FERNANDO MANUEL FERREIRA RODRIGUES SILVA

SABERES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES NO ENSINO SECUNDÁRIO EM CONTEXTO DE GLOBALIZAÇÃO: O CASO DOS/AS PROFESSORES/AS DE ECONOMIA

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Educação no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Maria Amélia da Costa Lopes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2011

A segurança com que a autoridade docente se move implica outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência.

Pedagogia da Autonomia. Paulo Freire (2002).

Em especial, o meu reconhecimento, em todos os instantes, vai para a minha família: mulher, filha, pela dedicação e compreensão manifestadas; meus pais, sempre presentes no meu pensamento; e também um particular obrigado para a minha irmã, pelo apoio que me deu.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostava de destacar os nomes da Senhora Professora Doutora Maria Amélia da Costa Lopes e da Senhora Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins pelo apoio e disponibilidade oferecidos.

À Senhora Professora Doutora Maria Amélia da Costa Lopes devo ainda, como Orientadora deste estudo, um reconhecido e muito sincero agradecimento, pela elevada competência com que me honrou desde o início, no acompanhamento pessoal, incentivo permanente e na colaboração incansável prestada.

A todos os informantes-chave uma palavra de agradecimento pela disponibilidade e competência manifestadas pelas entrevistas concedidas. Assim, vai um particular agradecimento ao Professor Doutor Joaquim Azevedo, ao Doutor Murteira Nabo, à Doutora Joana Terlica, ao Doutor João Dias e ao Doutor Abel Macedo.

À Professora Doutora Leanete Teresinha Thomas Dota e ao Mestre Hélder Fernando Cerqueira Alves, quero relevar a minha gratidão pela fundamental ajuda concedida.

Seguidamente gostaria de agradecer a todas aquelas pessoas por acreditar que o que eu tinha para dizer poderia ser útil aos outros. Sem os seus conselhos, apoio e orientação – e muitas horas de paciência – este estudo jamais teria sido concretizado. Em particular gostava de referir os nomes do Artur Guindeira, Carlos Jorge e da Paula Flores.

Registo, também, o agradecimento aos Conselhos Executivos/Comissões Administrativas Provisórias/Órgãos de Gestão das escolas onde o inquérito por questionário foi passado e ao Ministério da Educação, particularmente, ao Departamento do Ensino Secundário, a forma célere e simpática com que me forneceram os elementos solicitados.

Agradeço, ainda, à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias por me ter aceitado como aluno do Curso de Doutoramento em Educação, bem como pelo facto de me ter proporcionado as condições adequadas à realização deste trabalho.

RESUMO

Neste estudo procurou-se conhecer as configurações atuais da identidade docente de professores do grupo 430 – Economia e Contabilidade - do Ensino Secundário e perspetivar possíveis novas configurações dessas identidades em contexto de globalização da educação, focalizando o lugar dos saberes e considerando a possibilidade de existência de mal-estar em relação às atuais políticas educativas.

Teoricamente, tiveram-se em conta diversas perspetivas de que se destacam as de Tardif, Giddens, Castells, Dubar, Lopes e Esteve, considerando-se cinco dimensões de análise: globalização educacional, saberes profissionais, construção de identidades profissionais, mal-estar docente e ensino secundário. Metodologicamente, com vista ao cumprimento do primeiro objetivo, optou-se por um estudo em extensão, operacionalizado por um questionário; com vista ao cumprimento do segundo objetivo realizaram-se entrevistas semi-estruturadas a pessoas chave do campo profissional e educacional.

A análise de dados permite constatar que as configurações identitárias dos professores inquiridos variam sobretudo em função do *sexo, da formação de base, do tempo de serviço (idade) e do tipo de inserção profissional*. A análise das entrevistas possibilitou perspetivar que a formação pessoal dos docentes é uma questão chave para o ensino e para o sistema educativo, assim como identificar vias para a construção de novas configurações identitárias.

Palavras-chave: globalização educacional, saberes profissionais, construção de identidades profissionais, mal-estar docente, ensino secundário.

ABSTRACT

In this study it was intended to know the present configurations of teachers' identity from teachers in group 430 - Economy and Accountancy - in secondary education and to put in perspective new possible configurations of those identities in the context of education globalization, focusing the place of knowledge and considering the possible existence of settled burnout towards present educational politics.

Theoretically, the perspectives of Tardif, Giddens, Castells, Dubar, Lopes and Esteve were taken into account, among others, and five analysis dimensions are considered: educational globalization, professional knowledge, construction of professional identities, teachers' burnout and secondary education. In order to fulfil the first objective it was an option, methodologically, to make a study in extension that came into operation by a questionnaire; to fulfil the second objective, semi-structured interviews were conducted to key-referential from the educational field.

The data analysis provides evidence that the identity configurations of questioned teachers vary mainly according to *sex*, *basis formation*, *service time (age)* and *the type of professional insertion*. The interviews analysis allowed not only to put in perspective that the teachers' personal formation is a key matter to teaching and to the educational system, but it also allowed how to identify ways for building new identity configurations.

Key words: educational globalization, professional knowledge, construction of professional identities, teachers' burnout, secondary education.

LISTA DE ABREVIATURAS

AFCP — Análise Fatorial em Componentes Principais
APROCES — Associação de Professores de Ciências Económico Sociais
BID — Banco de Desenvolvimento Interamericano
CEFS — Cursos de Educação e Formação
CNE — Conselho Nacional de Educação
CNOS — Centros de Novas Oportunidades
DGIDC — Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DREC — Direção Regional de Educação do Centro
DREN — Direção Regional de Educação do Norte
DSE — Direção de Serviços de Estatística
ECD — Estatuto da Carreira Docente
EFAS — Educação e Formação para Adultos
FMI — Fundo Monetário Internacional
GEPE — Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
INE — Instituto Nacional de Estatística
NUT — Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais
OE — Ordem de Economistas
QSR — Qualitative Software Reseach
OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PASW — Predictive Analytics Software Word
SPN — Sindicato dos Professores do Norte
SPSS — Statistical Package for the Social Sciences
SPZN — Sindicato dos Professores da Zona Norte
TWB — The World Bank
URSS — União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Índice

Introdução 24

Capítulo 1 – Globalização e Educação

1.1 – Globalização

1.1.1 – A construção do conceito ……. 31

1.1.2 – A modernidade no mundo atual ……... 47

1.2 – Educação

1.2.1 – O processo educacional …… 53

1.2.2 – O processo de educação globalizacional ……. 59

1.3 – Globalização e Educação ……..... 65

Capítulo 2 – Identidade (s) e mal-estar docente

2.1 – Identidade (s) docente (s)

2.1.1 – A construção do conceito ……. 74

2.1.2 – Identidade (s) profissional (ais) …… 81

2.1.3 – A identidade docente no mundo atual ……. 84

2.2 – Mal-estar docente

2.2.1 – A construção do conceito ……. 89

2.2.2 – O mal-estar docente ……. 91

2.3 – Identidade (s) "vs" Mal-estar docente …… 101

Capítulo 3 – Saberes docentes

3.1 – O saber docente: um conceito em movimento …… 110

3.2 – Os professores perante os saberes ……... 118

3.3 – A profissionalidade docente …… 122

Capítulo 4 – O ensino secundário

4.1 – Breve história do ensino secundário ……... 131

4.2 – A profissionalidade

4.2.1 – O ensino secundário: um "império do meio"

de "ordenamento regressivo" ……... 139

4.2.2 – O ensino secundário: "desespecialização"

e "homogeneidade …… 147

4.2.3 – A expansão do ensino secundário …… 151

Capítulo 5 – O desenho do estudo

5.1 – Trajeto metodológico …… 156

5.2 – Estrutura e desenho do questionário ……... 167

5.3 – Tratamento e análise dos dados …… 173

5.3.1 – Análise estatística dos dados …… 177

5.4 – Caracterização e segmentação sócio-demográfica da amostra do questionário

5.4.1 – Caracterização global da amostra …… 180

5.4.2 – Descrição da amostra relativa ao estudo ……. 181

5.5 – Desenho e estrutura das entrevistas …… 182

5.6 – Otimização das entrevistas

5.6.1 – Tratamento dos dados ……. 185

5.6.2 – As categorias de análise dos dados ……. 188

5.6.3 – O Universo da pesquisa …… 190

5.6.4 – O perfil dos sujeitos da pesquisa ……. 190

5.7. – Palavras mais utilizadas ……. 190

Capítulo 6 – Apresentação e análise de dados. Representações sobre:

Globalização, Identidades, Saberes e Conteúdos Curriculares

6.1 – O mundo da Economia no desenvolvimento atual

6.1.1 – Expresse a sua opinião sobre o processo de globalização

6.1.1.1 – Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Expresse

a sua opinião sobre o processo de globalização da economia …….. 193

6.1.1.2 – Análise do grau de aderência das fatores comuns

sobre o processo de globalização da economia, considerando

as características sócio-demográficas ……... 196

6.1.2 – Na sua opinião, quais os fatores que mais se associam ao processo de globalização

6.1.2.1 – Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Na sua opinião, quais os fatores que mais se associam ao processo de globalização ……... 198

6.1.2.2 – Análise do grau de aderências dos fatores comum sobre os fatores associados ao processo de globalização, considerando as características sócio-demográficas …… 201

6.1.3 – Na sua opinião, a globalização pode ser entendida

6.1.3.1 – Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Na sua opinião, a globalização pode ser entendida ……... 203

6.1.3.2 – Análise do grau de aderência do fator comum sobre os fatores associados à opinião de como a globalização pode ser entendida considerando as características sócio-demográficas …… 205

6.1.4 – Na sua opinião, a que se deve a relação entre a globalização e a educação

6.1.4.1 – Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – A que se deve a relação entre a globalização e a educação 207

6.1.4.2 – Análise do grau de aderência dos fatores comuns sobre os fatores associados à opinião acerca da relação entre a globalização e a educação considerando as características sócio-demográficas ……... 209

6.2 – Os professores e a atividade docente

6.2.1 – Na sua opinião pessoal a que se deve o atual "mal-estar" docente

6.2.1.1 – Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Expresse a sua opinião sobre a que se deve o atual "mal-estar" docente …… 212

6.2.1.2 – Análise do grau de aderência dos fatores comuns sobre os fatores associados à opinião pessoal acerca do atual "mal-estar" docente considerando as características sócio-demográficas ……... 215

6.2.2 – Expresse a sua opinião pessoal sobre a crise, que o "mal-estar" docente origina

6.2.2.1 – Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Expresse a sua opinião sobre a crise, que o "mal-estar" docente origina …… 217

6.2.2.2 – Análise do grau de aderência do fator comum sobre os fatores associados à opinião pessoal acerca da crise que o "mal-estar" docente origina considerando as características sócio-demográficas ……... 219

6.2.3 – Expresse a sua opinião pessoal sobre as afirmações

6.2.3.1 – Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Expresse a sua opinião sobre as afirmações …… 221

6.2.3.2 – Análise do grau de aderência dos fatores comuns sobre os fatores associados à opinião pessoal sobre afirmações considerando as características sócio-demográficas …… 224

6.3 – Saberes dos profissionais docentes do ensino de economia

6.3.1 – Tendo em conta afirmações chave, dê a sua opinião pessoal sobre o conceito "saber"

6.3.1.1 – Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Tendo em conta afirmações chave, dê a sua opinião pessoal sobre o conceito "saber" …… 226

6.3.1.2 – Análise do grau de aderência dos fatores comuns sobre os fatores associados à opinião pessoal sobre afirmações chave quanto ao conceito saber considerando as características sócio-demográficas ……. 228

6.3.2 – Tendo em conta afirmações chave, dê a sua opinião sobre os

saberes dos/as professores/as do ensino de economia

6.3.2.1 – Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Dê a sua opinião pessoal sobre os saberes dos/as professores/as do ensino de economia …….. 231

6.3.2.2 – Análise do grau de aderência do fator comum sobre a opinião acerca do/a professor/a ideal do ensino de economia, considerando as características sócio-demográficas ….. 233

6.3.3. Dê a sua opinião sobre o/a professor/a ideal do ensino de economia

6.3.3.1. Estatísticas descritivas e Análise Factorial – Na sua opinião o/a professor/a ideal do ensino de economia é alguém que deve preferencialmente …… 235

6.3.3.2. Análise do grau de aderência do factor comum sobre a opinião acerca do/a professor/a ideal do ensino de economia, considerando as características sócio-demográficas …….. 237

6.4 – Conteúdos curriculares do ensino de economia

6.4.1 – Na sua opinião pessoal, o programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais

6.4.1.1 – Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Na sua opinião o programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais ……. 239

6.4.1.2 – Análise do grau de aderência do fator comum sobre a opinião acerca do programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais ……... 241

6.4.2 – Na sua opinião pessoal, os principais objetivos da disciplina de economia o que visam

6.4.2.1 – Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Na sua opinião os principais objetivos da disciplina de economia visam … 243

6.4.2.2 – Análise do grau de aderência do fator comum sobre a

opinião acerca do que visam os principais objetivos da disciplina de economia …… 245

6.4.3 – Na sua opinião pessoal, quais as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia

6.4.3.1 – Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Na sua opinião as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são ……... 247

6.4.3.2 – Análise do grau de aderência do fator comum sobre a opinião acerca das principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia ……... 250

6.4.4 – Na sua opinião pessoal, os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia

6.4.4.1 – Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Na sua opinião os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia ……. 252

6.4.4.2 – Análise do grau de aderência do fator comum sobre a opinião dos conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia ……. 254

6.5 – Análise descritiva …… 256

Capítulo 7 – Apresentação e análise das entrevistas aos cinco informantes-chave

7.1 – As categorias de análise

7.1.1 – Globalização ……. 259

7.1.1.1 – Educação ……... 261

7.1.2 – Secundário …… 263

7.1.2.1 – Política ……... 264

7.1.3 – Mal-estar ……. 267

7.1.4 – Identidade ……. 269

7.1.5 – Saber ……. 272

7.1.5.1 – Economia ……... 275

7.1.5.2 – Formação ……... 280

Conclusão …… 286

Bibliografia ……. 303

Legislação …… 320

Apêndices:

Apêndice I – Ofício dirigido individualmente aos Presidentes do Conselho Executivo do (a) Agrupamento (Escola) …… III

Apêndice II – Inquérito por questionário dirigido a professores (as) do ensino secundário que leccionam (ou leccionaram) a disciplina de Economia ……. V

Apêndice III – Escolas da DREN do ensino público e privado dos distritos do Porto, Braga, Aveiro e Viana do Castelo (Quadros 1 a 5) ……. IX

Apêndice IV – Análise Fatorial em Componentes Principais:

Processo de globalização da economia (Quadros 6 a 8) ……..... XV

Fatores que mais se associam ao processo de Globalização (Quadros 9 a 11) XVI

A Globalização pode ser entendida (Quadros 12 a 14) ……. XVII

Relação entre Globalização e educação (Quadros 15 a 17) ……... XVIII

O mal-estar docente (Quadros 18 a 20) …….……..……. XIX

A crise que o mal-estar docente origina (Quadros 21 a 23) …….……..… XX

Opinião sobre a afirmação (Quadros 24 a 26) …… XXI

Conceito do saber (Quadros 27 a 29) ……. XXII

Os saberes dos (as) professores (as) do ensino de economia (Quadros 30 a 32) XXIII

O (a) professor (a) ideal do ensino de economia (Quadros 33 a 35) ……. XXIV

O programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos (Quadros 36 a 38) ……..…. XXV

Principais objetivos da disciplina de economia (Quadros 39 a 41) ……... XXVI

Principais objetivos ligados à disciplina (Quadros 42 a 44) ……..…. XXVII

Conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia (Quadros 45 a 47) ……..……. XXVIII

Apêndice V – Guião I – Protocolo da entrevista ao membro do sindicato SPN XXIX

Apêndice VI – Guião II – Protocolo da entrevista ao membro do sindicato SPZN XXXI

Apêndice VII – Guião III – Protocolo da entrevista ao membro da APROCES XXXIII

Apêndice VIII – Guião IV – Protocolo da entrevista ao bastonário da Ordem de Economistas …… XXXV

Apêndice IX – Guião V – Protocolo da entrevista ao representante do Conselho Nacional de Educação ……... XXXVI

Apêndice X – Entrevista transcrita ao bastonário da Ordem de Economistas …… XXXVIII

Apêndice XI – Entrevista transcrita ao representante do Conselho Nacional de Educação …… LXI

Apêndice XII – Entrevista transcrita à representante da APROCES …….. LXXVII

Apêndice XIII – Entrevista transcrita ao representante do sindicato SPN ……. CIV

Apêndice XIV – Entrevista transcrita ao representante do sindicato SPZN ……. CXIX

Anexos:

Anexo I – Declaração "Ensino e Investigação" ……. II

Anexo II – Orçamento DSE – Ministério da Educação – GEPE ……..… III

Anexo III – Professores do Grupo 430 – Economia e Contabilidade – DREN IV

Anexo IV – Fórmula de cálculo do tamanho da amostra ……. IX

Anexo V – Dados do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE/Instituto Nacional de Estatística/INE) …….. X

Anexo VI – Grupo de Recrutamento 430 – Economia e Contabilidade …… XI

ÍNDICE DE FIGURAS pág.

Figura 1 – Modelo de análise ……. 161

Figura 2 – Modelo Global …….. 162

Figura 3 – Escala utilizada na recolha de opiniões sobre o processo de globalização da economia ……. 168

Figura 4 – Escala utilizada na recolha de opiniões sobre os fatores que mais se associam ao processo de globalização …… 168

Figura 5 – Escala utilizada na recolha de opiniões sobre como a globalização pode ser entendida ……... 168

Figura 6 – Escala utilizada na recolha de opiniões sobre a relação entre a globalização e a educação ……. 168

Figura 7 – Escala utilizada na recolha de opiniões sobre o atual 'mal-estar' docente ……... 168

Figura 8 – Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre o que o 'mal-estar' docente origina ……... 169

Figura 9 – Escala utilizada na recolha de opiniões sobre afirmações de autores de referência sobre a crise da identidade dos professores e o "mal-estar" docente …… 169

Figura 10 – Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre os saberes dos profissionais docentes do ensino de economia ……. 169

Figura 11 – Escala utilizada na recolha da opinião pessoal sobre os professores do ensino de economia …… 169

Figura 12 – Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre que tipo de saberes os professores de economia possuem …… 170

Figura 13 – Escala utilizada na recolha da opinião pessoal sobre se a

relação dos professores do ensino de economia com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos ……. 170

Figura 14 – Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais quanto a questões sobre qual o professor ideal do ensino de economia ……. 170

Figura 15 – Escala utilizada na recolha da opinião pessoal sobre se os professores do ensino de economia sentem o seu saber desvalorizado 170

Figura 16 – Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre se o programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais ……. 171

Figura 17 – Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre os principais objetivos da disciplina de economia ……..… 171

Figura 18 – Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia …… 171

Figura 19 – Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia ….. 171

ÍNDICE DE GRÁFICOS pág.

Gráfico 1 – Locais das escolas onde o questionário foi passado …….. 174

Gráfico 2 – Identificação da DREN ……. 174

Gráfico 3 – Categorias e Sub-categorias de análise ……. 189

ÍNDICE DE QUADROS

pág.

Quadro 1 – Número de variáveis observadas por grupo …….. 172

Quadro 2 – Cálculo do tamanho da amostra …… 175

Quadro 3 – Cálculo da margem máxima de erro de amostragem …… 176

Quadro 4 – Coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO), para a qualidade das correlações entre as variáveis ……..... 178

Quadro 5 – Valores de Alpha de Cronbach (α), para a consistência interna 179

Quadro 6 – Características demográficas da amostra recolhida para o inquérito……. 180

Quadro 7 – Palavras mais utilizadas pelos cinco informantes chave ….. 191

Quadro 8 – Palavras mais utilizadas pelos cinco informantes chave (reajustamento) ……. 192

Quadro 9 – Resultado das estatísticas descritivas e da análise fatorial relativa à interpretação dos itens associados ao "mundo da economia no desenvolvimento atual" ……. 194

Quadro 10 – Comparação dos valores da média (erro padrão) dos três fatores comuns sobre o processo de globalização da economia …… 196

Quadro 11 – Resultado da análise fatorial e estatísticas descritivas relativas à interpretação dos itens associados ao "Fatores associados ao processo de globalização da economia" …… 199

Quadro 12 – Comparação dos valores da média (erro padrão) dos dois fatores comuns sobre as componentes que mais se associam ao processo de globalização …… 201

Quadro 13 – Resultado da análise fatorial e estatísticas descritivas relativas à interpretação dos itens associados à "globalização pode ser entendida" 203

Quadro 14 – Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre como a globalização pode ser entendida …… 205

Quadro 15 – Resultado da análise fatorial e estatísticas descritivas relativas à interpretação dos itens associados ao "mundo da economia no desenvolvimento atual" …… 207

Quadro 16 – Comparação dos valores da média (erro padrão) dos dois fatores comuns sobre a relação entre a globalização e a educação ……. 210

Quadro 17 – Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "Professores e a atividade docente" 213

Quadro 18 – Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre a que se deve o atual mal-estar docente …… 215

Quadro 19 – Resultado da análise fatorial e estatísticas descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "professores e a atividade docente" 218

Quadro 20 – Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre a crise que o atual mal-estar origina …..…… 220

Quadro 21 – Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "professores e a atividade docente" 222

Quadro 22 – Comparação dos valores da média (erro padrão) dos dois fatores comuns da recolha de opiniões sobre a crise de identidade e o mal-estar docente ……. 224

Quadro 23 – Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "saberes dos profissionais docentes do ensino de economia" …… 227

Quadro 24 – Comparação dos valores da média (erro padrão) dos dois fatores comuns da recolha de opiniões pessoais sobre o conceito "saber" …. 229

Quadro 25 – Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "saberes dos profissionais docentes do ensino de economia …… 231

Quadro 26 – Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre os saberes dos professores do ensino de economia … 233

Quadro 27 – Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "saberes dos profissionais docentes do ensino de economia …… 235

Quadro 28 – Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre o professor ideal do ensino de economia …… 237

Quadro 29 – Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "conteúdos curriculares do ensino de economia …… 239

Quadro 30 – Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre se o atual programa da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais …….. 241

Quadro 31 – Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "conteúdos curriculares do ensino de economia" ……. 243

Quadro 32 – Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre os principais objetivos da disciplina de economia …….. 245

Quadro 33 – Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "conteúdos curriculares do ensino de economia" ……. 248

Quadro 34 – Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à

disciplina de economia ……. 250

Quadro 35 – Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "conteúdos curriculares do ensino de economia" …… 253

Quadro 36 – Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia" …… 255

Quadro 37 – Os saberes dos/as professores/as podem ser diversos ….. 257

Quadro 38 – A relação dos professores com os saberes reduz-se à transmissão de conhecimentos e os professores sentem o seu saber desvalorizado … 258

INTRODUÇÃO

> *"As reformas relativas à formação dos professores (...) inserem-se numa corrente (...) [que] faz parte de um movimento ainda mais amplo que visa atribuir aos atores do trabalho o 'status' de produtores de saberes forjados nos próprios espaços quotidianos das situações de trabalho (...) essa evolução exige uma reflexão sobre a própria natureza dos saberes profissionais dos professores [que] exige uma reflexão sobre a própria natureza dos [seus] saberes profissionais (...). Qual é o papel dos saberes na estruturação da identidade profissional dos professores? (Tardif, 2002/2006, pp. 294-295*).

A razão do nosso interesse sobre os saberes e a construção de identidades profissionais docentes insere-se num percurso de investigação, que se iniciou com a realização do meu mestrado, baseado na passagem de um questionário a alunos a vasta área geográfica identificada como sendo o 'Grande Porto'. Esse estudo teve como principal objetivo identificar e analisar as aspirações e as expectativas dos jovens em trajetória escolar a uma futura inserção profissional. Para esse efeito, elegemos o caso particular do ensino da disciplina de economia no ensino secundário, com uma dupla preocupação: por um lado, os objetivos a serem cumpridos para a aquisição das competências mínimas exigíveis para este nível de ensino; e, por outro, a seleção dos conteúdos programáticos mais comuns e pertinentes, bem como dos próprios métodos de ensino adotados, que visam a construção de um perfil terminal do aluno do ensino secundário. A competência revelada pode passar por uma formação apoiada em dois eixos fundamentais: o primeiro baseado nos papéis sociais a desempenhar e o segundo na criação de um espírito virado para a mudança e o conhecimento consciente do caráter relativo de todo o saber social, natural ou científico. A estes dois eixos pode-se ainda aliar um terceiro, classificado como estritamente escolar, identificado como instrutivo-transmissivo de saberes e saberes-fazer. Estes eixos são o fundamento para a justificação de todo o ato pedagógico institucionalizado neste nível de ensino, concretizado pelos conteúdos programáticos selecionados, considerados pertinentes para este público-alvo. Como se pode ler no programa do 10.º e do 11.º ano de economia "a lecionação de uma disciplina de Economia a nível do ensino secundário, sem que exista qualquer outra que lhe seja introdutória a nível do ensino básico, implica uma dupla função – a de iniciação a uma

nova perspetiva científica e a de motivação para a eventual continuação de estudos nesta área" (Pastorinho, Silva, Lopes, Silvestre & Moinhos, 2001, p. 4).

Embora não fosse objetivo da investigação atrás referida conhecer e debater o saber da experiência dos professores[1], as reflexões que efetuamos sobre essa problemática surgiram com naturalidade. Uma das que mais nos prenderam a atenção foi a de tentar saber até que ponto o saber experiencial poderá sair inferiorizado/desvalorizado face a um saber mais erudito e consistente, o apelidado saber científico, quer este último seja identificado pelo saber dos especialistas em ciências da educação, da pedagogia, quer tenha por proveniência especialistas dos diferentes domínios do conhecimento, das disciplinas.

Esta reflexão levou-nos a questionar até que ponto poderá assumir importância o duplo papel que a Didática Específica é chamada a desempenhar, quer enquanto ação prática, quer como objeto de análise e de reflexão, emergindo esta possibilidade como uma nova alternativa na relação prática/teoria, onde a prática constitui objeto de estudo e campo de recolha de dados para a produção de conhecimentos contextualizados e, portanto, mais adequados a uma intervenção no sistema escolar. Esta proposta é avançada por Mialaret (1999), que propõe o conceito de didactologia – identificando-o como sendo a investigação sobre didáticas e defendendo, simultaneamente, que seria mais fecundo dividir o conceito de ciências da educação em dois subdomínios: o das ciências da educação gerais e o das ciências de educação próprias de cada disciplina. No desenvolvimento das nossas reflexões imediatamente nos questionamos sobre a pertinência do conceito de ciências da educação da economia, contextualizando-o no objeto de estudo desta tese, que passa pelos saberes e pela construção das identidades profissionais docentes em contexto das ciências de educação e num campo disciplinar – o do ensino da economia no ensino secundário. É que não basta alargar o campo curricular e a lecionação de conteúdos através do fornecimento de uma nova disciplina; é preciso, também, atender a que os professores possam ser apoiados com formação apropriada, a fim de que todo o processo possa ter êxito. O que se tem tornado cada vez mais difícil de concretizar face ao facto de a profissão docente ter vindo a sofrer fortes pressões.

[1] Sempre que forem utilizados os termos 'professor' ou 'professores' será em referência a ambos os géneros.

Ao perspetivar a construção de uma nova identidade docente, a minha reflexão transpôs-me para o fenómeno da globalização. A sua omnipresença está cada vez mais a provocar mudanças bruscas, ruturas epistemológicas e certas descontinuidades importantes no processo, até então tido como normal, de construção de uma nova profissionalidade docente. Essas mudanças, ruturas e descontinuidades prendem-se com problemas de reconhecimento de valor, identidade, sobrevindo, sobretudo, de novas perspetivas sobre o conhecimento profissional e, portanto, sobre os saberes profissionais a contemplar.

Avançando mais na nossa reflexão consideramos, por isso, também pertinente entender como problema a estudar as transformações a ocorrerem nas novas identidades docentes em consequência de novas políticas marcadas pelo processo de globalização que se acompanham das referências à sociedade do conhecimento. Neste contexto a nossa reflexão transpôs-nos para um novo fenómeno global identificado com a assunção gradual de um novo papel da escola no cenário internacional, um projeto global, a globalização educacional, que tem feito emergir, segundo Teodoro (2003), novas "formas de regulação transnacional no campo das políticas educacionais" (Idem, p. 9), que têm acarretado com nitidez, para todos os agentes educativos, novos desafios.

Foi neste ponto que partimos para a elaboração da problemática que consideramos especialmente pertinente: estudar o Ensino Secundário, pela ênfase assumida pelos saberes, mas também, pelo lugar de interface que ocupa entre o Ensino Básico e o Superior e, particularmente, os professores do ensino de Economia, cujo saber profissional inclui perspetivar o impacto da globalização. Para uma melhor identificação da problemática construímos um modelo de análise a ser utilizado na construção de um inquérito por questionário, a ser aplicado a esses professores. Seguindo de perto Quivy e Campenhoudt (1995/1998, p. 115), foram contempladas variáveis, independentes e a dependente, bem como, numa primeira fase, as perguntas de partida que serviram de base para a construção do questionário para a elaboração do esquema de construção dos conceitos a desenvolver.

Assim, numa perspetiva sociológica, buscou-se encontrar os principais fatores que subjazem na construção dos saberes e nas identidades profissionais dos professores, no ensino-aprendizagem da Economia no Ensino Secundário. Para esse efeito foram eleitas como perguntas de partida para o estudo a realizar as seguintes:

a) Que configurações possuem as identidades docentes na atualidade?

b) Que novas configurações poderão assumir as novas identidades docentes?

c) Que lugar ocupam os saberes na construção das identidades docentes atuais e futuras?

d) Quais os sentimentos e as perspetivas dos professores sobre as mudanças a ocorrerem na ação docente?

e) Como se diferenciam as identidades, os saberes, as perspetivas e os sentimentos em função de diversas variáveis?

Estas perguntas de partida possibilitaram a construção de uma hipótese central que se baseia na ideia de que existem fatores principais que subjazem na construção dos saberes e nas identidades profissionais dos professores, no ensino-aprendizagem da economia no ensino secundário. Neste estudo buscou-se investigar quais os fatores principais que interferem na construção dos saberes e nas identidades profissionais dos professores de economia no ensino secundário, em cenário de globalização educacional. Perseguiu-se uma ideia de que seria possível encontrar fatores comuns e diferenciados em função das características dos profissionais. De acordo com esta perspetiva central foram definidos os objetivos gerais do estudo a realizar, os sujeitos a inquirir e os meios de recolha de dados a utilizar, que passamos a expôr.

Objetivos gerais:

a) Conhecer configurações atuais da identidade docente marcadas pelo processo de globalização educacional e pelas referências à sociedade do conhecimento;

b) Identificar o lugar ocupado pelos saberes na configuração e na construção das identidades;

c) Perspetivar novas formas de construção das identidades docentes em contexto de globalização da educação.

A globalização educacional tem vindo a impor mudanças marcantes no cenário educativo provocando um questionamento sobre a importância do papel a assumir pelo professor. Neste particular e no que respeita à organização do ensino de Economia no ensino secundário, esta situação tem sido mais nítida face aos conteúdos a lecionar, que incluem perspetivar o impacto da globalização. Esta situação é especificamente complexa e contraditória pois advém da própria organização curricular do ensino de Economia no

secundário, que admite um tipo muito diversificado de cursos, que conferem habilitação própria para a docência para o grupo de recrutamento 430 – Economia e Contabilidade e que, por lei, a Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE) consagra. Só para falar de alguns dos cursos classificados no 1.º escalão para o grupo de recrutamento 430, ocupando a primeira prioridade de acesso para este grupo, temos por exemplo: Administração e Gestão de Empresas, Ciência Política, Ciências Económicas Empresariais, Contabilidade, Contabilidade e Administração, Contabilidade e Auditoria, Economia, Finanças, Gestão, Gestão Comercial e Contabilidade, Gestão de Empresas, Gestão e Administração, Gestão e Administração Pública, Gestão e Desenvolvimento Social, Informática de Gestão, Organização e Gestão de Empresas, Relações Económicas e Políticas e Tecnologias de Gestão. Destaca-se o facto de o Curso de Direito ocupar o 2.º escalão para este grupo de recrutamento (Anexo VI).

Perante uma diversificada panóplia de formações de base será lícito admitir um largo espectro de posições por parte dos professores que ensinam Economia no ensino secundário.

Esta investigação insere-se numa perspetiva sociológica, tendo-se considerado as categorias de análise propostas por Dubar (1991/2006) para estudos empíricos no campo da construção das identidades profissionais. O seu âmbito é simultaneamente quantitativo e qualitativo, valorizando-se mais o primeiro.

Os dados recolhidos foram submetidos a um 'software' de análise quantitativa de dados – o SPSS – Statistical Package for the Social Sciences – SPSS for Windows, onde os dados foram organizados em quadros que permitiram leituras verticais, horizontais e transversais, assim como as respetivas análises.

A vertente qualitativa foi materializada através de cinco entrevistas semidiretivas realizadas a informantes-chave com ligações institucionais ao campo educacional, sindical e profissional.

Uma vez gravadas e transcritas, as entrevistas foram submetidas a um 'software' de análise qualitativa de dados – o QSR (Qualitative Software Research) – Nvivo.

Esta tese é composta por sete capítulos. No primeiro capítulo discutem-se aspetos sobre a globalização da educação, em contexto de modernidade tardia, onde cada vez mais uma 'economia-mundo' faz prevalecer, segundo Wallerstein (1984), uma 'rede de processos interligados', que se refletem cada vez mais na nossa forma de viver. Como afirma Giddens (1997/2001) nós somos "a primeira geração, a viver nesta sociedade" (Idem, p. 29). Daí destacar-se neste capítulo o papel preponderante assumido pela globalização na sociedade onde vivemos, onde o campo educacional é especialmente visado.

O segundo capítulo refere-se ao processo de construção da identidade profissional docente e à existência atual de mal-estar docente. Destaca-se a necessidade do indivíduo de estabelecer vínculos comunicacionais na sociedade onde se encontra inserido, o que acontecerá sobretudo através de processos de socialização a que correspondem processos de construção de identidades pessoais, sociais e profissionais. Com base em Dubar (1991/1997) a construção de identidades profissionais é vista como resultante da articulação de duas transações, uma interna ao indivíduo, e outra externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage. Dos desencontros entre uma e outra e em cada uma, podem, no caso particular da identidade docente, surgir vivências de mal-estar, que Esteve (1997/1999) define como "profunda rutura [do professor] com a sociedade ou com a instituição educacional em que trabalha" (Idem, p. 32).

O terceiro capítulo perspetiva os saberes docentes, mormente através do conhecimento profissional e da profissionalidade docente. Diversas tipologias e posicionamentos sobre os saberes docentes e o conhecimento profissional dos professores são apresentadas e discutidas, com destaque para Lee Schulman (1986/2005) e Tardif (2002/2006), tendo-se em conta que os saberes são parte fundamental do reconhecimento nas dinâmicas da identidade e a relação, no caso dos professores de Economia, entre a globalização e o seu próprio conhecimento de conteúdo.

O quarto capítulo apresenta e discute aspetos sobre o ensino secundário, focalizando o atual papel que o mesmo é chamado a desempenhar no processo educativo. Começa-se por fazer uma pequena resenha histórica comparativa da evolução que este nível de ensino sofreu, em particular na Europa e nos Estados Unidos da América. Enfatiza-se que o ensino secundário tem surgido como um 'império do meio' e de 'ordenamento regressivo' uma vez

que cada vez mais tem sentido dificuldades para encontrar convenientemente o seu espaço próprio de atuação. Aparentemente, ficou como que parado no tempo, 'entalado' entre o ensino básico e o superior, e dependente, como diz Pires (1988), 'regressivamente do ensino universitário'. Sujeito, portanto, a dominação, direta ou indireta, tende simultaneamente a uma 'despecialização' e a uma 'homogeneização'. Os estudantes são particularmente identificados, sustentam Meyer, Ramirez, Frank e Shofer (2006), como "pessoas, sentados em salas de aula sob o olhar particularmente atento de professores, estudando matérias específicas, num dado contexto organizacional específico" (Idem, p. 2).

O quinto capítulo pormenoriza o desenho do estudo, explicitando, numa primeira fase, os seus objetivos, a sua fundamentação, os meios de recolha de dados e o percurso metodológico. Apresenta-se o modelo analítico subjacente à construção do principal meio de recolha de dados, o questionário, descreve-se a amostra e apresenta-se a otimização do questionário. Dá-se conta, também, da organização da entrevista e dos seus objetivos, do universo da pesquisa assim como da sua otimização, recorrendo ao tratamento e categorização dos dados. Traça-se também o perfil dos sujeitos e as suas perspetivas.

O sexto capítulo faz a apresentação dos resultados do questionário, tratando das representações sobre globalização, identidades, saberes e conteúdos curriculares, e focaliza o mapeamento dos dados coletados e as análises que os mesmos suscitaram.

No sétimo capítulo encontram-se a apresentação e a análise de dados das entrevistas aos informantes-chave na área da Educação e da Economia, focalizando-se também o mapeamento dos dados coletados e as análises que os mesmos suscitaram.

Na conclusão sintetizam-se os resultados da pesquisa e expõe-se sobre as ilações alcançadas por meio da investigação.

CAPÍTULO 1

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

1. 1. Globalização

1.1.1. Globalização: a construção do conceito

> "A vida dos indivíduos deixou de ser uma vida presa a um lugar, uma vida de residência estabelecida. É uma vida 'para viagem' (no sentido direto e no sentido figurado), uma vida nómada, uma vida no automóvel, no avião, na estrada, ou no telefone, na Internet; é uma vida transnacional, impregnada e sustentada pelos mass media. Estas tecnologias representam meios quotidianos de superação do tempo e do espaço. Elas recusam o afastamento, estabelecem a proximidade entre as distâncias e a distância entre as proximidades – ausência de contiguidade." (Beck, 1944/1999, p. 136).

A partir do momento em que o Homem descobriu que o mundo onde habita é um território que contempla toda a gama de factos relacionados e entrelaçados, diferentes e antagónicos, divergentes e complexos, semelhantes e iguais, realizou uma 'rutura epistemológica' (Bachelard, 1971/2006, p. 168) sobre o modo coletivo de ser, pensar, agir, amar e viver, até então conhecido.

Esta rutura epistemológica constitui um amplo evento heurístico com enormes repercussões não só nas convicções até aí seguidas, alterando-as de forma radical e definitiva, bem como na própria visão com que o mundo era até aí então interpretado.

O marco histórico fundamental que subjaz a esta rutura histórica e que lançou as indicações mais ou menos comummente aceites sobre a globalização, de uma forma mais ou menos sustentada e permanente, na vivência quotidiana do Homem, partiu do desenvolvimento do capitalismo na Europa.

Segundo Ianni[2] (1995/2008), o desenvolvimento do capitalismo apresentou sempre "conotações internacionais, multinacionais, transnacionais e mundiais, desenvolvidas no interior da acumulação originária do mercantilismo, do imperialismo, da dependência e da interdependência" (Idem, p. 14). Autores ligados à história do pensamento económico, tais como, Adam Smith, David Ricardo, Herbert Spencer, Karl Marx, Max Weber, pronunciaram-se em diferentes tempos e espaços, de forma diversa, mas de modo sustentado, sobre o processo de acumulação do capital em termos mundiais. Mas foi a descoberta de que o globo terrestre deixou de ser uma figura astronómica para passar a ser uma figura histórica que abalou, de forma definitiva e sustentada, a interpretação do modo coletivo até então conhecido.

Foi desse jeito histórico-reflexivo que surgiram, entre outras formas, as conhecidas parábolas, metáforas, imagens, que ao inundarem o cenário da globalização, fizeram surgir 'taquigrafias' que são por demais conhecidas na diversa literatura produzida sobre essa matéria. São exemplo disso as conhecidas metáforas de 'primeira revolução mundial' (Alexander King), 'terceira onda' (Alvin Toffler), 'sociedade informática' (Adam Schaff) e 'aldeia global' (McLuhan). Sustenta Ianni que:

> "Há metáforas, bem como expressões descritivas e interpretativas fundamentadas, que circulam combinadamente pela bibliografia sobre a globalização: 'economia-mundo', 'sistema-mundo', 'shopping center global', 'Disneylândia global', 'nova visão internacional do trabalho', 'moeda global', 'cidade global', 'capitalismo global', 'mundo sem fronteiras', 'tecnocosmo', 'planeta Terra', 'desterritorialização', 'miniaturização', 'hegemonia global', 'fim da geografia', 'fim da história.'" (Ianni, 1995/2008, p. 15).

No fundo, constituem os diversos contextos globalizacionais e correspondem aos avanços e dilemas/problemas da modernidade. Como sustenta Ianni, "contemplam as controvérsias sobre modernidade e pós-modernidade, revelando como é principalmente a partir dos horizontes da modernidade que se [podem] imaginar as possibilidades e os impasses da pós-modernidade no novo mapa do mundo" (Idem, p. 16).

Assim, ao contextualizar-se a 'aldeia global' na vida social da sociedade pós-moderna, está-se consistentemente a admitir que a organização, o funcionamento e a mudança

[2] Autor em que nos inspiramos preferencialmente nesta matéria.

social sofreram metamorfoses. Segundo Ianni (1995/2008), as realizações e as possibilidades de comunicação, informação e fabulação abertas pela eletrónica "[propiciam] não só a fabricação de imagens, do mundo como um caleidoscópio de imagens, mas também permite jogar com as palavras como imagens" (Ibidem, p. 17). É graças à utilização de qualquer uma das metáforas referidas, ou mesmo de outras, que se podem desvendar "traços fundamentais das configurações e movimentos da sociedade global" (Ibidem, p. 23). Por isso é que se pode dizer que a metáfora estará sempre no pensamento científico, uma vez que "a metáfora desvenda o 'pathos' escondido nos movimentos da história" (Ibidem). De metáfora em metáfora pode-se chegar à fantasia que, por sua vez, permite entender melhor a sociedade global, gerando a utopia. Desse modo, pode-se afirmar que "a utopia pode ser a imaginação do futuro, assim como a nostalgia pode ser a imaginação do passado" (Idem, p. 25). Metaforicamente, para que isto se pudesse concretizar na sociedade global, havia que ter em conta a nostalgia do legado que o passado transmite, a fim de que a utopia futura pudesse corresponder àquilo que a melhor imaginação pode exigir face aos novos cenários da formação e da expansão dos mercados, da urbanização e da ocidentalização, que constantemente começaram a surgir na sociedade moderna.

Segundo Morrow e Torres (2000/2004), existem três posições básicas que procuram explicar as origens da globalização. A primeira identifica as suas origens "juntamente com as da civilização humana de um modo geral e, assim, [fazendo] parte de um processo que ocorre há mais de cinco séculos" (idem, p. 27). A segunda que é a 'teoria de sistemas mundiais', é considerada como a abordagem mais influente. Ela "conecta a globalização com as origens do capitalismo, culminando no surgimento de uma economia global no século XVI" (Ibidem). A terceira surgiu na última década do século passado e é identificada como sendo tipicamente a 'teoria da globalização'; considera-se a globalização "um fenómeno recente, datando, no máximo, da metade do século XX, ou talvez das duas últimas décadas" (Ibidem).

Neste contexto, e seguindo de perto a segunda proposta enunciada (teoria de sistemas mundiais), foi principalmente a partir da preocupação de muitos "pesquisadores no século XX, em particular depois da Segunda Guerra Mundial" (Ianni, 1995/2008, p. 30) que o cenário globalizacional ligado aos Estados nacionais independentes se formou e se estabilizou, transfigurando os Estados-nação, cuja sobrevivência atual tem vindo a decair face às novas tensões com que as sociedades nacionais têm vindo gradualmente a lidar, em âmbito

"internacional, regional, multinacional, transnacional ou mundial" (Idem, p. 30). Foi perante este cenário que a ideia de 'economia-mundo' ou de 'sistema-mundo' começou a ganhar corpo, emergindo face às novas exigências com que os 'Estados-nação' têm vindo, de forma gradual e sustentada, a confrontar-se. Neste campo há autores de referência, tais como Braudel e Wallerstein, que sustentam que é na base dos sistemas económicos mundiais se sucederem, quer em termos históricos quer geográficos, por força do primado do económico sobre o social, que o local se transfigura em global, ou vice-versa, ou ainda que o princípio da cidadania ou da nacionalidade têm vindo a travestir-se. Estes autores admitem que as 'economias-mundo' são compostas por mudança, padecem de períodos de maior ou menor ascensão ou de declínio. Como sustenta Ianni, eles "mostram como Veneza, Holanda, Inglaterra, França, Alemanha, Estados-Unidos, Japão e os demais países ou cidades, cada um a seu tempo e lugar, polarizam configurações e movimentos mundiais" (Ianni, 1995/2008, p. 31). É assim que, para Braudel (1985/1987), uma 'economia-mundo' se pode definir como uma tríplice realidade, que passamos a descrever.

Por um lado essa realidade 'ocupa um espaço geográfico dado'. Possui por isso limites que a explicam e que variam, embora fruto de uma certa lentidão onde "ocorrem mesmo, forçosamente, de tempos em tempos, mas a longos intervalos, ruturas" (Idem, p. 53), como historicamente foi o caso das Descobertas protagonizadas pelos portugueses no final do século XV ou, mais recentemente, a abertura total e definitiva de mercados assumida, quer pela ex-URSS quer pela China.

Por outro lado, essa mesma realidade composta por uma 'economia-mundo aceita sempre um pólo', ou seja, um "centro, representado por uma cidade dominante, outrora uma cidade-Estado, hoje uma capital, entenda-se, uma capital económica" (Ibidem), como foi outrora historicamente o caso de Londres e Amesterdão em pleno século XVIII e enquanto a Holanda não se deixou dominar pela Grã-Bretanha. Já na atual sociedade, nos Estados Unidos, Nova Iorque assume o protagonismo de verdadeira capital económica e a cidade de Washington é apenas a capital administrativa desse país. Neste particular ressalva-se ainda o facto de poderem coexistir, inclusive de modo prolongado "dois centros simultâneos numa mesma economia-mundo" (Idem), que embora sejam rivais se toleram mutuamente, como foram historicamente os casos de Roma/Alexandria e de Londres/Amesterdão, embora, em última circunstância, um desses dois centros acabe sempre por dominar o outro.

Finalmente, a 'economia-mundo se reparte em zonas sucessivas' onde o núcleo e a região que se estende em torno do centro são sempre os elementos mais dominantes, como foram os casos de Amesterdão quando governou o mundo no século XVII através das Províncias Unidas (mas não todas as Províncias Unidas) ou mesmo a Inglaterra (mas não toda a Inglaterra), porém só a partir da década de 1780 e após Londres ter suplantado definitivamente Amesterdão. Neste tipo de realidade estão contempladas também as chamadas 'zonas intermediárias' surgidas em torno desse núcleo central e ainda as margens, muito amplas que na "divisão de trabalho que caracteriza a economia mundo, são mais subordinadas e dependentes do que participantes" (Idem, p. 54). A vida quotidiana das pessoas nessas zonas periféricas não era nada fácil, pois era recorrente evocar-se lá o "Purgatório, ou mesmo o Inferno. E a razão suficiente disso é, realmente, a sua situação geográfica" (Ibidem).

Wallerstein (1974) dividiu a sua principal obra, 'The modern world-system', "pelo menos inicialmente em quatro volumes" (Idem, p. 10): "A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI" - 1974, "Mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia – 1600/1750" - 1980 e "A Segunda Era da grande expansão da economia-mundo capitalista – 1730/1840s" - 1989. O mesmo autor refere que tem em agenda um quarto volume "A consolidação do sistema-mundo da economia capitalista desde 1917 até ao presente"[3], tratando particularmente as tensões 'revolucionárias' que esta consolidação provocou. A propósito do conceito de 'sistema-mundo', Wallerstein (1974) sustenta que, embora existindo uma dupla contradição entre os clichés, a "mudança é eterna [e] nunca muda nada" (Idem, p. 3), ambos são verdadeiros. Afirma ainda que as estruturas são os principais 'recifes' das relações humanas, que possuem uma existência estável para períodos de tempo relativamente longos, mas que as 'estruturas' também nascem, desenvolvem-se e morrem (Ibidem). Segundo o autor, tal significa que, "a não ser que se use o estudo da mudança social como um termo sinónimo para a totalidade das ciências sociais, ele será sempre considerado limitado apenas ao estudo das mudanças, naqueles fenómenos que são mais duráveis" (Ibidem). Claro que o próprio conceito de durabilidade, refere Wallerstein, "será com certeza sujeito também a mudança histórica quer no tempo quer no espaço" (Ibidem). Mas isso, em certas sociedades, poderá referir-se à entrada em certos 'estados' como se tivessem uma

[3] Através de e-mail enviado pelo próprio professor Wallerstein obtivemos informação que o IV volume estava agendado para sair em maio de 2011.

'história natural'. O autor pergunta então o que é que isso representará para o "próprio sistema mundial?" (Idem, p. 7). Terá ele próprio 'estados', ou pelo menos também uma 'história natural'? É que assim, segundo Wallerstein, poder-se-ia estudar as "evoluções sem mudanças e, portanto, não se trataria a teoria de forma "muito pesada em 'epiciclos' "(Ibidem). Wallerstein sustenta que foi precisamente neste ponto que "abandonou a ideia de assumir conjuntamente quer o conceito de 'estado soberano' quer o conceito vago de 'sociedade nacional', como unidade de análise" (Ibidem). Diz ainda que nenhuma delas poderia constituir-se em "sistema social e que só poderiam ser abordadas em termos de mudança social em sistemas sociais" (Ibidem), concluindo que "o único sistema social [admitido por ele], neste esquema, seria o do sistema-mundo" (Ibidem), caracterizado por possuir uma estrutura, limites, atores, regras de legitimação e coerência.

Wallerstein (1991) reparte os sistemas-mundo, em duas variantes maiores: "os sistemas que culminam numa única estrutura política, os impérios-mundo, e as economias-mundo, que são desprovidas" (Idem, p. 274). Caracterizando os primeiros por possuírem um único sistema político, abarcando a maior parte da área que contemplam, pese embora o seu controlo efetivo ser ténue; e os segundos por nunca apresentarem um único sistema político sobre toda ou parte da sua extensão.

A particularidade do capitalismo ter florescido desde o seu surgimento até à atualidade prende-se precisamente com o facto de a economia-mundo ter contido sempre dentro dos seus limites, não um, mas vários sistemas políticos.

A diferença de pensamento entre Braudel e Wallerstein é assim resumida por Ianni (1995/2008): o primeiro "propõe uma espécie de teoria geral geo-histórica, contemplando as mais diversas configurações de economias-mundo [e] está influenciado pelo funcionalismo originário" (Idem, p. 34), onde alguns aspetos da sociedade são explicados em termos das funções realizadas por instituições e suas consequências para a sociedade como um todo; já Wallerstein "debruça-se sobre o capitalismo moderno, apoiando-se em recursos metodológicos muitas vezes semelhantes aos do estruturalismo marxista" (Ibidem), apreendendo a realidade social como um conjunto formal de relações.

Na sociedade moderna, as fronteiras atuais da economia-mundo capitalista expandiram-se de forma sustentada e de forma regular a partir das suas origens no século XVI, de tal forma que hoje em dia envolvem toda a terra. Segundo Wallerstein,

> "Uma economia-mundo é constituída por uma rede de processos interligados, que poderemos classificar de 'cadeias de mercadorias', de tal maneira que, para qualquer processo de produção na cadeia, há certo número de 'vínculos para adiante e para trás', dos quais o processo em causa 'e as pessoas mais envolvidas estão dependentes.'" (Wallerstein, 1984, p. 2).

O princípio da maximização da acumulação do capital cria desigualdades no próprio sistema que sustenta, uma vez que está impregnado de economias-mundo com dimensões diferentes, que assumem escalas regionais. Por isso é que a história da economia-mundo capitalista conheceu a ascensão e queda de fortes potências à escala regional, que foram centros de economia-mundo dominantes. Assim, foi desde o século XVI que se sucederam as "economias-mundo de maior ou menor envergadura e duração, centradas em torno de Portugal, Espanha, Holanda, França, Alemanha, Rússia (em algumas décadas do século XX também União Soviética), Inglaterra, Japão, Estados Unidos" (Ianni, 1995/2008, p. 38). É por essa razão que o mapa-mundo está continuamente a reconfigurar-se e a transmudar-se; o Estado-nação tem vindo a assumir um papel demasiadamente relevante, mas nunca definitivo, uma vez que "o princípio da maximização da acumulação do capital" (Idem, p. 40), por via da exploração intensiva e extensiva, quer das forças produtivas quer das relações de produção, tem reforçado o declínio do Estado-nação em função da:

> "Emergência de novos e poderosos centros mundiais de poder, soberania e hegemonia. Nesta hipótese, o Estado-nação continua vigente, mas com significados diversos dos que teve por longo tempo no pensamento liberal e no pensamento de algumas correntes marxistas, sem esquecer sociais-democratas, neoliberais, fascistas e nazistas." (Ianni, 1995/2008, p. 48).

O cenário de decadência do Estado-nação não significa o seu fim definitivo, mas sim a possibilidade de abertura de novos horizontes que se abrem anunciando uma rutura epistemológica cujos contornos definitivos ainda não podem ser descortinados. São outros significados correspondentes a outras realidades que se julgavam guardados e esquecidos na gaveta do tempo e que têm vindo a surgir no palco societário atual, porque "a rutura geo-histórica que desvenda a globalização do mundo, no final deste século, prenunciando

configurações e movimentos do século XXI, revela-se não só um evento heurístico, mas uma rutura epistemológica" (Idem, p. 51).

Essa rutura epistemológica da globalização pode assumir várias dimensões, podendo por isso constituir-se num fenómeno diversificado, que tem vindo a influenciar as nossas vidas, reestruturando cada vez mais a nossa forma habitual do viver social e económico, afetando a nossa vida corrente por determinação de eventos que se dão à escala planetária. Para Giddens ela é dirigida pelo Ocidente e está:

> "Profundamente marcada pelo poderio político e económico dos Estados Unidos da América e arrasta com ela consequências muito desiguais. Mas a globalização não é apenas uma questão de domínio do Ocidente sobre o resto do mundo; afeta tanto os Estados Unidos como os outros países." (Giddens,1999/2001, p. 17).

A globalização identifica-se cada vez mais com a nossa forma de viver e nós somos os seus atores privilegiados na medida em que, defende Giddens (1999/2001), "somos a primeira geração a viver nesta sociedade, cujos contornos ainda mal conseguimos vislumbrar" (Idem, p. 29). Podemos sentir e constatar tudo isso através das instituições com que lidamos e que nos regem. Somos obrigados a reconstruir as formas de vida que temos e a substitui-las por outras, fenómeno que se tem vindo a acelerar essencialmente a partir do último quartel do século XX, dando origem ao surgimento, segundo Castells (1996/2002), de uma "nova economia à escala global" (Idem, p. 95). Trata-se de uma economia 'informacional, global e em rede'. É 'informacional' porque "a produtividade e a competitividade das unidades ou agentes nessa economia (empresas, regiões ou nações) dependem basicamente da sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada no conhecimento" (Idem); é 'global' porque "as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como as suas componentes (capital, trabalho, matérias primas, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados à escala global, diretamente ou mediante uma rede de relações entre os agentes económicos" (Ibidem); é 'em rede' porque "sob as novas condições históricas, a produtividade e a competitividade se estabelecem e desenvolvem numa rede global de interações entre redes comerciais" (Ibidem).

A economia-mundo que Braudel e Wallerstein sustentam (baseada no avanço por todo o mundo, do princípio da maximização da acumulação do capital, que existe no Ocidente,

desde o século XVI) passa a ser identificada com um outro estatuto, pois trata-se de algo diferente: "é uma economia com capacidade de funcionar como uma unidade em tempo real, à escala planetária" (Castell, 1996/2002, p. 124).

No entanto, na economia, nem tudo é global, visto que "de facto, a maioria da produção, emprego e empresas é, e continuará a sê-lo, local e regional" (Idem); mas isso não obstaculiza à existência da economia global visto que a economia mundial depende da "atuação do seu âmago globalizado" (Ibidem). Para Castells, a economia global identifica-se como uma economia cujas componentes nucleares têm a "capacidade institucional, organizacional e tecnológica para trabalharem como uma unidade em tempo real num tempo convencionado, a uma escala planetária" (Ibidem).

É nesta unidade que a economia associada ao processo de globalização deverá ser sempre identificada com a "compressão, temporal e espacial, do mundo como um todo" (Robertson, 1992/2000, p. 12), não devendo nunca ser referida exclusivamente "a processos de ocidentalização, americanização, modernização ou 'imperialismo cultural' " (Idem). O próprio processo de globalização, ao proporcionar a difusão da modernidade recorrendo a diferentes instrumentos, permite que possam empiricamente ir a jogo "o questionamento – como também os conflitos – quanto ao futuro do mundo como um todo" (Ibidem). A globalização, enquanto conceito, "refere-se, ao mesmo tempo, à compressão do mundo e à intensificação da consciência do mundo como um todo" (Ibidem, p. 23), atingindo o projeto da modernidade, ou seja, o universalismo dos direitos do homem e do Iluminismo. Segundo Beck (1944/1999), na pós-modernidade, com a escalada secular da individualização, "o tecido secular se torna poroso, a sociedade perde a sua consciência coletiva e, por consequência, sua autoconsciência coletiva. A busca por respostas políticas para as grandes questões do futuro não possui mais local ou sujeito" (Idem, p. 25). Há como que um estabelecimento de um acordo sagrado entre, por um lado, as apostas da pós-modernidade e, por outro, a 'individualização, em termos políticos', fazendo com que a globalização económica provoque a 'dissolução da modernidade', provocando uma rutura radical na economia cujo diagnóstico final se resume a que

> "O capitalismo gera desemprego e não dependerá do trabalho. E assim cai por terra a histórica aliança entre economia de mercado, Estado do bem-estar social e democracia que legitimou e integrou, até ao presente momento, o

> modelo ocidental e o projeto do Estado nacional para a modernidade." (Beck, 1944/1999, pp. 25-26).

Este cenário atual só poderá ser modificado caso os erros do passado possam ser evitados, onde as velhas ortodoxias que imbuíram a sociedade moderna não possam agora vingar. No entanto, sustenta Beck, que levantar a voz contra o "poder do mercado mundial é uma tarefa difícil" (Idem, p. 27), pelo que propõe, como forma para ultrapassar este obstáculo epistemológico, que se estabeleça uma distinção entre 'globalismo' de um lado, e 'globalidade' ou 'globalização', de outro, de forma a poder romper a ortodoxia territorial da política e da sociedade surgida com o "projeto do Estado nacional da primeira modernidade, que ficou estabelecido em termos categoriais e institucionais absolutos" (Ibidem).

Para Beck, o termo 'globalismo' designa a conceção de que o "mercado mundial bane ou substitui, ele mesmo, a ação política: trata-se portanto da ideologia do império do mercado mundial, da ideologia do neoliberalismo" (Idem). A dimensão da pluridimensionalidade da globalização reduz-se a uma única forma, a do económico, e ainda por cima confrontada de forma linear com a força do todo-poderoso mercado mundial. Para o conceito de globalidade, Beck afirma que

> "Já vivemos há tempos em uma sociedade mundial, ao menos no sentido de que a ideia de espaços isolados se tornou fictícia. Nenhum país, nenhum grupo pode-se isolar dos outros. Desta maneira entrechocam-se as diversas formas económicas, culturais e políticas, e tudo aquilo que parecia ser evidente, mesmo dentro do modelo ocidental, carece de uma legitimação." (Beck, 1944/1999, p. 29).

Beck (1944/1999) identifica a sociedade mundial como o 'conjunto das relações sociais' que não são nem 'determinadas' (determináveis) nem estão 'integradas' à política do Estado nacional. Para ele na expressão 'sociedade mundial' a palavra 'mundial' representa 'diferença, diversidade' enquanto a palavra 'sociedade' identifica 'não-integração', o que permite interpretar a 'sociedade mundial' com o construto de 'diversidade sem unidade'. O autor chega mesmo a apresentar alguns exemplos da sociedade atual para concretizar esse construto, como seja a "utilização pacífica e militar do poder atómico, os boicotes transnacionais de compradores, os jornais televisivos globais" (Idem, p. 29), ou mesmo a 'destruição ambiental'.

É neste contexto que Beck (1944/1999) atribui como significado à 'globalização' o conjunto de 'processos' que se corporizam nos Estados nacionais onde eles veem a sua "soberania, sua identidade, suas redes de comunicação, suas chances de poder e suas orientações sofrerem a interferência cruzada de atores transnacionais" (Idem, p. 30).

A sociedade mundial surge assim, cada vez mais, como um construto de ação da promoção levada a cabo pelos mandatos atuais dos governos neoliberais maioritários característicos da sociedade atual. Estes, segundo Torres (2009), avançam com políticas que protagonizam "mercados livres, livre comércio, redução do setor público, decréscimo de intervenção estatal na economia, e desregulação de mercados" (Idem, p. 1), o que reforça a dificuldade, segundo Beck (1944/1999), de que se possa "levantar a voz contra o poder do mercado mundial, tornando essa tarefa muito difícil" (Idem, p. 27) de realizar.

Assim, o poder do mercado mundial, ao edificar obstáculos para o fenómeno da globalização, provoca segundo Giddens duas posições epistemológicas distintas entre si: a dos céticos, que renegam completamente o conceito; e a dos radicais, que a aceitam na íntegra (Giddens, 1999/2001, pp. 20-21).

Para os primeiros, "a globalização é uma ideia posta a correr pelos adeptos da liberalização do comércio que querem destruir os sistemas de segurança social e diminuir os gastos públicos"; já para os segundos "a globalização é um facto bem concreto, cujos efeitos se fazem sentir por toda a parte" (Ibidem).

Segundo Giddens, ambas cometem um erro ao valorizarem apenas a globalização como um fenómeno de natureza económica. Ele afirma que a globalização também é um fenómeno político, tecnológico e cultural, para além de ser económico.

Numa outra obra de sua autoria, o mesmo autor refere que, para os sociólogos, a globalização refere-se a "processos que intensificam cada vez mais a interdependência e as relações sociais a nível mundial" (Giddens, 2001/2004, p 51), ou seja, trata-se não só do desenvolvimento de redes mundiais que se verifica a uma escala global, mas também de algo que afeta fortemente a 'vida quotidiana de todos nós' também a nível local. Alerta ainda para que a globalização possa ser identificada pelo facto de vivermos cada vez mais num 'único

mundo', pois os "indivíduos, os grupos e as nações [tornaram-se] mais 'interdependentes'" (Idem, p.52). Giddens destaca também o caráter de interdependência que caracteriza a globalização atual, pois é um facto de que esta cada vez mais resulta de uma heterogeneidade de fatores, onde o económico deixou de ser o elemento mais preponderante, dando lugar a outros fatores de caráter político, social e cultural. Não há dúvida que o acelerado desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação acarretou interações entre países mais numerosas e rápidas para todos os habitantes de todo o mundo, provocando um fluxo contínuo e intenso. O caso recente do campeonato do mundo de futebol que se realizou na África do Sul em junho/julho de 2010 foi bem um exemplo disso, pois proporcionou a vários milhões de pessoas assistirem 'online' e em tempo real a um espetáculo que se realizava a muitos milhares de quilómetros de distância e que pudessem interagir com o desenrolar dos acontecimentos desportivos que se sucediam nesse lugar.

Outra definição interessante de registar prende-se com a ideia de Santos (2000), segundo a qual, 'não há globalização, mas sim globalizações' e de que "o global longe de se opor ao local, é o outro lado do local" (Idem, p. 19).

Este autor chega mesmo a defender uma linha de horizonte que abarque, no seu conjunto, o múltiplo e vasto trabalho teórico e analítico que a complexidade do conceito de globalização contempla. Especialmente, os diversos processos sociais que surgem vulgarmente amalgamados no conceito de globalização. Santos (2001/2005) identifica quatro "modos de produção de globalização" (Idem, p. 22) o que lhe permite concluir que, em rigor, não há globalização, mas sim, globalizações.

Ainda na mesma obra, mais à frente, Santos sustenta que, a globalização se baseia em quatro vertentes: a económica (a mais importante), a social, a política e a cultural. Também defende que, a interpretação do termo globalização não é consensual. Propõe, por isso, como ponto de partida o hegemónico 'consenso neoliberal' ou 'Consenso de Washington' por ter sido nesta cidade em meados da década de oitenta, que ele foi subscrito pelos "Estados centrais do sistema mundial, abrangendo o futuro da economia mundial" (Idem, p. 33), refletindo ainda, segundo o mesmo autor, uma "decisão política dos Estados centrais, que o adotaram, com mais ou menos autonomia ou seletividade" (Idem, p. 56).

Este 'Consenso de Washington', sustenta Santos, não é mais do que a reunião de quatro consensos, que se ligam, respetivamente a: a) globalização económica e o neoliberalismo, b) globalização social e as desigualdades, c) globalização política e o estado-nação, d) globalização cultural ou cultura global.

Daqui resulta a sua ideia de que o fenómeno da globalização não é mais do que um conjunto de opções políticas, realizadas por um qualquer agente, num determinado momento temporal.

Finalmente, uma última proposta de referência de Santos prende-se com o 'modo de produção geral de globalização'. Ele defende que o mesmo se desdobra em quatro modos de produção, que, por sua vez, "dão origem a quatro formas de globalização" (Idem, p.71).

A 'primeira' forma, identifica-a com o 'localismo globalizado', apontando como exemplo mais significativo a globalização do 'fast food' americano, cujo paradigma se pode encontrar identificado nas lojas de MacDonalds, que estão presentes em qualquer parte do mundo.

A 'segunda', adapta-se ao 'globalismo localizado', que se refere a formas locais adaptadas às práticas transnacionais, que se podem encontrar identificadas na criação de enclaves de comércio livre ou zonas francas, como pode ser observado na instituída Zona Franca da Madeira.

A 'terceira', prende-se com o chamado 'cosmopolitismo', que abarca formas de resistência levadas a cabo por organizações transnacionais, que visam, sobretudo, transformar 'trocas desiguais' em 'trocas de autoridade partilhada', cujo exemplo paradigmático se pode encontrar identificado no papel que as organizações não governamentais têm vindo a desempenhar, atualmente, no palco mundial.

Finalmente, a 'quarta' forma diz respeito ao 'património comum da humanidade' e contempla os movimentos que defendem e protegem os recursos considerados essenciais para a humanidade. Como exemplo mais representativo podem-se identificar os movimentos de

defesa, que pugnam pela preservação da zona da Amazónia ou da Antártida, para referir apenas os mais conhecidos.

Como proposta final, Santos avança com a seguinte definição para o conceito de globalização: "conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais" (Idem, 2001/2005, p. 90).

Outro autor de referência para o tema em questão é Chase-Dunn (1999). Ele defende a existência de diversas trajetórias para os vários tipos de globalização, que se deram nos últimos 100 anos, bem como o surgimento do conhecimento recente do próprio processo de globalização (Idem, pp. 187-215). Sustenta ainda que a evidência da realidade atual tem demonstrado diversos tipos de globalização, que originaram o aparecimento de características diferentes ao longo do tempo. Algumas, segundo Chase-Dunn, prendem-se a uma tendência de crescimento de longo prazo, outras referenciam largas oscilações cíclicas pontuais.

Curiosa é a posição sustentada por este autor acerca do fomento de um grande hiato existente entre a 'Economia' e a 'Globalização Política/Cultural', no sentido em que esta última deve crescer rapidamente a fim de poder reconverter o atual sistema mundial, que o autor apelida de 'Capitalismo do Casino' (Idem, p. 187), numa sociedade mundial que se deve basear mais numa perspetiva humana, democrática, equilibrada e sustentável.

Para sustentação da sua análise, Chase-Dunn propõe que a análise da globalização assuma "cinco tipos diferentes" (Idem, pp. 190-193) e que possua dimensões distintas entre si.

A 'primeira' dimensão é identificada com os 'comuns constrangimentos ecológicos', visto que a globalização envolve a realização de contratos globais para o nosso frágil eco sistema, bem como para os riscos ecológicos que daí possam surgir. É que a degradação ecológica começou a operar numa escala global, originando constrangimentos que requerem uma ação coletiva global apropriada.

A 'segunda' prende-se com a 'globalização cultural', que está relacionada com a difusão de dois aspetos do fenómeno cultural. Um ligado à proliferação de valores

individuais, originário, primeiramente do Ocidente e que se propagou depois para uma grande parte da população mundial. Esta dimensão influenciou fortemente os movimentos de defesa dos 'direitos humanos'. O outro prende-se com a adoção da originalidade das práticas institucionais ocidentais, ligadas aos valores da eficiência económica e da democracia política, que se espalharam por todo o mundo, desde que foram propagadas pela Europa, a partir do chamado 'século das luzes'.

A 'terceira' liga-se à 'globalização da comunicação' e é identificada com a nova era da tecnologia da informação que, com o abaixamento rápido dos custos das comunicações, alterou, qualitativamente, as relações entre os estados e as consciências e que originou, talvez, uma base importante para a formação de uma sociedade civil global forte. As comunicações globais possibilitaram o poder de se mobilizarem coisas visíveis e invisíveis de uma parte do globo para outra parte, mesmo independentemente de um qualquer estado gostar ou não gostar. Claro está que isto não se aplica exclusivamente à mudança económica, mas também à ideia e de que estas novas redes de comunicação podem criar novos grupos políticos e alinhamentos geo-estratégicos.

A 'quarta' prende-se à chamada 'globalização económica', que se identifica com as relações económicas, que se estabelecem no espaço-global. As suas principais manifestações identificam-se com os mercados, finanças, bens e serviços, e as redes criadas pelas corporações transnacionais. Pode-se mesmo afirmar que a globalização económica tem vindo a ser acelerada por aquilo que a tecnologia de informação tem vindo a fazer ao movimento de capitais. Chega-se mesmo a reivindicar que os mercados possuem a capacidade de mudar os capitais de uma parte do mundo, para uma outra qualquer, através do simples carregar de um botão. Este simples ato chega para alterar, de imediato as regras de fazer política, colocando decisões económicas muito mais à mercê das forças de mercado do que anteriormente. É óbvio que isto traduz que o sistema mundial tem vindo a sofrer uma *maré*, cuja propagação de ondas excecionalmente grandes, se tem dado particularmente após a intensificação da globalização económica, especialmente a partir das últimas décadas do século XIX. Ao dar-se este fenómeno, coloca-se então a questão de ser ou não importante que a atual propagação das ondas mais recentes no mundo, possam contemplar uma extensão mais qualitativa do que a que estava consignada quando se deu a primeira onda [a exemplo do que sucedeu com o ocorrido através do Tsunami, ao largo da Península de Ojika, no Japão a 11 de março de

2011, que apanhou toda a gente desprevenida ficando à mercê desta momentânea força brutal da natureza].

Finalmente, a 'quinta' dimensão liga-se à chamada 'globalização política' que é identificada pela institucionalização das estruturas políticas internacionais. A centralização da Europa no sistema mundial tem vindo a assumir, ao longo dos tempos, diversas formas. Começou por ser um sistema interestados que dirimia conflitos, depois passou a uma fase de oscilação, entre multicentralidade e fortes impérios mundiais centralizados, e finalmente chegou a uma fase de oscilação cíclica de alternância entre a centralização política e a descentralização.

De qualquer forma, o moderno sistema mundial, mantém-se multicêntrico no seu âmago, particularmente com mais sentido na mudança verificada para a forma de acumulação de capital, mais baseada na simultaneidade da produção e venda lucrativa de produtos. A hegemonia tem sido completa na maioria dos estados capitalistas e estes têm preferido seguir uma estratégia de controlo comercial e de acesso às importações das matérias-primas provenientes da periferia, do que a de conquistarem outros estados centrais, a fim de poderem extrair tributos ou taxas.

Claro que este acérrimo e poderoso sistema competitivo existente entre estados vai implicar o aparecimento e crescimento de organizações gerais e especializadas no campo internacional. Chase-Dunn classifica-as mesmo como "protótipo-estados-mundo" (Idem, 1999, p. 193) que constituem um 'processo de construção institucional', mas que, no entanto, não é nada parecido com o do surgimento dos primeiros 'estados universais'. Ele adapta-se mais a um nascimento lento, do tipo de um condomínio estabelecido entre estados centrais, do que a uma mera conquista individual. É nisto que assenta, refere Chase-Dunn, a tendência atual da 'globalização política'. O mesmo autor destaca ainda a fraca, mas persistente, concentração de soberania existente nas instituições internacionais. E se ela continuar, sustenta o mesmo autor, irá desembocar num único estado global, que poderá efetivamente pôr de parte, definitivamente, as guerras de lei e, também, evitar as ilegalidades, até agora admitidas.

O termo globalização é assim identificado por vários autores através de diferentes visões, sendo todas elas, no entanto, convergentes no sentido da sua plena compreensão. Cada um dos autores, ao referir a complexidade interativa entre os fatores diversos que subjazem à globalização, concomitantemente, atribui importância, pesos e relações diferentes a diferentes aspetos que ajudam a uma melhor interpretação deste fenómeno. É por esta razão que alguns autores, segundo Burbules e Torres (2000/2004), referem o termo globalização como o "surgimento de instituições supranacionais, cujas decisões moldam e limitam as opções de políticas para qualquer Estado específico" (Idem, p. 11), enquanto outros o identificam com "o impacto avassalador dos processos económicos globais, incluindo processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capital e interdependência monetária" (Idem). Para outros autores, as características destes "[denotam] a ascensão do neoliberalismo como um discurso político hegemónico" (Idem) e para outros "[significam] principalmente o surgimento de novas formas culturais, de meios e tecnologias de comunicação globais, todos os quais moldam as relações de afiliação, identidade e interação dentro e através dos cenários culturais locais" (Idem). Finalmente, para outros o termo identifica-se pelo conjunto de mudanças 'percebidas', uma construção usada pelos legisladores para inspirar o apoio e suprimir a oposição a mudanças, porque 'forças maiores' (a competição global, respostas a exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, obrigações para com alianças regionais, e assim por diante) não deixam 'nenhuma escolha' ao Estado, "para além de agir segundo um conjunto de regras que não criou" (Ibidem).

1.1.2. A modernidade no mundo atual

> "A modernidade (...) é feita do diálogo entre a Razão e o Sujeito. Sem a Razão, o Sujeito encerra-se na obsessão da sua identidade e sem o Sujeito, a Razão torna-se no instrumento do poder. Neste século, conhecemos tanto a ditadura da Razão como as perversões totalitárias do Sujeito; será possível que as duas figuras da modernidade, que se digladiaram ou se ignoraram mutuamente, falem, por fim, uma com a outra e aprendam a viver juntas?" (Touraine, 1992/1994, p. 14).

O sentimento do viver juntos torna-se cada vez mais num imperativo da sociedade moderna. Touraine, à questão colocada, "como podemos nós viver juntos?, isto é, como podemos combinar a igualdade e a diversidade" (Idem, 1997/1998, p. 225), responde que

"não existe outra resposta (…) além da associação da democracia política e da diversidade cultural baseadas na liberdade do Sujeito" (Ibidem). O autor defende que é a partir de um 'princípio universalista' que permita a comunicação entre indivíduos e grupos social e culturalmente diferentes que a sociedade multicultural pode emergir, ressalvando ainda que não há lugar para o surgimento da sociedade multicultural, se aquele princípio universalista implicar "uma conceção de organização social e da vida pessoal considerada normal e superior às outras" (Ibidem). O autor conclui que existe um só 'princípio universalista', que se baseia no apelo à 'livre construção da vida pessoal', visto que este "não impõe nenhuma forma de organização social e de práticas culturais" (Ibidem) e que não deve ser confundido com o 'laissez-faire, laissez-passer', quer porque impõe o 'respeito da liberdade' de cada um e, logo, a 'recusa da exclusão', quer porque obriga que todas as referências a uma identidade cultural se legitimem pelo recurso à 'liberdade' e à 'igualdade' de todos os indivíduos. No entanto, esta sustentação não é pacífica, uma vez que é criticada pelos defensores do 'multiculturalismo radical' em nome de um 'relativismo inultrapassável'. Segundo Touraine, isto acontece porque, por um lado se identifica com a defesa das 'culturas dominadas e destruídas' em nome de um progresso identificado ingénua ou cinicamente com os interesses do país ou de classes dominantes, e também na medida em que é "favorável ao respeito da diversidade das culturas" (Idem, p. 226), contrariando assim o peso da importância, visto as dominantes possuírem mais peso do que as minoritárias, com que as culturas se fazem participar no processo progressivo, em nome da defesa da diversidade de culturas que não se dá. Por outro lado, torna-se insustentável na medida em que preconiza o 'relativismo cultural radical' que transforma a "defesa da independência em instrumento de reforço de um poder autoritário" (Ibidem) e dessa forma, ao desvalorizar o peso com que as culturas participam no processo de construção do progresso, acaba por proteger e desculpar a preponderância que as culturas dominantes usam face às minoritárias.

Neste contexto, a modernidade no mundo atual deve contemplar simultaneamente uma dupla preocupação numa perspetiva globalizacional. Por um lado, há uma extrema necessidade de assumir uma posição fortemente crítica face aqueles que "reduzem a sociedade ao mercado" (Ibidem). Mas por outro lado, há que ter também cuidado com aqueles que "pretendem transformá-la em comunidade" (Ibidem).

Para Touraine a modernidade atual confronta-se com uma sociedade multicultural cada vez mais apelativa às nossas vivências quotidianas, no sentido de podermos viver simultaneamente numa 'sociedade globalizada' e em 'comunidades obcecadas pela pureza'. Segundo este autor, esta situação tem contribuído para que o 'continente dos mercados' se afaste cada vez mais do das 'identidades culturais' e que só a "ideia do Sujeito pode criar não só um campo de ação pessoal mas sobretudo um espaço de liberdade pública" (Idem, p. 214). Segundo Touraine, só conseguiremos 'viver juntos' se reconhecermos que a nossa tarefa comum é combinar a 'ação instrumental' e a 'identidade cultural', propondo para o efeito a ideia de 'comunitarismo', identificando-o com o surgimento da "progressão das forças económicas transnacionais" (Idem, p. 220) e que fez com que o 'Estado nacional liberal' ruísse. Esta ideia desenvolveu-se e originou, simultaneamente, causa e efeito na 'disjunção da economia e das culturas', provocando assim a progressão do 'comunitarismo' que fez emergir a organização social num dado espaço territorial, através de "orientações e de práticas culturais e de um poder político" (Ibidem). Assim, desta forma, criou-se o que Touraine apelida de uma 'sociedade total'.

São assim as sociedades multiculturais que irão constituir-se no último baluarte da defesa da modernidade no mundo atual, pois, é através da "defesa da pluralidade social e cultural dos países liberais como a revalorização da tecnologia e dos novos modos de consumo nos países ameaçados pelo comunitarismo " (Idem, p. 227) que o multiculturalismo poderá singrar e simultaneamente reforçar os alicerces da sociedade moderna atual.

Numa aproximação simples ao conceito de modernidade, Giddens (1990/2005) sustenta que ela diz respeito a modos de vida e de organização social que 'emergiram na Europa cerca do século XVII' e que adquiriram, subsequentemente, uma "influência mais ou menos universal" (Idem, p. 1). No entanto, fruto da aceleração das mudanças na atual sociedade global, o próprio conceito de modernidade está a transfigurar-se. Segundo Giddens, há autores que sustentam estar a dar-se uma reconfiguração do sistema social para um novo tipo, apelidando-o como 'sociedade da informação' ou 'sociedade de consumo', mas reconhece que, maioritariamente, outros autores defendem que se está a chegar ao fim do sistema social, que irá dar lugar a um outro. Por isso, propõem termos como os de 'pós-modernidade', 'pós-modernismo', 'sociedade pós-industrial', 'pós-capitalismo' para poder caracterizar melhor o próprio conceito de modernidade.

Nesta duplicidade de entendimento, Giddens (1990/2005) rebate a ideia de estarmos a entrar numa época de pós-modernidade, defendendo antes o início de uma nova época. Para o autor estamos assim no dealbar de uma "época em que as consequências da modernidade se tornam mais radicalizadas e universalizadas do que antes" (Idem, p. 2). A pós-modernidade é mais uma miragem para aqueles que a sustentam do que uma nova realidade social, uma vez que podemos divisar os 'contornos' de uma ordem nova e diferente, que é 'pós-moderna'; mas isto é "muito distinto daquilo a que muitos chamam atualmente 'pós-modernidade' " (Ibidem). É nesse sentido que o papel social que as instituições sociais modernas são chamadas a desempenhar na sociedade moderna é diferente do desempenhado anteriormente, visto que elas são, em alguns aspetos, "únicas – distintas, na forma, de todos os tipos de ordem tradicional" (Ibidem). Por isso, é fundamental compreender corretamente a 'natureza das descontinuidades envolvidas' a fim de se poder "analisar aquilo que é de facto a modernidade, assim como para diagnosticar que consequências esta tem, para nós, na atualidade" (Ibidem).

O mesmo autor ao afirmar, portanto, a existência de 'descontinuidades' ligadas à época moderna, que fazem emergir novos modos de vida fazendo-nos afastar de 'todos' os "tipos tradicionais de ordem social, de uma forma sem precedentes" (Giddens, 1990/2005, p. 3), fazem provocar ruturas que acarretam mudanças dramáticas e tão vastas que o nosso conhecimento atual, face a períodos de alternidade anteriores, apenas de forma restrita, nos pode ajudar a obter alguma interpretação. Neste propósito, Giddens defende que as transformações envolvidas na modernidade, serviram no âmbito da 'extensividade' a fim de poder "estabelecer formas de interligação social à escala do globo" (Idem) e em termos de 'intensividade' "vieram alterar algumas das características mais íntimas e pessoais da nossa existência quotidiana" (Idem).

Segundo Touraine (1994), é ideia comummente aceite de que a ação normalizada pelo Homem enquanto inserido na sociedade, 'ceteris paribus'[4], faz avançar a humanidade em 'direção à abundância, à liberdade e à felicidade', ideia essa que foi rejeitada pelos apelidados críticos da modernidade, pois afirmam que tal pressuposto é irracional. Para isso, argumentam que "a libertação dos controlos e das formas tradicionais de autoridade permite a felicidade,

[4] Mantendo-se tudo o mais constante.

mas não a assegura; ela apela à liberdade mas, ao mesmo tempo, submete-a à organização centralizada da produção e do consumo" (Idem, p. 10). O progresso orientado para a abundância, a liberdade e a felicidade não passa afinal de um jargão que tem por fim a 'submissão' de cada um aos 'interesses' do todo. Sustenta Touraine, que foi "em nome da razão e do seu universalismo que o domínio do homem ocidental, masculino adulto e educado se alargou ao mundo inteiro" (Ibidem).

Lopes (2001) sustenta que na generalidade, "o conceito de sociedade é identificado à modernidade, opondo-se, por isso, à comunidade" (Idem, p. 36). Ressalva, no entanto, que terá sido a sustentação do primeiro pelo último que permitiu à modernidade funcionar até ao surgimento, do que Santos (2000) classifica, de 'transição paradigmática', segundo a qual, vivemos atualmente um tempo em que "as nossas sociedades são intervalares, tal como as nossas culturas" (Idem, p. 16) onde a transição societal surge disfarçadamente do paradigma dominante 'sociedade patriarcal; produção capitalista; consumismo individualista e mercadorizado; identidades-fortaleza; democracia autoritária; desenvolvimento global desigual e excludente' do qual ainda não se conhecem quaisquer contornos. Foi esta indefinição que esteve inicialmente na base da distinção entre o conceito de sociedade e comunidade que Tönnies (1887) assumiu, e posteriormente foi retomada por autores como Weber, Durkheim e Parsons e que originou algumas propostas contraditórias.

O conceito de modernidade começou a ser discutido, mais frequentemente, a partir dos avanços ocorridos na década de 60 do século XX. A sua génese partiu, segundo Robertson, do sentido da 'análise sociológica convencional' no que se refere à "passagem de 'Gemeinschaft' para 'Gesellschaft'"[5] (Idem, 1992/2000, p. 27). Assim, para o autor, a passagem de 'Gemeinschaft' para 'Gesellschaft' acabou por acarretar "um truncamento considerável da questão original" (Idem, 2000, p. 27), uma vez que o conceito de modernização, referia-se, mais frequentemente, a aspetos 'objetivamente mensuráveis', como educação, trabalho, níveis de alfabetização ou analfabetismo, níveis de rendimento e riqueza, em virtude da importância funcional da 'ética protestante', por ter "presumidamente estimulado uma orientação disciplinada ao trabalho, à participação política e assim por diante" (Ibidem).

[5] "Comunidade e Sociedade"

Contudo foi Tönnies (1887) que pela primeira vez, na sua obra "Gemeinschaft und Gesellschaft" desenvolveu uma oposição radical entre duas formas de agrupamento: a comunidade e a sociedade. Para este autor, o elemento primário da realidade social é a comunidade, definida como um conjunto de 'relações necessárias e dadas' entre 'diferentes indivíduos', dependendo uns dos outros, cujo desejo comum é expresso através da linguagem (palavras e gestos), porque é só através da linguagem que podemos fazer com que os outros saibam o que nós pensamos, do que temos medo e do que gostamos.

Relativamente à sociedade, Tönnies (1887) sustenta que não existe um desejo comum, uma vez que toda a gente defende os seus interesses pessoais e não deseja contribuir com algo para a comunidade. Tudo é comparado no 'agrupamento sociedade', pesado e medido de forma que, quando alguém dá alguma coisa para o Outro, está seguro que irá receber algo em troca, que considera ter um valor e/ou uma retribuição igual.

Lopes (2001), a propósito, sustenta que a comunidade é 'simples', uma vez que possui extensão limitada e que se baseia em 'relações face-a-face', pois nela prevalece o "sagrado, o pensamento mágico, a ordenação por castas e uma fraca divisão do trabalho" (Idem, p. 36). Já quanto ao agrupamento sociedade, é 'complexa' e 'racional' pois "comporta um alto grau de divisão de trabalho, é extensa, impõe relações formalizadas e contratuais, compreende um espaço profano e classes sociais" (Idem, p. 36). Segundo esta autora, como a sociedade é identificada à 'forma moderna' de ser conjunto, enquanto a comunidade é à sua 'forma tradicional', poder-se-á concluir que estudar a sociedade é poder identificar o 'estádio de desenvolvimento' entretanto alcançado, resultado de uma mútua combinação entre o 'societário' e o 'comunitário'. Quanto à segunda fase da modernidade, Lopes (2001) considera que é caracterizada pelo colapso havido, definitivo dos termos da comunidade, nos da sociedade e apela à "reconstrução dos agora inexistentes e à reconceptualização dos ainda existentes" (Idem, p. 37)

Sustentam Morrow e Torres (1997), que a limitação constatada na modernidade foi posteriormente revelada por via da impossibilidade de se afirmar que há na cultura ocidental "uma identidade social e pedagógica única, integrada, não problemática e descritiva" (Idem, p. 389). A necessidade de dar voz e reconhecer outras culturas não foi reconhecida pelos "teorizadores brancos, do sexo masculino, heterossexuais e eurocêntricos" (Ibidem). Para

Torres (2003), o 'cânone' resultante "de pensadores brancos, do sexo masculino e, na sua maioria, heterossexuais" (Idem, p. 124), determinou fortemente o corpo do pensamento ocidental, mas não pode ser considerado único, como atestam algumas 'contribuições' do feminismo e dos 'discursos' pós-coloniais, que permitem efetuar uma 'leitura crítica' e 'substantiva' deste 'cânone'. Por outro lado, sabe-se que qualquer contributo ou discurso está sempre ligado 'ao poder' ou às 'relações de poder', o que constitui uma boa base de partida para uma 'leitura crítica', uma 'releitura' e um 'debate público' do corpo teórico ocidental, que podem "ser extremamente [educativas] para o objetivo duplo de adquirir uma comunicação não-distorcida e uma capacitação social e política" (Idem, p. 125).

Poder-se-á então afirmar que é por isso que a modernidade, que se faz representar, quer no nosso imaginário individual e coletivo quer nas nossas práticas quotidianas atuais, segundo Touraine (1994) tem vindo a ser confrontada 'desde há mais de três séculos' e que é "atualmente, posta em causa, rejeitada ou redefinida" cada vez mais com premência (Idem, p. 9).

1.2. Educação

1.2.1. O processo educacional

> "Parece hoje admitir-se consensualmente que o mundo educativo atravessa uma profunda crise. Crise da escolarização dos alunos, crise dos saberes profissionais dos professores, crise da relação que os pais estabelecem com a escola, crise da autoridade escolar (…), em suma, uma crise de tal forma profunda que põe em causa os mecanismos de gestão e de superação da própria crise." (Correia, 1998, p. 13).

É comummente aceite que o mundo educativo está a atravessar uma profunda crise. São várias as causas apontadas que procuram justificar este estado de coisas. Sustenta Hargreaves (1994/1998) que as principais que lhe subjazem derivam do facto de as nossas "estruturas básicas de escolaridade e de ensino [terem sido] estabelecidas para servir outros objetivos em outras épocas" (Idem, p. X).

No entanto, não deixa de ser encarada como uma situação paradoxal pelo facto de, precisamente quando a escola passou a ser mais voluntariamente criticada e simultaneamente,

considerada cada vez mais, segundo Duru-Bellat (2006), como um 'penhor de progresso' e de 'justiça social', graças aos períodos de tempo de estudos "mais longos, de qualificações escolares mais elevadas, uma população diplomada mais numerosa" (Idem, p. 7) é que a escola começou a entrar cada vez mais em crise.

Para que a escola possa encontrar e ocupar o seu lugar de sentido e cumprir assim o seu caráter reformador, sustentam Tyack e Cuban (1995), urge uma 'gramática da escola' para um conjunto coerente de "formas organizacionais de instruções governamentais – persistentes, enquanto que os desafios que se lhe colocam forem na sua maioria evanescentes" (Idem, p. 5). De outro modo, as reformas e mudanças sofridas pelo modelo escolar não passarão de efémeras, meras tentativas, cujo ímpeto reformador é demasiadamente envergonhado. Segundo Teodoro (2003), citando Tyack e Cuban (1995), existe sempre um 'conjunto persistente de características organizacionais e de estruturas' que se "mantêm constantes no modelo escolar" (Idem, p. 93) e são essas, portanto, que interessa alterar. Tyack e Cuban (1995) sustentam que a 'gramática da escola' é o resultado de reformas previstas que tinham e continuam a ter, poderosas 'componentes políticas' e fortes 'alicerces', ambos sustentados em 'expectativas sociais' sobre a validação escolar, quer por "parte dos responsáveis educativos, quer pelo público em geral" (Idem, p. 134).

Segundo Tyack e Cuban (1995), as bases da 'gramática da escola básica', tal como a configuração da 'classe'[6], têm permanecido marcadamente estáveis ao longo de várias décadas. Esta última continua a ser a âncora de todos os arranjos possíveis, sejam eles de natureza organizacional, espácio-temporal, pedagógica, disciplinar, etc., que, segundo Barroso (2000), "estruturam a escola, definem as práticas dos professores e regulam as atividades dos alunos" (Idem, p. 13). Poucas têm sido então as 'mudanças' na maneira como "as escolas dividem o tempo e o espaço, classificam os alunos e os distribuem pelas classes, agrupam os conhecimentos em 'disciplinas' e concedem graus e 'créditos' como evidências da aprendizagem" (Idem, p. 85). A continuidade da gramática da instrução "intrigou e frustrou gerações de reformadores que haviam sonhado alterar estas formas organizacionais estandardizadas" (Idem).

[6] Segundo Barroso define-se como um agrupamento pré-definido de alunos que, face a face com um professor, aprende, em simultâneo, no mesmo espaço e no mesmo tempo, um conjunto delimitado de conhecimentos, (consultar: http://www.cursoverao.pt/c_2000/joao_barroso.htm, acesso em 3 de Março de 2010.

Para Tyack e Cuban (1995) a falência das reformas que têm sido tentadas, em vários domínios da educação, resultou, prioritariamente, de terem ficado de fora, portanto impostas do exterior e descontextualizadas, segundo Barroso (2000), do "'núcleo central' que é a sala de aula" (Idem, p. 13) devido, frequentemente, à adoção de uma 'perspetiva a-histórica', por parte dos políticos e dos reformadores que os levou a "ignorar o caráter construído das instituições escolares e a origem das suas especificidades" (Ibidem), ainda segundo este autor, esta é uma das 'razões' da própria "externalidade e voluntarismo com que os reformadores abordam a educação e as escolas" (Ibidem).

Dos vários tipos de reformas tentadas, segundo Barroso (2000), "no caso de Portugal (e o mesmo se poderá dizer de outros países)" (Idem, p. 9), no sentido da introdução de mudanças estruturais na organização das escolas, o resultado final obtido tem sido de insucesso total nos objetivos preconizados, "por nunca ter sido posto em causa, globalmente, o princípio do ensino em classe" (Ibidem), uma vez que as reformas conseguiram alterar 'determinadas dimensões da estrutura da classe', mas não alteraram mais nada e acabaram por ser "bloqueadas pela própria reação regeneradora da estrutura original" (Ibidem). Poder-se-á então concluir que, para que as legítimas expectativas sociais formuladas para as reformas propostas se possam efetivamente concretizar de forma válida, quer por parte dos responsáveis educativos, quer pela generalidade do público, será necessário promover uma certa ação social reflexiva a fim de que a própria prática educativa daí resultante possa ser minimamente eficaz. Esta prática tem vindo a ser realizada historicamente há muito tempo em termos mundiais.

Pode-se considerar historicamente, sustenta Hernàndez, Beltrán e Marrero (2003) "a Grécia clássica como o cenário onde se apresentou pela primeira vez a relação entre a reflexão social e a prática educativa" (Idem, p. 41), cenário que era identificado como sendo a 'paideia', tradutor do verdadeiro processo de educação, que por sua vez permitia o próprio nascimento da cultura. Etimologicamente a palavra 'paideia' teve origem na palavra 'paidos', cujo significado é 'criança', melhor dizendo a 'criação de meninos' e que traduzia o ideal que os gregos cultivavam do mundo, para si e para a sua juventude. No entanto, por um lado a 'paideia' grega, como correspondia a uma "sociedade esclavagista, a educação, na sua determinação ilustrada e burguesa, apresentava-se essencialmente como um processo universal" (Ibidem). Para os autores, no plano do conhecimento, a "modernidade surgiu

precisamente como uma rutura com a teoria social dos filósofos gregos, em particular, a aristotélica"

Esta reflexão historicamente tem vindo a ser abordada por vários autores ligados à educação. Entre eles sustenta Stoer (1998) que a "educação está a voltar para a comunidade. Está de volta após ter permanecido aproximadamente um século na instituição que costumamos chamar escola" (Idem, p. 9) e isto num período histórico "em que a educação escolar nunca foi tão extensamente obrigatória" (Ibidem).

Na linha reflexiva sobre a educação, segundo Lima (2005), o facto de a igreja e família terem ficado totalmente separadas permitiu o reconhecimento de 'estatuto público' à escola estatal, o que constituiu um projeto que foi historicamente fundamental para a "construção social das sociedades modernas" (Idem, p. 19), cujo processo foi exclusivamente de responsabilidade da iniciativa e controlo do Estado. Ainda segundo este autor, a escola estatal, após ter adquirido este estatuto, passou, em pouco mais de um século, do "estatuto de novidade à procura de consolidação, ao de realidade fortemente institucionalizada e omnipresente" (Ibidem), até pelo facto do próprio modelo escolar estar indissocivelmente ligado à construção dos modernos Estados-nação, onde o papel que a escola foi chamada a desempenhar foi, segundo Correia e Matos (2001), "central na formação de subjetividades sociais, onde a cidadania se definia pela referência das individualidades ao Estado" (Idem, p. 91).

Tyack e Cuban (1995), tendo como pano de fundo a situação prevalecente nos Estados Unidos, afirmam que a crença existente na educação tem constituído uma força poderosa no sentido do progresso do bem comum. Nesta última geração, o "discurso sobre a escola pública tornou-se extremamente limitado" (Idem, p. 140), tem-se focalizado na 'competição económica internacional', nos 'resultados dos testes' e na 'escolha individual da escola', e tem largamente negligenciado o "tipo de escolhas mais vitais para o bem-estar cívico: escolhas coletivas sobre um futuro comum, escolhas realizadas através de processos democráticos acerca dos valores e conhecimentos que os cidadãos querem transmitir para a próxima geração" (Ibidem).

Foram vários os modos de ensinar adotados ao longo da história, onde destacamos o do ensino mútuo que foi proposto e implementado nos finais do século XVIII por Andrew Bell (1807) e Joseph Lancaster (1807). Consistia, segundo Barroso (1995), numa forma "extremamente elaborada de inculcação de normas e valores sociais – como a disciplina, a hierarquia, o respeito pela ordem" (Idem, pp. 75-76). Ainda segundo Barroso (1995), citando Hopmann (1991), o ensino mútuo preconizava a utilização dos alunos como professores ajudantes; agrupamento de alunos por tipos de matérias (leitura, escrita, aritmética) para que um dos alunos mais avançados possa ocupar-se de um grupo; agrupamento dos alunos de acordo com os seus níveis de conhecimento e subdivisão das matérias em pequenas porções, para que os monitores pudessem manejá-las facilmente; introdução de um sistema disciplinar que ajudava os monitores a garantir o controle e a manutenção do trabalho; organização da sala de aula e produção de materiais didáticos para que seja possível dispor de instalações técnicas e espaciais necessárias para que diferentes grupos de alunos possam desempenhar as tarefas respetivas simultaneamente.

Assim, através do ensino mútuo e da adoção de outros modos de ensinar, o papel que a escola foi chamada a desempenhar começou a confluir para uma cidadania cuja primeira preocupação se centrava em proporcionar também um ambiente simplificado à construção das individualidades. É neste contexto, defende Dewey (2007), que a escola cumpre e "seleciona as características que são fundamentais e capazes de ter uma resposta por parte dos jovens. Em seguida, a escola estabelece uma ordem progressiva, utilizando os fatores primeiramente adquiridos como meio de ganhar uma perceção daquilo que é mais complexo" (Idem, p. 36).

Dewey (2007) sustenta ainda, a propósito das tarefas que a escola é chamada a cumprir, que é do "meio escolar eliminar, o mais possível, as características inadequadas do ambiente existente que influenciam os hábitos mentais. Este cria um meio purificado para a ação. A seleção tem como objetivo não só simplificar, mas também remover o que é indesejável" (Idem, p. 36) no sentido de depurar o que está 'a mais' na sociedade, num processo seletivo progressivo face às 'novas' exigências com que a sociedade atual lida. A sociedade atual torna-se mais exigente ao "[aperceber-se] de que é responsável por não transmitir e conservar todas as suas realizações, mas apenas aquelas que vão tornar a sociedade melhor no futuro. A escola é o principal agente para o sucesso deste objetivo" (Ibidem). Contudo, o sucesso deste objetivo deve ter em conta os perigos que a relativa

centralidade do discurso e da lógica neoliberal transportam, a este propósito, segundo Correia (1994), este facto liga-se à "formulação de alternativas à crise dos Sistemas Educativos" (Idem, p. 28) que, entretanto, se haviam expandido em articulação com o 'modelo fordista de desenvolvimento'. Tudo isto se deu essencialmente pelo facto deste modelo ter sido capaz de formular 'respostas consistentes' face a "um conjunto de problemas sociais que o próprio modelo define como sendo de solução única" (Ibidem).

Dewey (2007) sustenta que compete ao meio escolar "equilibrar os vários elementos do ambiente social e assegurar-se de que cada indivíduo tem uma oportunidade de fugir às limitações do grupo social no qual nasceu e de estar em contacto com um ambiente mais vasto" (Idem, p. 36), com o propósito de alargar os seus horizontes culturais. Uma sociedade moderna, segundo Dewey (2007), corresponde a "muitas sociedades mais ou menos livremente ligadas" (Ibidem), cujo papel tem vindo a transfigurar-se de uma forma gradual e sustentada. Como diz Dewey (2007), apesar da sua "nominal unidade política, existem provavelmente mais comunidades e diversidade de costumes, tradições, aspirações e formas de governo ou controlo do que existiram num continente inteiro em épocas passadas" (Ibidem).

Se consensualmente é aceite, segundo Correia (1998), que o mundo educativo atravessa uma "profunda crise*"* (Idem, p. 13) é necessário agir sobre a mesma intervencionando-a e realizar um processo de "reflexão educativa" (Idem, p. 125) para se poder reabilitar o "gosto de trabalhar nas margens" (Ibidem) por forma a que a atual profunda crise educativa "que põe em causa os mecanismos de gestão e de superação da própria crise" (Idem, p. 13), possa ser debelada.

Correia (1998) sustenta que a atual crise da escolarização deve-se ao facto de existir um 'constrangimento' entre a construção científica da educação e a sua produção política, que origina uma 'crise cognitiva' das " [modalidades] de se pensar a educação" (Idem, p. 13), nomeadamente, uma crise dos instrumentos cognitivos capazes de sustentarem a crítica da escola e, em particular "dos modos de a pensar ´cientificamente'" (Ibidem).

É, por isso, cada vez mais urgente e necessário 'dar sentido à escola' a fim de se poderem encontrar respostas para a crise da escolarização que se tem vindo a acentuar.

Segundo Develay (1996/2004), "a escola, lugar de aquisição do saber, poderia aparecer como uma realidade facilmente transparente" (Idem, p. 88), mas, ela deixou de o ser definitivamente; o que "agora lá se joga é a ordem das relações complexas que o aluno descobre, confrontado com o saber e com a lei, afrontado face ao mundo, consigo próprio e aos outros" (Ibidem).

Develay (1996/2004) propõe que aos agentes diretamente intervenientes na escola, que estão diariamente no terreno, os alunos e os professores, seja facultada "a sua parte de discernimento na sua relação à escola, a fim de aí [encontrarem] o seu sentido"; "a cada ensinante a sua parte de congruência para o ajudar a construir o sentido". Tudo isto com o objetivo de obstar à crise com que a escola se vê confrontada. Há que ter em conta a duplicidade de competências para poder "melhor compreender para agir, e agir para melhor compreender a questão da relação do saber e a questão da relação à lei dos alunos, para fazer da escola simultaneamente um lugar de instrução e de educação, um lugar de sentido" (Idem, p. 117).

1.2.2. O processo de educação globalizacional

> "A escola estatal e pública é uma construção social e histórica, profundamente dependente dos diferentes contextos e das forças políticas, económicas e culturais que neles se afirmam como dominantes. Embora institucionalizado do ponto de vista normativo, o processo de escolarização pela escola pública está muito longe de se afirmar eficazmente à escala planetária" (Lima in Torres & Teodoro (orgs.), 2005, p. 20).

O processo global de escolarização da escola pública tem vindo a atravessar mudanças fundamentais na maneira como as sociedades estão a elaborar políticas e práticas educacionais, em função de formas específicas que a globalização tem assumido, particularmente, nas últimas décadas.

Numa fase inicial, a escola foi formatada para responder à necessidades de educação ou formação, sendo gerida por famílias e autoridades locais a fim de poder ser encaixada numa comunidade, de forma a poder corresponder a um imperativo educacional importante.

Já em fase posterior, quando a escola assumiu a forma de instituição pública, permaneceu com o estatuto, segundo Burbules e Torres (2000/2004), "de responsabilidade local e familiar" (Idem, p. 12)[7], mantendo a função de agir 'in loco parentis'[8], "reforçada por estruturas políticas que sustentavam o controle da comunidade sobre o processo escolar" (Ibidem). As condições de afiliação baseavam-se "na proximidade e homogeneidade relativa" (Ibidem), independentemente do lugar a que dissessem respeito ser mais identificado a um contexto local próximo ou a uma comunidade nacional mais ampla.

Sustentam Burbules e Torres (2000/2004) que 'as implicações' do processo educacional, particularmente quando este se transfigura numa "preocupação pública, vão além do objetivo de desenvolver o 'self' individual. Como a economia da educação nos diz, a educação do público tem custos e benefícios para a sociedade mais ampla e, assim, não é apenas uma despesa, mas um investimento" (Idem, p.12). Os mesmos autores afirmam ainda, que "as implicações políticas da educação" perfazem um "conjunto estratégico de decisões", influenciam a sociedade na sua globalidade e, ao expandirem-se, vão para além das condições de que um indivíduo depende para poder ser devidamente instruído, residindo aí, assim, "a importância da educação como política pública e o papel do Estado" (Ibidem).

No processo educacional global dos países ocidentalizados sempre houve necessidade de dialeticamente, segundo Burbules e Torres (2000/2004), "formar o indivíduo como um 'self' e um membro de uma comunidade mais ampla" (Idem, p. 12) uma vez que, "a necessidade de preservar os tesouros da civilização dentro do processo de socialização dos membros de cada geração nova" (Ibidem) transfigura-se gradualmente num imperativo ainda mais amplo na estrita medida em "que o Estado-nação se torna o lugar, cercado por fronteiras, onde o processo pedagógico é governado" (Ibidem). Este Estado-nação, ao possuir o mandato explícito de concentrar, coordenar e certificar o processo de ensino-aprendizagem, tem como objetivo principal do seu sistema educacional assim projetado "criar um cidadão leal e competente" (Ibidem).

É neste contexto que a escola tem vindo a assumir cada vez mais ao longo da história uma 'cumplicidade dupla de papéis'. Inicialmente começou por ser um instrumento de

[7] Autores em que nos inspiramos preferencialmente nesta matéria.
[8] Em lugar dos parentes.

formação do Estado constituindo-se como um veículo poderoso para a construção e integração de novos 'Estados-nação' sendo simultaneamente um dos seus principais suportes. Mais recentemente algumas nações embarcaram num processo mais liberalizante, mesmo até as mais conservadoras, renunciando conscientemente a todo o seu potencial ideológico, mas continuaram a ver, segundo Green (1997), a "educação como uma força valiosa de coesão nacional e uma ferramenta chave para o desenvolvimento económico" (Idem, p. 1).

Esta 'cumplicidade dupla de papéis' tem vindo, no entanto, a alterar-se rapidamente uma vez que, sustenta Green (1997), o "sistema mundial de estados nação está a ser transformado por novas forças globais" (Idem), acarretando consequências de rutura "não só em termos de economia mundial mas também na esfera da política e cultura" (Ibidem)

Então, numa perspetiva de globalização da educação, a problemática que se coloca é a gradual contradição dialética provocada pelos processos de globalização que, segundo Burbules e Torres (2000/2004), ameaçam a "autonomia de sistemas educacionais", ameaçam a "soberania do Estado como regente soberano em sociedades democráticas" e provocam "ruturas nas estruturas fundamentais em qualquer sistema educativo" que visa sempre, em última instância, "a proximidade e a familiaridade" (Idem, pp. 12-13).

Seguindo ainda de perto Burbules e Torres (2000/2004), constitui um enfoque fundamental para o processo de educação globalizacional, o estudo das "origens, natureza e dinâmica do processo de globalização", pois, independentemente das formas com que for definido, esses aspetos "parecem ter consequências sérias na transformação do ensino e da aprendizagem, pois estes têm sido compreendidos dentro do contexto de práticas educacionais e políticas públicas que possuem um caráter altamente nacional" (Idem, p.13).

No que respeita à caracterização que se possa estabelecer para o processo de globalização da educação, são muitas as propostas que podem ser avançadas para a sua explicação. Há determinados fatores que são comuns a qualquer definição que se possa propor para o processo de globalização educacional, mas este terá sempre que contar com fatores em termos económicos, políticos e culturais. Relativamente aos fatores, em termos económicos, Burbules e Torres (2000/2004) identificam-nos com o surgimento de "novas pressões sobre os papéis do trabalhador e do consumidor na sociedade", fruto de "transição de formas fordistas

a pós-fordistas de organização do local de trabalho, (…) aumento na publicidade nos padrões de consumo internacionalizados, (…) redução de barreiras ao fluxo livre de mercadorias, trabalhadores e investimentos entre fronteiras nacionais" (Idem, p.19). Quanto aos fatores em termos políticos, estes autores caracterizam-nos por uma certa "perda da soberania do Estado-nação ou, pelo menos, a erosão da autonomia nacional e, consequentemente, um enfraquecimento da noção de 'cidadão' como um conjunto unificado e unificante" (Ibidem), já quanto aos fatores em termos culturais, os mesmos autores referem que há uma certa "tensão entre as maneiras como a globalização produz mais padronização e homogeneidade cultural, enquanto também produz mais fragmentação com a ascensão de movimentos locais" (Ibidem).

À educação pública têm surgido dilemas/problemas resultantes de alguns efeitos múltiplos e complexos que a globalização transporta para e sobre a formação das políticas educacionais, cujos reflexos se têm vindo a fazer sentir com mais premência na atualidade.

Retomando ainda Burbules e Torres (2000/2004), fatores que a globalização transporta de índole económica, político e cultural têm-se vindo a refletir na formação das políticas educacionais dos países, o que demonstra o grau de importância que o processo globalizacional acarreta para a construção da escola estatal e pública atual.

Assim, no campo económico, a globalização, ao afetar o emprego em qualquer país, intervém num objetivo básico e tradicional da educação que é o da preparação para a inserção no mercado de trabalho. Sustentam Burbules e Torres (2000/2004) que essa missão das escolas terá que ser reconsiderada, uma vez que está perante "mercados de trabalho instáveis, num ambiente de trabalho pós-fordista; novas habilidades e a flexibilidade de adaptar-se a novas demandas do trabalho e, portanto, mudar de emprego durante o decorrer da vida; e lidar com uma mão-de-obra internacional cada vez mais competitiva" (Idem, p. 22).

Relativamente ao campo político, com a globalização tem surgido, segundo Burbules e Torres (2000/2004), uma "crescente internacionalização de conflitos, crimes, terrorismo e questões ambientais globais, mas com um desenvolvimento inadequado de instituições políticas para lidar com elas" (Idem, p.23), fruto de uma maior regulação da economia global por parte de instituições transnacionais face ao incremento que as trocas comerciais têm vindo

a registar. A este nível há que incrementar a produção de "uma conceção crítica de educação exigida pela 'cidadania mundial'" (Ibidem), reconsiderando assim a missão com que as escolas têm vindo a desempenhar até à atualidade.

Finalmente, no que respeita ao campo cultural para a globalização, assume particular relevo a questão do multiculturalismo. Neste contexto, assume importância a pergunta de Burbules e Torres (2000/2004): o "discurso do pluralismo liberal" orientado como modelo nas sociedades mais desenvolvidas para o saber viver com tolerância e respeito mútuo, poderá alargar-se "a uma ordem global em que o leque de diferenças torna-se mais amplo, o senso de interdependência e interesse comum mais atenuado, os fundamentos da afiliação mais abstratos e indiretos (se existirem de facto)?" (Idem, p. 23). Neste particular, pode assumir relevo o papel que a escola estatal e pública deve cumprir face a pressões que o processo de globalização da educação exerce sobre as culturas locais, ou ainda o modo de agir que a escola estatal e pública tem que assumir perante alguns conflitos locais, regionais, nacionais e transnacionais, enquanto as estruturas dos Estados-nação se tornam cada vez mais debilitadas. A pergunta é: "até que ponto a educação pode ajudar a sustentar a construção do 'self' e, em um nível mais geral, a constituição de identidades?" (Ibidem).

A escola estatal e pública encontra-se atualmente numa encruzilhada a que terá de dar resposta face a movimentos educacionais globais que "não são justificáveis perante o domínio e o controle público" (Idem, p. 25). Por isso, não pode remeter-se a uma situação de letargia, pois de outro modo corre o risco de ser colocada face a movimentos educacionais globais que a podem subjugar. Burbules e Torres (2000/2004) sustentam que "o que está atualmente em jogo é nada menos do que a sobrevivência da forma democrática de governo e o papel da educação pública neste empreendimento" (Idem, p.25).

Com o dar-se a perda de soberania do Estado-nação o próprio Estado-Providência entra em colapso, o que seria dramático para a forma atual democrática de governo, que segundo Stoer (2001), "funciona em contexto, ou parceria, com o regime fordista de acumulação, cuja preocupação quantitativista se baseia num princípio de 'autonomia outorgada' " (Idem, p. 250). No entanto, esta autonomia é relativa, visto o princípio da 'accountibility'. Segundo Teodoro (2006), de que esta prestação de contas é associada "sobretudo [aos] resultados escolares dos alunos nos exames nacionais e, sobretudo, no acesso

à universidade e aos seus cursos socialmente mais prestigiados" (Idem, p. 91). Por isso, o não abrir mão é fundamental para o cumprimento do seu mandato para que uma 'governance' deste modelo de regulação social e económica de pleno sucesso possa ter lugar, pois, é "assente em parcerias e outras formas de associação entre organizações governamentais, para-governamentais e não-governamentais, nas quais o aparelho de Estado tem apenas tarefas de coordenação enquanto 'primus inter pares'[9] " (Santos, 2005, p. 44)

A escola estatal e pública necessita de reagir ao estado de letargia que atravessa, mas deve saber lidar com a autonomia outorgada que lhe é oficialmente oferecida pelo "status" atual do Estado-nação, que desesperadamente procura, por um lado, descentralizar poderes redirecionando-os para a escola estatal e, por outro lado, quer continuar a exercer a 'governance' de que não abdica jamais. Por isso é que, contratualmente, procura oferecer "um tipo de controlo sobre o sistema educativo no qual se atribui aos profissionais de ensino um considerável poder de decisão (quer ao nível da ação pedagógica na sala de aula quer ao nível dos objetivos e planificação do sistema educativo)" (Stoer, 2001, p. 250), mas, tendo sempre como pano de fundo a 'accountibility', que materializa o princípio de uma 'autonomia outorgada'.

A escola estatal e pública deve saber lidar com as fortes propostas que o Estado neoliberal lhe avança quando procura "combinar a economia, o social e a política em nome da escolha racional como princípio de legitimidade" (Peters, Marshall & Fitzsimons, 2000/2004, p. 83), por forma a que uma certa "autoridade legítima", em sentido weberiano, possa ser aplicada. Esta "autoridade legítima" a que Weber se refere está ligada a uma certa probabilidade que, ao verificar-se, materializa uma dada orientação "validando-a" face à "ação, especialmente, a ação social, a qual envolve a relação social" (Roth & Wittich, 1968/1978, p. 31). Atualmente, o Estado neoliberal faz depender esta "autoridade legítima", segundo Peters, Marshall & Fitzsimons de "uma forma de legitimidade ou racionalidade que depende da eficiência no mercado" (Idem, 2000/2004, p. 83), para que possa fazer o elogio à 'accountibility', fazendo-a cumprir na escola estatal e pública.

[9] O primeiro entre iguais.

O desafio que se coloca então, com premência neste século XXI, é o de entender e, posteriormente aplicar o melhor modelo para esta era "pós-nacional" (Green, 1997, p. 2), por forma a que os "estados nacionais controlem os seus sistemas de educação num mundo de mercados globais e em organizações políticas supranacionais" (Idem), mas também, saber como "distintos sistemas nacionais de educação permanecem contra as pressões para a convergência internacional" ou, ainda, até onde os estados poderão "promover 'culturas nacionais' através da educação e que formas estas tomarão em sociedades pluralistas" (Ibidem) a fim de que o sistema nacional de educação "possa ter algum futuro" (Ibidem).

1.3. Globalização e Educação

> "Estou plenamente convencido que a 'Pedagogia do Oprimido' representa a mais importante contribuição para a filosofia educacional da segunda metade do século vinte, tal como a de John Dewey 'Democracia e Educação' marcou a primeira. Estes textos agora considerados clássicos marcaram gerações de educadores e de militantes sociais por todo o mundo. São livros cheios de pensamentos chave que continuam a levantar questões" (Torres, 2009, p. 3).

Segundo Torres, nada melhor do que recorrer às contribuições de John Dewey e Paulo Freire para se poder avaliar a educação do séc. XX e o próprio processo gradual de globalização, que se acelerou particularmente a partir das últimas décadas desse século.

O livro 'Democracia e Educação' é indicado pelos estudiosos como um dos principais – se não o principal – de John Dewey. Nesta obra, publicada originalmente em 1916, encontra-se o essencial do pensamento deweyano sobre educação, especialmente sobre a educação em ambiente democrático. A educação para Dewey é como uma necessidade da vida, um processo que se vem dando ao longo da história humana e em qualquer tipo de sociedade, que consiste na transmissão de conhecimentos dos mais velhos para os mais novos. Dewey enfatiza a função social da educação em sentido amplo, o sentido que todo o tipo de sociedade democrática chama a si para dirigir os menos experientes. Dewey propõe a noção de que educar é reconstruir em cada novo membro da sociedade as significações coletivas, o que só pode ser feito por meio da experiência pessoal de cada indivíduo, que cumpre a tarefa de, simultaneamente, conservar e inovar a ordem social em que se concretiza. Refere assim

que a educação apropriada à sociedade democrática surge como uma "idéia de uma reconstrução ou reorganização da experiência, uma idéia que é marcada por uma educação que surge como uma preparação para um futuro remoto, aberto, de formação exterior e como uma recapitulação do passado" (Dewey, 1930, p. 93).

Dewey sustenta que a função social da educação varia conforme o grupo social a que se aplica. O autor realiza a análise do processo educacional que se verifica em qualquer sociedade democrática humana, numa perspetiva de maior reciprocidade de interesses entre os membros e mais cooperação entre os diferentes grupos sociais que a compõem. Para Dewey, "a democracia é mais do que uma forma de governo; é sobretudo uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada" (Idem, p. 101). Neste contexto, mais do que em qualquer outro, a educação assume um papel fundamental, uma vez que responde afirmativamente pelo livre intercâmbio de experiências que se realizam entre os indivíduos, o que faculta quer a cooperação e a comunidade de conhecimentos quer ainda a igualdade na aquisição dos valores marcantes na esfera do social.

Em considerações estritamente formais, Dewey afirma que todo o processo pedagógico é feito em conformidade com a educação que se estabelece numa sociedade democrática, sem levar especificamente em conta "as qualidades do grupo social interessado – a 'espécie' de sociedade que visa a sua própria perpetuação por meio da educação" (Idem, p. 375). A pedagogia deweyana diz respeito apenas a uma 'espécie de sociedade', que se materializa unicamente numa sociedade democrática já existente ou em vias de se concretizar. Na análise de Dewey, não cabe qualquer método de ensinar, ou seja, ela não contempla o pensamento do aluno enquanto ser humano genérico ou mesmo os conteúdos curriculares disciplinares englobados num ou noutro espaço sócio-político. Para Dewey, existe um único método apropriado a uma sociedade que tem por objetivo educar seres humanos para a vida associada e de cuja experiência compartilhada é livremente assumida pelo seu pensamento e cujos conteúdos curriculares disciplinares constituem fiéis depósitos dessa mesma experiência.

Sustenta Dewey que o principal objetivo da educação é "habilitar os indivíduos a continuarem a sua educação – ou que o objeto e a recompensa obtida pela aprendizagem são a capacidade constante para o desenvolvimento" (Idem, p. 117), ou seja, os fins da educação

devem ser procurados exclusivamente no âmago do próprio processo educativo, uma vez que eles constituem o próprio processo educativo, podendo-se afirmar que a educação tem por objetivo sempre mais educação, o que capacita, por sua vez, a que o indivíduo se possa desenvolver cada vez mais. É aqui que reside o verdadeiro paradigma pedagógico deweyaniano, que se baseia em que não há finalidades que possam ser impostas externamente ao processo educativo, pois como afirma Dewey

> "Agora esta idéia não pode ser aplicada a todos os membros de uma sociedade exceto quando há mútua cooperação entre os homens e exceto quando existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos sociais e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses. E isto significa sociedade democrática" (Dewey, 1930, p. 117).

Dewey defende que os fins sociais numa sociedade democrática não constituem imposições externas aos vários grupos que a constituem, mas que os fins antes emergem do livre desenvolvimento da experiência pessoal dos seus membros. A educação não necessita, por isso, de definir previamente os objetivos que pretende atingir, uma vez que numa sociedade democrática há garantias de livre intercâmbio e de iguais oportunidades para todos os seus membros, podendo a escola através da sua autonomia prescindir a subordinar-se a fins externos ao processo educativo, podendo e devendo apenas confiar no desenvolvimento pleno da experiência individual de cada um. Com isto Dewey não pretende defender uma educação sem fins devidamente definidos, incentivando o 'laissez-faire' educacional, à mercê da vontade dos seus educandos, mas antes sustenta que os fins educacionais são aqueles previamente definidos pela sociedade democrática, materializáveis pelo desejo de cada vez mais manter e ampliar a experiência compartilhada, a liberdade e a igualdade entre todos, o que acarreta necessariamente limitações à individualidade dos educandos. Ora, na pedagogia deweyana, essa individualidade grupal poderá ser tendencialmente resguardada face a outros grupos com o propósito de proteger o que foi já alcançado, em vez de se optar por uma reorganização para um progresso realizável, no sentido de se atingir mais e melhores relações na sociedade democrática. Afirma Dewey que

> "este mesmo espírito é fundado sempre onde qualquer que um grupo possua interesses 'de si mesmo' que o encerra em face a uma interação total com outros grupos, por forma a que o seu propósito privilegiado seja a proteção daquilo que ele alcançou, em vez da reorganização e progresso realizados através de fortes relações." (Idem, 99).

É num contexto de fechamento que um grupo constrói para si próprio, que isola as nações umas das outras. Dewey destaca assim, como ponto essencial, o isolamento que torna mais formal e rígida a institucionalização da vida ao orientar para "ideais estáticos e egoístas dentro do grupo", refere que "as tribos selvagens ao observarem do mesmo modo aliados e inimigos não o fazem de modo acidental, mas do facto de eles identificarem as suas experiências com uma aderência rígida aos seus passados comuns" (Idem, p. 99). Por essa razão é que preconizavam a abstinência sexual com outros grupos de forma a salvaguardarem usos e costumes antigos.

Dewey abre, assim por dizer, portas para que o estabelecimento de contactos sociais constitua um marco fundamental para que a sociedade democrática cresça e se desenvolva, sustentando que "toda a época histórica expansiva da humanidade coincidiu com a operação de fatores que tinham tendência para eliminar a distância entre pessoas e classes anteriormente encurraladas umas nas outras" (Idem, p. 100).

Salvaguardando a época histórica em que Dewey viu publicada pela primeira vez a sua obra "Democracia e Educação" em 1916, a constatação de que uma 'certa globalização' germinava a ritmo acelerado era já uma realidade. O próprio Dewey tinha noção disso ao afirmar que o "comércio, a economia e as tendências comerciais, têm até ao presente evoluído no sentido de quebrarem barreiras externas com o objetivo de aproximarem mais as pessoas e classes e tornando mais percetível a conexão de uns para com os outros" (Dewey, 1930, p. 100), e referia ainda que a globalização, que já se fazia sentir à época, resultava "para a restante maior parte uma significativa segurança intelectual e emocional desta destruição física de espaço" (Ibidem).

Mais recentemente, segundo Torres (2009), na segunda metade do século vinte, a contribuição de Paulo Freire foi marcante para a construção da filosofia educacional, particularmente através da sua obra 'Pedagogia do Oprimido', onde transcreve em pormenor o seu modo de ver e ler o mundo e esboça rumos para caminhos sociais que visam atingir uma sociedade livre, por via da extinção da relação de opressão sempre presente no sistema capitalista. Macedo *et al* (2001) refere que Freire preconiza uma "política radical de libertação" (Idem, p. 74) pois é através de 'rutura', que só a movimentação e a

conscientização pelos oprimidos é que dará origem à libertação dos opressores, constituindo por isso, o elo propulsor para a construção de uma sociedade mais igualitária.

É neste contexto que a educação aparece com o papel central para efetivar o pensamento de Freire, pois é através de uma educação libertária que o oprimido poderá tomar consciência da sua situação e buscar a sua liberdade, bem como a do seu opressor. Freire propõe assim que o educador deve conhecer em profundidade, quer cada comunidade, que irá educar, quer a realidade, bem como as palavras que são marcantes para cada grupo de pessoas. Desta forma, as palavras que serão ensinadas na escrita e na leitura são precisamente as que fazem parte do quotidiano destas pessoas.

É por esta forma que Freire afirma que ao conhecer a sua palavra e transformá-la em ação e posterior reflexão, o oprimido passará como de um estádio algo ingénuo para um estado consciente da sua situação social que tentará suplantar com êxito.

Freire (2006) assumiu sempre uma posição de romper com o que ele apelidava de 'educação bancária', que mais não fazia do que conduzir os educandos "à memorização mecânica do conteúdo narrado" e de tratá-los como se estes fossem 'vasilhas', cujos recipientes são enchidos com os seus 'depósitos' e que o educador seria tanto melhor quanto mais conseguisse encher essa vasilha. Freire sustenta que os educandos "quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão" e que por via disto "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem" (Freire, 2006, p. 66).

Na visão "bancária" da educação "o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber'" (Idem, p. 67), de que resulta uma posição rígida e invariável, quer para os educandos quer para os educadores, visto que o educador "será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem" (Ibidem), ou seja, a "educação bancária" tratava-se, segundo Heaney, de um método educativo meramente de pronto-a-vestir.

> "No método 'bancário' de educação, educandos passivos recebem depósitos de conhecimento pré-selecionado, de pronto-a-vestir. O cérebro dos educandos é visto como um cofre vazio no qual as camadas de conhecimento aprovado são colocadas. Esta abordagem é também classificada como de educação 'digestiva' ou 'narrativa' " (Heaney, 1995, p. 5)

Para ultrapassar a dificuldade que a 'educação bancária' acarreta, Freire preconizou a aplicação do que apelida de 'educação libertadora', que consiste na "superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos" (Freire, 2006, p. 67) e que possuía um "impulso inicial conciliador" (Idem), pois trata-se, de uma educação libertadora e encorajadora:

> "É a que encoraja os educandos a desafiar e mudar o mundo, e a recusarem adaptar-se a ele de modo acrítico. O conteúdo e finalidade da educação libertadora é a responsabilidade coletiva dos educandos, dos professores e também da comunidade que, através do diálogo, trabalham para o 'empowerment' político, económico e pessoal. Os programas de educação libertadora suportam e complementam as lutas sociais mais alargadas para a libertação" (Heaney, 1995, p. 7)

Freire sustentava que da aprendizagem libertadora resultava um projeto de "empowerment", de autoconstrução e autocrítico, não se limitando ao mero procedimento metodológico de mecanicamente juntar letras e palavras, antes resultando numa alfabetização crítica. Segundo Valoura, "Empoderamento em Paulo Freire segue uma lógica diferente da comummente aceite como habitual. Para o educador, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma[10], as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer" (Valoura, 2006, p. 2). Segundo Heaney, 'empowerment'

> "É uma consequência da aprendizagem libertadora. O poder não é dado mas criado no interior das práxis emergentes, nas quais os coeducandos estão implicados. A base teórica para esta descoberta é fornecida pela consciência crítica e a sua expressão é a ação coletiva em nome de objetivos mutuamente estabelecidos. O 'empowerment' distingue-se da construção de capacidades e competências, normalmente associadas à escolarização convencional pela sua ênfase nos grupos (em vez de nos indivíduos) e pelo seu enfoque na transformação cultural (em vez da adaptação social) " (Heaney, 1995, p. 6)

Freire, para sustentar a ênfase nos grupos e na transformação social em detrimento da adaptação social, propõe um conceito aglutinador e transversal para a sua análise no livro

[10] Sublinhado da autora.

'Pedagogia do Oprimido', que é o da dialogicidade no ato educativo. Esta dialogicidade diz respeito à necessidade de romper com o 'diálogo proposto pelas elites', porque ele "é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Nesse suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer" e por isso para passar da "consciência ingénua à consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz" (Gadotti, 1996, p. 84). Para Gadotti "é o caminho da sua autoafirmação enquanto sujeito" (Idem). Na prática da liberdade, segundo Freire (2006) "a dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes" (Idem, p. 96), sendo que esta situação inquietante "em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação" (Ibidem). A atitude dialógica para Freire, funda-se "no amor, na humildade, na fé nos homens", no seu "poder de fazer e transformar, [que] mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer" (Idem, p. 94). Para Freire a dialogicidade, "está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento" (Freire in Feitosa, 1999, p. 3). A dialogicidade é também caracterizada por Heaney da seguinte forma:

> "O diálogo de abordagem à aprendizagem é caracterizado pela cooperação e aceitação da intercambialidade e mutualidade nos papéis do ensinante e aprendente, exigindo uma atmosfera de mútua aceitação e confiança. Neste método, todos ensinam, todos aprendem. Isto contrasta com uma abordagem antidialógica que enfatiza o lado da relação do professor da aprendizagem e frequentemente resulta num único caminho de comunicação perpetuando a dominação e a opressão. Sem diálogo não há comunicação, e sem comunicação, não pode haver educação libertadora." (Heaney, 1995, p. 6).

A proposta de Freire assenta assim, quer na criticidade quer na atitude dialógica, e vai no sentido em que na primeira não há uma rutura entre "o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos" (Freire, 2002, p. 15) e na segunda, atitude dialógica, há uma "mútua aceitação e confiança" (Heaney, 1995, p. 6) que se corporiza num processo identificado como 'conscientização'. Segundo Freire (2006), trata-se da aquisição da 'consciência crítica', ou seja, da consciência máxima possível, do direito de ser e no sentido da conquista/transformação da cultura e da História. "Estes elementos são estruturadores de um processo de 'empowerment', pela aquisição de saberes que permitem a expressão e a afirmação de si" (Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda & Pinto, 2001, p. 21).

Para Freire (1979), o vocábulo 'conscientização' é central. Foi criado por uma equipa de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. O sentido do termo está no desvelar da realidade como parte integrante da 'práxis', constituindo uma unidade dialética permanente do "modo de ser ou de transformação do mundo caracterizador dos homens, logo, a conscientização configura-se num "compromisso histórico" (Idem, p. 15).

A conscientização é um processo, e como tal, realiza-se de forma lenta e gradual. Segundo Sousa (2006), "consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência" (Idem, p. 19) pelo indivíduo, pois desta forma "conscientizar significa adquirir a sua própria liberdade, é libertar-se" (Ibidem) para que o homem se aperceba de 'tudo o que o cerca', uma vez que a consciência humana está intrinsecamente "interligada com o mundo real" (Ibidem). A conscientização não pode ser identificada por aquilo que o indivíduo conheça da realidade tal qual ela é, mas através de um "processo baseado na relação consciência-mundo; entretanto, explora-se a esse princípio ao se ter, de um lado, a consciência e, de outro, o mundo" (Ibidem).

Sousa (2006), ao referir a 'consciência-mundo' como a alavanca fundamental para que a conscientização se realize, vai ao encontro do que Freire (2006) preconiza no sentido em que os homens submetidos à dominação devem lutar pela sua emancipação usando uma educação "em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador 'bancário', supera também a falsa consciência do mundo" (Idem, p. 86).

Na 'consciência-mundo', o "mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização" (Idem, p. 87). Há por assim dizer um reconhecimento de um certo mundo que surge como o mediatizador da consciência dos sujeitos da educação.

Freire aborda a problemática da globalização numa outra obra, "Pedagogia da Autonomia", onde destaca o papel preponderante que a ideologia assume face à sua capacidade de 'amaciamento', ao fazer aceitar, por vezes, 'mansamente', a 'invenção' que a

economia chama para si própria como um "destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento económico submetido, como toda produção económica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder" (Freire, 2002, p. 47).

A globalização da economia, sustenta Freire, surge como "um momento necessário da economia mundial a que, por isso mesmo, não é possível escapar" (Idem). Trata-se de uma posição de rutura perante um certo universalismo apresentado pelo sistema capitalista e, simultaneamente, a um "instante da vida produtiva de certas economias capitalistas hegemónicas como se o Brasil, o México, a Argentina devessem participar da globalização da economia da mesma forma que os Estados Unidos, a Alemanha, o Japão" (Ibidem). Freire atribui culpabilização às distâncias marcantes verificadas entre, por um lado, as "sociedades que lideram a globalização hoje" e "os 'direitos' dos fortes e o seu poder de usufruí-los" e por outro "a fraqueza dos débeis para exercer os seus direitos", visto que as economias hegemónicas, ao reivindicarem em momentos anteriores a não superação de fronteiras, assumem, no presente, a defesa intransigente da abertura sem quaisquer restrições ao livre comércio. Como diz Freire, "eram radicais na abertura que consideram agora uma condição indispensável ao livre comércio. Exigem, no momento, dos outros, o que não fizeram consigo mesmas" (Idem, pp. 47-48).

Para Freire a ideologia neoliberal esforça-se por fazer entender às economias que apresentam um nível de desenvolvimento mais baixo "de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer mas a seguir a ordem natural dos fatos" (Idem, p. 47). Mas isso não passa de um mero discurso de circunstância, pois que fala da ética "esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente" (Idem, p. 48).

O elevado desemprego que grassa no mundo atual, segundo Freire, não é "uma fatalidade" que surge por circunstâncias ocasionais, resulta antes "de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos a que vem faltando o dever ser de uma ética realmente ao serviço do ser humano e não do lucro e da gulodice irrefreada das minorias que comandam o mundo" (Idem, pp. 48-49), ou seja, "a liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano" (Idem, p. 48).

CAPÍTULO 2

IDENTIDADE(S) E MAL-ESTAR DOCENTE

2. 1. Identidade (s) docente (s)

2.1.1. Identidade (s) docente (s): a construção do conceito

> "Tenho vindo a questionar-me a fim de estabelecer a distinção entre o 'Eu' e o 'Eu-mesmo' como fases diferentes do 'Si-mesmo', o 'Eu-mesmo' corresponde às atitudes organizadas dos outros, que nós definitivamente assumimos e que determinam consequentemente a nossa própria conduta tal como se fosse o próprio caráter da consciência pessoal" (Mead, 1934, p. 145).

As bases teóricas do conceito de identidade a ser utilizado no decorrer deste trabalho encontram-se em: Mead e Tourraine, por referência aos conceitos de Si-mesmo e Eu mesmo; Goffman, que trata da troca comunicacional; Freud, em cuja obra o termo 'Ego' teve sempre uma presença constante e importante, bem como o de 'aparelho' que transmite a ideia de uma tarefa, ou mesmo de um trabalho; Erikson, cujas contribuições para o conceito de identidade foram marcantes e Schwartz, que acredita ter sido Freud quem mais contribuiu para a construção do conceito de identidade, salvaguardando, no entanto, que foi com Erikson que vieram as primeiras obras psicodinâmicas que moveram a formação do conceito de identidade.

Mead, segundo Touraine (1994), faz uma distinção, que lhe acarretou alguma dificuldade, entre os conceitos de 'Si-mesmo' e de 'Eu-mesmo'. Para o referido autor, o primeiro conceito vê a sua génese emergir da sociedade, pois é aí que o indivíduo consegue obter a imagem "de si mesmo através das trocas de linguagem com os outros, no interior de uma coletividade" (Idem, p. 316), ou seja, o que determina a assunção da imagem que o indivíduo obtém para si mesmo resulta da relação que estabelece com os outros, é como se um 'Si-mesmo' não pudesse sobreviver se não vivesse no meio de outros 'Si-mesmos'. Já o

conceito do 'Eu-mesmo' "corresponde às atitudes organizadas dos outros, que nós definitivamente assumimos" (Mead, 1934, p. 145).

Relativamente ao 'Eu', Mead, segundo Touraine (1994), afirma que ele assume a vertente da "liberdade de reagir positiva ou negativamente às normas interiorizadas" (Idem, p. 316) que o 'Eu-mesmo' se faz transportar, na medida em que, tal como sustenta Lopes (2007), o "'Eu', 'Eu-mesmo' enquanto sujeito, criativo e reativo, é o outro componente do 'Eu-mesmo'" (Idem, p. 38).

Através da comunicação, processada pela linguagem, o indivíduo consegue estabelecer vínculos comunicacionais na sociedade onde se encontra inserido, onde o 'Si-mesmo' se corporiza. Para Touraine (1994) "o 'Si-mesmo' está situado no universo da comunicação" (Idem, p. 316). O sujeito, o 'Eu', por sua vez, "está no centro do universo da ação, (…) [atua na] modificação do meio circundante, material e social (Ibidem).

A dificuldade que Mead sentiu em distinguir o 'Si-mesmo' do 'Eu-mesmo' deu-se pelo facto de o primeiro constituir a partir do reconhecimento complementar do 'Outro', como aquele a quem o 'Eu' irá reagir, enquanto o segundo resulta do conjunto, devidamente agrupado, das atitudes que os outros manifestam e que cada um de nós em particular acaba por assumir (Touraine, 1994, p. 316). No entender de Dubar (1991/1997)[11], apesar deste obstáculo, foi sem dúvida nenhuma Mead quem pela primeira vez sistematizou, de forma coerente e com argumentos, a socialização como a construção de uma identidade social 'na' e 'pela' interação – ou comunicação – com os outros, defendendo o 'ato social' como o facto estratégico que cimenta a interação na construção de todo o processo social, onde o 'gesto' surge como uma forma de resposta elementar adaptativa face "à reação do outro" (Idem, p. 92).

Ainda para Dubar (1991/1997), Mead desenvolveu uma análise pormenorizada baseada na conversação por gestos concluindo que ela está na origem de qualquer linguagem, constituindo-se no 'modelo' de qualquer comunicação. É a 'essência da significação', ao

[11] Autor em que nos inspiramos preferencialmente nesta matéria.

contemplar a duplicidade existente em qualquer processo social – a da "reação de adaptação do outro e a antecipação do resultado do ato" (Idem, p. 92).

Mead, segundo Dubar (1991/1997), propõe que o comportamento social nada mais é do que uma reação significativa ao gesto do outro, e com isso desenvolve "uma análise minuciosa da socialização como construção progressiva da comunicação do Eu" (Ibidem), entendido como membro de uma comunidade que participa ativamente na sua existência e, por consequência, na sua mudança, dessa análise pormenorizada de Mead sobre socialização emergem três 'etapas' que são sequenciais e adaptativas relativamente à vida humana.

A primeira etapa diz respeito à tomada de conciência, por parte da criança, dos 'papéis' desempenhados pelos que lhe são próximos, a quem Mead chama de 'Outros Significativos'. A socialização da criança começa, não pela imitação do pai ou da mãe, mas pelo recriar, por meio de gestos organizados, dos papéis do pai e da mãe, assim como de amigos imaginários. Tais brincadeiras são importantes, uma vez que nelas as crianças podem assumir os diferentes papéis dos 'Outros significativos', através de 'jogos livres'. Já a segunda etapa diz respeito ao momento em que a criança passa a relacionar-se com outras pessoas, especialmente na escola. É quando ela passa do jogo livre ao jogo com regras, onde passa a respeitar uma organização externa, o que resulta numa nova compreensão do outro. Este 'Outro', segundo Dubar citando Mead, é a "organização das atitudes daqueles que estão comprometidos num mesmo processo social" (Dubar, 1991/1997, p. 93), é o grupo que fornece ao indivíduo a 'unidade do Eu', na denominação de Mead – o 'outro generalizado'.

A última etapa da socialização é definida por Mead como aquela na qual a criança se insere como membro da comunidade, identificando-se com os 'Outros Generalizados'. Para que isso aconteça efetivamente o indivíduo deve constituir-se como um ator que desempenha na comunidade ou no grupo um papel útil e reconhecido. É um processo dialético que se dá entre o 'Eu' identificado pelo outro e que se reconhece como membro do grupo e o 'Eu' que assume um papel ativo e específico no grupo, reconstruindo ativamente a comunidade, com base em valores particulares vinculados ao papel que assume. É do equilíbrio da união destas duas facetas que resulta o sucesso do processo de socialização. Assim, socialização e individualização, para Mead, desenvolvem-se simultaneamente, ou seja, quanto mais se é 'eu-próprio', melhor é a integração no grupo.

A afirmação positiva no grupo pressupõe a existência de formas de interação social recorrendo a mecanismos que os agentes sociais utilizam para comunicarem entre si num determinado tempo e espaço. Não há vida social sem interação, ou seja, sem comunicação, pois é através da comunicação e da linguagem[12] que me reconheço como eu próprio, diferente dos demais, mas em estreito contacto com eles. Só há identidade através da troca comunicacional, do contacto contínuo entre os agentes sociais. Nessa perspetiva, podemos referir Goffman (1959/1993), um dos importantes autores da troca comunicacional, que elegeu a vida quotidiana e as suas rotinas como objeto legítimo e fundamental da análise sociológica, pois é no e pelo dia a dia que experimentamos continuamente o que é viver numa dada sociedade e numa dada cultura.

Em 1923 Freud apresentou a segunda teoria do aparelho psíquico, onde recentrou o sistema perceção-consciência na sua correlação com o 'Ego', o 'Id' e 'Superego'.

O termo 'aparelho', utilizado por Freud, transmite a ideia de uma tarefa, ou mesmo de um 'trabalho', uma vez que foi extraído de uma determinada conceção de arco reflexo, "segundo a qual este transmitiria integralmente a energia recebida" (Laplanche, Pontalis & Lagache, 1967/2004, p. 30). Segundo Strachey (1966), Freud chegou mesmo a referir, a propósito da 'Interpretação dos Sonhos – II parte', um requisito com que há muito se encontrava familiarizado, constituído na ideia de que o aparelho psíquico deve ser construído como um aparelho reflexo e que os processos reflexos continuam a ser o modelo de todas as funções psíquicas. Segundo o autor citado, é assim que Freud mantém certa ambiguidade na sua análise para a personalidade na globalidade, por via da aplicação da expressão 'aparelho psíquico'.

O conceito de 'aparelho psíquico' para Laplanche, Pontalis & Lagache (1967/2004) "remete a uma apreciação de conjunto da metapsicologia freudiana" (Idem, p. 30), assim como das metáforas que põe em jogo. Para Banerjee (1985), a evolução do conceito de 'ego' deu-se ao mesmo tempo que o desenvolvimento da teoria freudiana da personalidade, e isto fez com que a própria psicanálise também sofresse transformações. Podem ser identificadas três fases do desenvolvimento do conceito de 'ego' e que podem ser localizadas nos escritos

[12] Conjunto de regras e de símbolos reconhecíveis numa dada sociedade e num dado quadro cultural.

de Freud. Além disso, pode ser identificada uma quarta fase, que foi desenvolvida depois da sua morte, onde se situam Hartmann, Rapaport, Erikson e outros.

Esta última fase deu-se posteriormente a 1939 e focalizou-se essencialmente em duas perspetivas: a autonomia do 'Ego' e o problema da adaptação. Segundo Costa (1990), deste período ressalta a ideia fulcral de que a "função adaptativa de um organismo se liga intimamente à realidade externa" (Idem, p. 11). Erikson atribuiu um particular destaque à problemática da adaptação da personalidade ao longo do ciclo vital, ou seja, enfatizou a teoria psicanalítica da família nuclear ao mundo social, 'locus' de interação da criança com colegas, professores, valores e expectativas do seu contexto social.

O estudo da evolução do desenvolvimento da identidade foi marcado, desde logo, pelas primeiras contribuições de Freud, reforçadas através das propostas de Erikson. O conceito de identidade, segundo Costa (1990), parece ter surgido pela primeira vez na teoria psicanalítica com a 'Interpretação dos Sonhos', através da proposta de Freud, designadamente quando este refere "que qualquer atividade psíquica tem como objetivo estabelecer a identidade entre o desejo e a perceção, porque essa identidade garante a realização desse desejo" (Ibidem).

Segundo Costa (1990), o conceito de identidade apresentou ao mesmo tempo problemas terminológicos e de definição. Termos como 'identidade', 'self', 'caráter' e 'personalidade' são usados com fins de definir uma unicidade que diferencia, o que o indivíduo tem de único que o diferencia dos outros. Tal utilização dificulta uma distinção clara dos termos.

Freud foi pioneiro, no campo da psicologia, a abordar a definição do 'Si-mesmo'. Ele acreditava que um dos significados de 'Si-mesmo' derivava de intraprojectos parentais que ocorriam na génese do 'Superego', no período final do complexo de Édipo. Freud não só acreditava que tais intraprojectos constituíam a formação de uma das definições do 'Si-mesmo' durante a infância, como também que estas identificações parentais não eram revistas significativamente ou atualizadas durante a adolescência ou na idade adulta (Schwartz, 2001, pp. 8-9).

Schwartz (2001) acredita que foi Freud quem mais contribuiu para a construção do conceito de identidade, contudo, afirma que foi com Erikson que vieram as primeiras obras psicodinâmicas que moveram a formação do conceito de identidade para além das identificações da infância e dos intraprojectos parentais.

A partir de agora apresentamos as contribuições de Erikson para a consolidação do conceito de identidade. Tais contribuições serão apresentadas sob a perspetiva e análise de Schwartz (2001).

Erikson refere que a dimensão bipolar, entre o do pólo do 'ego sintónico' da identidade-síntese para o pólo do 'ego diatónico' da identidade-confusão, representa melhor o conceito de identidade. Assim ele reconhece que a expressão 'identidade-síntese' é representativa do conhecimento básico da infância e de identificações contemporâneas. Por outro lado, a 'identidade-confusão' representa uma inabilidade no desenvolvimento de jogos utilizáveis de ideais, nos quais se baseia a identidade adulta.

A identidade do 'Ego' representa, então, uma fotografia coerente que se revela, ao mesmo tempo, para si própria e para o mundo exterior. A vida profissional, as preferências românticas, conceções religiosas e opções políticas, entre outras facetas, estabelecem-se conjuntamente e formam o mosaico que representa o que a pessoa é. Assim, quanto mais completo e maior a consistência do mosaico, maior será a proximidade com a 'identidade-síntese' do 'Ego', ao passo que o contrário levará à manifestação da 'identidade-confusão' do 'Ego'.

Segundo Schwartz (2001), qualquer uma das dimensões propostas por Erikson permite que a qualquer momento, qualquer indivíduo, possa aí ser colocado, podendo situar-se entre a 'identidade-síntese' e a 'identidade-confusão'. No sentido de garantir e facilitar um funcionamento saudável, o conhecimento próprio deverá sempre predominar sobre a confusão. O indivíduo possui conhecimentos próprios suficientes para sobreviver na modernidade, fazendo escolhas consistentes e úteis – aspetos pessoais e sociais de identidade. Para Erikson, há certas facetas inconscientes da identidade que representam conflitos intrapsíquicos entre o 'Ego' o 'Id' e o 'Superego', e o melhor lugar ao longo do eixo é a proximidade ao ponto médio, mas, ligeiramente próximo da 'identidade-síntese'.

Para a observação da identidade do 'Ego', Erikson, segundo Schwartz (2001), delineou quatro ângulos representativos de várias formas ou valências que a identidade assume em face de várias situações e perante diferentes perspetivas que se colocam a alguém durante a sua vida. Assim, aparece, por um lado, para referenciar um 'senso consciente de identidade individual', por outro lado, como uma inconsciência na 'continuidade do caráter pessoal', aparece ainda como um critério para os fazeres silenciosos do 'ego sintético' e por fim para a manutenção de uma "estrita 'solidariedade' com os ideais [e a identidade] do grupo" (Idem, p. 10).

Schwatz (2001), sustenta que Erikson, ao organizar os seus quatro ângulos de identidade em três níveis, de acordo com o grau de integração do 'Si-mesmo' e do contexto, postulou a 'identidade ego' como nível principal, uma vez que esta seria a 'síntese ego' e a continuidade do caráter pessoal. Assim, sob o cabeçalho da 'identidade ego', Erikson colocou uma das mais básicas e fundamentais crenças acerca do 'Si-mesmo', que Schwartz (Ibidem) entende como extremamente privado, se não inconsciente, e que deveria representar conflitos intrapsíquicos internalizados. Como princípio compósito fundamental, o 'ego identidade' foi postulado para ser temporariamente consistente e resistente à mudança.

Na interceção do 'Si-mesmo' com o contexto, Erikson fala da identidade pessoal fixada em objetivos, valores e crenças que alguém mostra ao mundo. A partir disso Schwartz (Ibidem) entende que a identidade pessoal envolve objetivos de carreira, preferências, escolhas mundiais, e outros aspetos do 'Si-mesmo', sendo que estes identificam um indivíduo como alguém em particular ajudando a distingui-lo dos outros indivíduos.

A identidade social é identificada, segundo Schwartz citando Erikson, como um "sentido de solidariedade íntima existente dentro dos ideais grupais, a consolidação dos elementos que foram integrados dentro de um senso de 'Si-mesmo' de grupos aos quais alguém pertence" (Schwartz, 2001, p. 10).

Em síntese, Schwartz (2001) entende que o conceito de identidade de Erikson é multidimensional e extensivo no seu âmago e abrangência, uma vez que envolve aspetos cognitivos, morais, sociais e culturais da identidade, entre outros. Para corroborar essa afirmação o autor cita Côté (1993) que, por sua vez, afirma que provavelmente a missão de

Erikson foi a de estabelecer uma aproximação ao desenvolvimento social que acompanhasse todos os níveis do 'Si-mesmo', a partir de conflitos intrapsíquicos do 'ego', inseridos num contexto histórico e cultural (Schwartz, 2001, p. 11).

2.1.2. Identidade (s) profissional (ais)

> "A identidade profissional é uma identidade social, individual e coletiva. Nela as dinâmicas [transformadoras] […] concretizam-se a partir dos conteúdos e valores inerentes ao campo social das profissões e da profissão em causa" (Lopes, 2007, p. 51).

Quando se aborda a problemática da identidade profissional é necessário ter em atenção todo o seu processo de construção, é preciso analisar as suas componentes para melhor compreendê-la. Segundo Dotta (2010), a ideia de 'crise de identidades' em Dubar (1991/1997) estaria conectada a múltiplos fenómenos, entre eles a dificuldade da inserção profissional dos jovens, o aumento da exclusão social, a diluição das categorias que servem para se definir e definir os outros. A partir disso, a autora afirma a importância de buscar a compreensão sobre como se reproduzem e se transformam as identidades sociais, implicando em esclarecimentos sobre os processos de socialização, através dos quais elas, as identidades, se constroem e se reconstroem ao longo da vida. Sob essa perspetiva a dimensão profissional das identidades adquire fundamental importância.

Peter Berger e Thomas Luckmann (1966/2003), ao desenvolverem os conceitos de 'socialização primária' e 'socialização secundária', defendem que a sociedade é uma realidade objetiva e subjetiva de forma simultânea, devendo ser entendida como um processo dialético em curso. Tal processo é composto por três momentos – 'exteriorização', 'objetivação' e 'interiorização' – que não acontecem numa sequência temporal. Os membros individuais da sociedade exteriorizam, simultaneamente, seu próprio ser no mundo social e o interiorizam como realidade objetiva: "(...) estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade" (Berger & Luckmann, 1966/2003, p. 173).

O indivíduo, que não nasce membro da sociedade, mas que tem predisposição à socialização, é induzido a tomar parte na dialética da sociedade, segundo o momento em que se encontra da sua existência numa sequência temporal. Os autores citados diferenciam dois

momentos no processo de socialização – a 'socialização primária' e a 'socialização secundária'. Na socialização primária, onde o ponto alto é a aquisição da linguagem, é construído o primeiro mundo do indivíduo implicando sequências de aprendizagem socialmente definidas. A linguagem possibilita a interiorização de vários esquemas motivacionais e interpretativos com valor institucional definido. A socialização primária termina com a aquisição do conceito de 'outro generalizado', o que torna o indivíduo membro efetivo da sociedade. Contudo, esta interiorização da sociedade, da identidade, da realidade, não se dá definitivamente, uma vez que a socialização nunca é total e acabada.

A 'socialização secundária' consiste nos processos subsequentes que introduzem um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade, trata-se da interiorização de 'submundos' institucionais, ou baseados em instituições, cuja extensão e caráter são determinados pela complexidade da divisão do trabalho e concomitante distribuição social do conhecimento. A socialização secundária é construída sobre as interiorizações primárias, salvo nos casos de alternações[13], ocorrendo transformações parciais da realidade subjetiva ou de particulares setores dela. Transformações estas que são comuns na sociedade contemporânea, especialmente em função da mobilidade social do indivíduo e do treinamento profissional. (Berger & Luckmann, 1966/2003).

Dubar (1991/1997), apoiado em Berger e Luckmann (1966/2003), entende que a socialização secundária se refere à incorporação de saberes especializados – os 'saberes profissionais', que são "saberes de um novo género" (Dubar, 1991/1997, p.96). Trata-se de 'maquinismos conceptuais' que têm subjacentes vocabulário, receitas, um programa formalizado, um verdadeiro 'universo simbólico', vinculados a uma conceção de mundo, e que são construídos e definidos por referência a um campo especializado de atividades.

Mudanças sociais e transformação das identidades são inseparáveis, ou seja, os 'mundos' construídos pelos indivíduos e as 'práticas' que decorrem desses 'mundos' relacionam-se. Qualquer análise de processos e condições da mudança, ou inovação, deve confrontar-se com a questão da aprendizagem coletiva, pelos atores, das capacidades de estabelecer, criar novos jogos, regras e novos modelos relacionais. Para tanto, não é suficiente

[13] Processos de transformação que parecem totais, comparados com modificações menores, e que exigem processos de ressocialização.

abrir os 'espaços de jogos' e criar 'zonas de incerteza', mas é preciso também promover a existência de aparelhos de formação (socialização secundária), que possibilitem a transformação das identidades de ator, não simplesmente limitada à reprodução ou adaptação das identidades anteriores, mas que permita uma verdadeira criação institucional. Fica claro, pois, que a mudança social depende profundamente da transformação da socialização e das identidades (Dubar, 1991/1997).

A conceptualização que Dubar (1991/1997) faz acerca da noção de identidade perspetiva a identidade social como resultado da articulação de duas transações: uma interna ao indivíduo, e outra, externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage; trata-se da 'identidade para si' e da 'identidade para o outro', que são inseparáveis e se relacionam de forma problemática. Inseparáveis pela correlatividade da identidade para si à do Outro e do seu reconhecimento, e problemática porque pode-se apenas confiar na comunicação entre os indivíduos para saber sobre a identidade que um atribui ao outro e assim forjar sua identidade. Como a comunicação com os outros é marcada pela incerteza, é difícil saber se a identidade para um indivíduo coincide com a identidade para o Outro.

Nessa relação, o indivíduo é identificado por outro, contudo é-lhe permitido recusar tal identificação e definir-se de outra forma. Essas identificações utilizam categorias socialmente disponíveis e legítimas. São os chamados 'atos de atribuição' (Dubar, 1991/1997), ou então, segundo Dubar citando Goffman, as "identidades sociais virtuais" (Idem, p. 107) que visam definir a identidade para outro. O segundo processo diz respeito à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos e não pode ser analisado fora das trajetórias sociais pelas quais os indivíduos constroem 'identidades para si', chamadas por Goffman de 'identidades reais' (Dubar, 1991/1997).

Quando os dois processos não coincidem, ou seja, quando há um desacordo entre a identidade social virtual atribuída a um indivíduo e a identidade social real que ele se atribui, são mobilizadas 'estratégias identitárias', que podem assumir duas formas: a forma de transações externas ao indivíduo, visando acomodar a identidade para si à identidade para os outros – transação chamada 'objetiva'; e a forma de transações internas ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (que são as identidades herdadas) e a vontade de construir, para si, novas identidades no futuro

(identidades visadas), em busca da assimilação da identidade-para-outro à identidade-para-si – essa transação denominada 'subjetiva'. A articulação entre a transação objetiva e a transação subjetiva é a chave do processo de construção das identidades sociais.

A transação objetiva configura-se, sustenta Lopes (2001), numa confrontação entre "os pedidos e as ofertas de identidades possíveis" (Idem, p. 194). Trata-se de uma verdadeira negociação entre os que procuram uma identidade em situação de abertura no seu campo do possível e os que oferecem uma identidade em situação de incerteza no que se refere às identidades virtuais a propor. Essa 'negociação identitária' implica um processo de comunicação complexo, onde a qualidade das relações com o outro constitui um critério e um desafio importante na dinâmica das identidades.

São definidos por Dubar (1991/1997) "dois processos identitários" (Idem, p. 118), ressalvada a necessidade de que sejam vistos de forma articulada: o 'processo identitário biográfico', que é definido como uma construção no tempo, pelo indivíduo, de identidades sociais e profissionais com base nas categorias oferecidas pelas sucessivas instituições – família, escola, mercado de trabalho, empresas – e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizadas (transação subjetiva); e o 'processo identitário relacional', que se refere ao reconhecimento, em tempo e espaço determinados de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação. A forma como estes dois processos se articulam representa a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração, confrontada com as outras, na sua caminhada biográfica, bem como o seu desenvolvimento espacial. A transação biográfica diferencia-se em termos de rutura e continuidade, e a transação relacional diferencia-se em termos de reconhecimento e não reconhecimento.

2.1.3. A identidade docente no mundo atual

> "A emergência apelativa e atrativa da noção de identidade, não só demonstra que o mundo já não é assim, mas também que já não são assim os seus modos de funcionamento e evolução, ou seja que não se muda como se mudava (que já não se regula como se regulava). O uso e a elaboração da noção de identidade trazem consigo novas definições de pessoa, de relação social e de conhecimento de si, dos outros e do mundo. É sem dúvida

> neste ponto que o recurso à noção de identidade em ciências sociais e humanas e da educação adquire toda a sua importância e centralidade. Considero-a a provisão nuclear da transição de um mundo a outro, transição genericamente nomeada como 'crise', crise da modernidade" (Lopes, 2007, pp. 28-29).

A gestão da identidade dos professores cada vez mais tem sido considerada como crucial para a compreensão de qualquer tipo de sistema educativo (democrático ou não).

Como já explicitado anteriormente neste texto, as identidades sociais constituem-se a partir da articulação entre as identidades virtuais e as identidades reais, e quando da não coincidência desses dois campos são mobilizadas as estratégias identitárias por meio da dupla transação objetiva e subjetiva, constituindo essa transação o cerne da construção identitária. Assim sendo, não podemos afirmar que as identidades sociais se constituem exclusivamente por um ou outro elemento, mas sim pela conjugação de elementos tanto biográficos como relacionais. Dito isto, apresentamos importantes contribuições de Martin Lawn (2001) no que se refere ao papel do Estado na constituição identitária docente, como um dos elementos que constitui as identidades profissionais.

O referido autor defende que o Estado, através do discurso, manobra as identidades, o que se traduz num mecanismo de controlo e numa forma eficaz de gerir a mudança. O autor, que tem como cenário de fundo de suas discussões o sistema educativo inglês, argumenta ainda que ideias acerca da governação através do "discurso, da construção de identidades oficiais e do policiamento das fronteiras da identidade (associando a identidade dos professores à identidade nacional e de trabalho) são úteis à compreensão de determinadas fases de desenvolvimento do ensino público e estatal, em qualquer nação" (Idem, p. 117).

Ao referir 'em qualquer nação', Lawn (2001) pretende trazer questões pertinentes a outros países, para além do contexto originário do seu estudo, porém ele chama a atenção para os limites de uma generalização. Primeiro porque os seus argumentos resultam de um estudo de um caso particular.

O autor afirma que "o papel do Estado, na criação de uma versão 'utilizável' de um projeto educativo nacional, tem ficado aparentemente omisso, em Estados-nação que são

agora influenciados por redes de privatização" (Idem, p. 118) chamando também a atenção para diferenças que possam existir noutros contextos.

Segundo Lawn (2001), os professores, de forma geral, não se destacam nas descrições dos sistemas educativos, especialmente quando são inseridos em fenómenos educativos como avaliação, aprendizagem, conhecimentos específicos das disciplinas, entre outros, normalmente os professores agem como elementos necessários a uma proposta educativa, mesmo que nela constem como sombras, representantes ou sujeitos[14]. Por outro lado, o autor afirma o destaque dos docentes quando surgem questões de ordem moral acerca da sociedade e das crianças; nestes casos os professores são os primeiros a serem responsabilizados, avaliados e reprovados. Logo, surge a necessidade de o Estado intervir na alteração da identidade, vista como inadequada, normalmente entrando em cena o discurso da necessidade da modernização.

Em síntese, o autor afirma o papel fulcral do Estado na produção da identidade, por meio de seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, entre outros. Assim, a produção da identidade constitui-se numa componente essencial do sistema, fabricada com o objetivo de gerir problemas de ordem pública e de regulamentação.

Ressaltando o facto de que Lawn (2001) pretende, a partir do estudo da alteração das identidades nacionais dos professores no contexto inglês, levantar questões pertinentes a outros países, buscaremos contextualizar a questão para o espaço sócio-geográfico de Portugal, devido, nomeadamente, às recentes alterações havidas no estatuto profissional dos professores. Trata-se de saber de que forma o modo de construção de identidades profissionais docentes foi alterado e se elas acarretaram algum acréscimo no mal-estar docente.

Com efeito, a profissão docente em Portugal tem sido recentemente objeto de muita controvérsia, nomeadamente por via das alterações havidas, primeiramente em função do

[14] Embora nesse aspeto se abra um espaço de discordância com o autor, uma vez que entendemos que não seja possível negar por completo a capacidade de autonomia e reação dos professores, acreditamos que eles não sejam agentes totalmente neutros no processo educativo.

concurso para professor titular[15] e depois com a criação de uma nova tabela indiciária de escalões[16]. A identidade docente de 'ontem', tem vindo a ser mudada para a de 'hoje', assumindo uma configuração profissional bem diferente da que existia, o que impõe alguns questionamentos: tratar-se-á da mudança do paradigma identitário ou de uma imposição da globalização educacional? Ou será Portugal um caso único nesta matéria, constituindo-se num 'case study' a ser investigado no contexto do cenário internacional?

Podemos dizer que o que se passou em Portugal, no que se refere ao concurso para professor titular, não foi resultado do acaso ou por uma necessidade interna face à classificação profissional até aí atribuída aos professores, mas sim, com mais nitidez, uma tradução nacional de formas de regulação transnacional existentes noutros espaços geográficos da União Europeia. Trata-se de um exemplo claro do processo de globalização da educação em vigência.

Outro aspeto que envolve e é envolvido pelo processo de globalização educacional é a questão da competitividade entre quase todos os países e que se encontram traduzidos nos 'rankings'[17]. Embora a divulgação e comparação dos resultados dos 'rankings' possam resultar em consequências positivas - sendo a principal, conforme Teodoro (2006), a de permitir o alargamento dos espaços de autonomia das políticas nacionais de educação, é imperioso, segundo o mesmo autor, ter cuidado para que essas divulgações não resultem em verdadeiros "Jogos Olímpicos" (Idem, p. 87) dos sistemas educativos mundiais ou mesmo locais, especialmente tendo que se ter em conta a diversidade dos contextos históricos, sociais e culturais.

A questão que atualmente se coloca é a de saber qual é o melhor sistema educativo no mundo, a partir do facto de que o edifício da educação está a ser fortemente abalado pelo

[15] Figura criada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro que veio alterar a forma de classificação profissional dos professores com influência direta no seu reescalonamento e progressão na carreira que veio no entanto a ser abolida posteriormente através do Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho.
[16] Foi criado o índice 370 através do Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho.
[17] Conforme pode ser verificado nos Relatórios da OCDE do Programme for International Student Assessment (PISA) 2000, 2003, 2006, 2009 (www.pisa.oecd.org) , nos Indicadores da OCDE da 'Education at a Glance' 2001 a 2010 (www.oecd.org/edu/eag2010) e na rede de informação Eurydice criada pela Comissão Europeia desde 1980 para a educação na Europa (http://eurydice.giase.min-edu.pt/), onde vários autores discutem o assunto, tais comoBarry McGaw (Education at a Glance-2002), Barbara Ischinger (Education at a Glance-2006, 2007, 2008, 2009), Angel Gurría (Education at a Glance-2010) onde se podem encontrar alguns resultados da classificação dos melhores sistemas de ensino.

fenómeno da globalização, que se incorpora cada vez mais nos sistemas educativos, minando a estrutura dos Estados nacionais, que são cada vez mais corporizados pelo modelo mercadológico. Contudo, não se pode afirmar exclusivamente os aspetos negativos resultantes desse processo, há que se ter em conta também os benefícios e melhorias encetadas por esse novo paradigma.

A este novo paradigma, segundo Lawn (2001), corresponde um novo aspeto identitário, especialmente em função da emergência de um duplo discurso: um correspondendo ao 'novo discurso de trabalho da escola' e o outro ao 'discurso nacional de competição'. Ambos os discursos pressupõem a constituição de uma identidade docente que contemple a disciplina, a obediência, a motivação, a responsabilidade e o envolvimento social. O autor afirma ainda que se trata de um paradigma que tem a sua génese nas práticas empresariais e nas companhias privadas. No decorrer da história, "períodos-chave" (Idem, p.121) que compreendem mudanças políticas, económicas e sociais, exigem a criação de novos professores para as escolas reestruturadas, assim, entende-se que estamos diante de um destes períodos-chave, onde a globalização está a impor uma nova identidade docente.

No que respeita à educação em Portugal, sublinham-se os desafios que a globalização tem colocado ao sistema educativo. Países que estão no topo dos 'rankings' do sucesso educacional[18] têm vindo a acelerar o seu desenvolvimento na investigação educativa, em contraponto com países que estão a ter sérias dificuldades em acompanhar ritmos mais acelerados de desenvolvimento, de entre os quais podemos citar o caso de Portugal.

Conti (2003), ao citar Estrela (1997), argumenta em favor de que o número crescente de estudos empíricos sobre a profissão docente resultou avanços consideráveis. Tal literatura permite desocultar muitas facetas escondidas da profissão, resultando num processo de "humanização da imagem da profissão docente" (Conti, 2003, p. 3). O professor abandona um mundo de arquétipos e coloca-se num mundo de existência singular, vivendo o seu tempo e as suas circunstâncias, produzindo a sua identidade pessoal e profissional, suscetível a crises e a sentimentos de frustração e mal-estar. André (1997), citada por Conti (2003), também reconhece este avanço, ao sustentar que as constatações dos estudos sobre a profissão docente se dirigem no sentido das abordagens mais integrativas, sem tratar as questões da docência de

[18] Como é o caso reconhecido, internacionalmente, da Finlândia.

forma reducionista, ou seja, "articulando o micro e o macro social, o individual e o coletivo, o político e o pedagógico, o ético e o cultural" (Idem, p. 4).

Os fins do trabalho dos professores possuem contornos de difícil delimitação, nas palavras de Tardif, "os objetivos dos professores definem uma tarefa coletiva e temporal de efeitos incertos" (Tardif, 2002/2006, p. 126). A docência corresponde a uma ação coletiva dos professores, deliberadamente realizada em termos temporais em torno dos alunos, cujos resultados finais não se podem avaliar coletivamente em termos exaustivos. Lopes (2007) afirma que a identidade profissional é uma "identidade social, individual e coletiva" (Idem, p. 51), logo, é preciso considerar a complexidade do processo de apreensão das identidades profissionais. Um olhar atento a todos os fatores que interferem na constituição das identidades profissionais pode fornecer dados que nos permitam a aproximação de tais identidades.

2.2. Mal-estar docente

2.2.1. O mal-estar docente: a construção do conceito

> "A melhor compreensão de como o conceito foi desenvolvido e como é que ele foi estudado, poderá providenciar algumas perspetivas para uma discussão e avaliação corrente do mal-estar tal como ele existe nos professores. É importante reconhecer que o mal-estar emergiu como um problema social, mais do que uma construção erudita, e deste modo o seu desenvolvimento inicial foi enformado pelo pragmatismo mais do que por interesses académicos" (Maslach, 1999/2006, pp. 211-212).

Autores como Kleiber e Enzmann, Schaufeli, Maslach e Marek, citados em Maslach (1999/2006), entendem que a abordagem ao conceito de 'mal-estar' parece estar ligada a um certo tipo de respostas dadas ao longo do tempo, quer às emoções crónicas quer às pressões pessoais sentidas em qualquer profissão. Segundo Byrne (1999/2006), o conceito atual de 'mal-estar' está comumente associado aos profissionais que se relacionam diretamente com outras pessoas, como professores, enfermeiros, trabalhadores sociais, agentes policiais, médicos e terapeutas, e entende que pelo facto de "abranger múltiplas situações nunca poderá ser conceptualizado como unidimensional" (Idem, p. 15).

Maslach (1999/2006) e Leiter (1999/2006), em pesquisas sobre o 'mal-estar', reconhecem que este tem vindo a ser identificado como um problema importante ligado ao 'stress' das pessoas que trabalham nas ocupações interpessoais orientadas, como são as ligadas aos serviços humanos. Neste tipo de ocupações "as relações estabelecidas entre produtores e destinatários são centrais para o desempenho, e a natureza do trabalho, (independentemente de se tratar de serviço, tratamento, ou educação) pode ser fortemente emocional" (Leiter, 1999/2006, p. 295).

É neste sentido que têm sido focalizadas, com particular interesse, as ocupações das pessoas nas quais a relação estabelecida entre os produtores e os destinatários é central para o trabalho.

A construção do conceito de 'mal-estar' tem vindo a ser alvo de diversas definições operacionais e a forma correspondente, mais frequentemente usada na pesquisa sobre o 'mal-estar', é o modelo multidimensional, desenvolvido por Christina Maslach, decorrente de suas investigações sobre 'job Burnout', entre outros. A referida autora conceptualiza o 'mal-estar' "como uma experiência de stress individual que é encaixada num contexto de relações sociais, e que envolve a conceção pessoal de ambos o 'Si-mesmo' e os outros" (Maslach, 1999/2006, p. 215), sustentando a inclusão nesse modelo de três componentes do stress experimentado, da validação dos outros e da validação do 'Si-mesmo'.

O 'mal-estar' é especificamente definido "como um síndroma psicológico de exaustão emocional (componentes do stress), despersonalização (componente de outra validação), e realizações pessoais reduzidas (componente da validação do 'Si-mesmo')" (Ibidem). À 'exaustão emocional' estão vinculados sentimentos que são demasiadamente emocionais e alguns recursos emocionais fragilizados (exaustão, perda de energia, depauperação, debilitação e fadiga). A 'despersonalização' refere-se a negação, crueldade ou reação imparcial excessiva para com outras pessoas, que são usualmente os destinatários de um serviço ou cuidado (atitudes negativas ou inapropriadas acerca dos recetores, perda do idealismo e irritabilidade). As 'realizações pessoais reduzidas' estão ligadas à perda de sentimentos da competência por alguém (produtividade ou capacidade reduzida, baixa moral, abstinência, e uma inabilidade em fazer frente à adversidade).

Para Rudow (1999/2006) o 'mal-estar' é um conceito que "contempl a tensão negativa de um fenómeno e desta forma assume uma posição chave numa zona cinzenta entre a saúde e a doença. Ele abarca um sintoma que une o stress (crónico), fadiga, insatisfação no emprego, ansiedade, etc." (Idem, p. 56). Por outro lado, Jesus e Lens (1999/2006) discordam do uso dos conceitos de 'mal-estar' e 'stress' como sinónimos, uma vez que a diferenciação dos dois conceitos está no facto de que o 'mal estar' é resultado de experiências contínuas de desespero, logo ele é sempre negativo.

As pesquisas já realizadas sobre o stress e 'mal-estar', segundo Rudow (1999/2006), têm sido "economicamente relevantes" (Idem, p. 58). O autor considera que ambos os fenómenos influenciam de forma significativa a saúde e a 'performance', mas adverte que ainda são pouco conhecidos os impactos do 'stress' ou do 'mal-estar' na patogénese, especialmente no desenvolvimento de desordens físicas na saúde e na doença.

No campo das relações sociais e em termos de produto final, o 'mal-estar' tem sido identificado ao decrescimento surgido em termos psicológicos e físicos do ser humano, que constitui cada vez mais um fator que parece resultar de vários problemas surgidos na esfera profissional ou familiar na sociedade moderna.

Dadas as conceptualizações do 'mal-estar', facilmente se coloca a profissão docente no referido contexto. Assim, destacamos a seguir os resultados das discussões e contribuições de vários autores no campo do 'mal-estar docente'.

2.2.2. O mal-estar docente

> "Muitas vezes o professor vive uma profunda rutura com a sociedade ou com a instituição educacional em que trabalha; enquanto, pessoalmente, pode discordar da forma com que funciona ou dos valores que promove; mas, ao mesmo tempo, o professor aparece aos olhos dos alunos como um representante da sociedade e da instituição.
> A acelerada mudança do contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. O professor como figura humana desse sistema, queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto" (Esteve, 1997/1999, p. 32).

O 'mal-estar' docente é um conceito muito amplo, com vários aspetos diferentes que pode incluir, segundo Jesus e Lens (1999/2006), "stress, descontentamento profissional, absentismo, baixo envolvimento profissional, e o desejo de abandonar a profissão" (Idem, p.192) e pode mesmo originar em muitos casos "neuroses reativas e depressões" (Esteve, 1997/1999, p. 78). Cunningham (1983), citando Maslach (1976/1977), por sua vez, descreve o fenómeno do 'mal-estar' como "emoção física, e exaustão atitudinal" (Idem, p. 37), que tem como consequência o decréscimo significativo na satisfação e performance do trabalho do professor. Há no entanto a ressalvar, conforme Rudow (1999/2006), que não há apenas professores que manifestam emoções negativas referentes à profissão, pelo contrário, há aqueles que manifestam satisfação e felicidade com relação ao seu trabalho: "Não há só ansiosos, stressados, ou professores totalmente 'queimados', mas há também professores contentes" (Idem, p. 58).

Maslach e Leiter (1999/2006) referem que a profissão docente, à semelhança de outras profissões humanistas, possui como regra central de trabalho o estabelecer de uma relação muito restrita com os destinatários (alunos), no entanto, a docência diferencia-se das outras profissões humanistas por ser a única, naquelas relações de trabalho, onde a negociação ocorre com um grande número de pessoas dentro de uma sala de aula, o que pode vir a ser um fator agravante para o desenvolvimento do mal-estar e stress.

Para os mesmos autores, a propósito das relações estabelecidas entre professor e aluno, a qualidade dessa relação constitui-se ao mesmo tempo na base para a recompensa básica do ato de ensinar e no ponto onde os professores são mais vulneráveis emocionalmente às experiências desencorajantes. Considerando que o 'mal-estar' implica no desempenho dos professores no que se refere tanto aos alunos quanto aos próprios colegas, assim como ao seu próprio bem-estar, ele pode vir a constituir-se num problema com consequências sérias, quer para as carreiras dos professores, quer para o resultado da aprendizagem dos seus estudantes.

O 'mal-estar' tem implicações importantes nos valores que os professores representam diariamente no cumprimento das suas tarefas, que se prendem, por exemplo, às relações pessoais, ao processo de aprendizagem ou ao currículo. Sustentam ainda Maslach e Leiter (1999/2006) que "a representação de valores através das tarefas, requer um compromisso para com o seu próprio trabalho, a prerrogativa de tomar decisões consequentes

acerca do trabalho, e o controlo sob aspetos importantes do processo de ensino" (Idem, p. 296), podendo assim, o 'mal-estar' docente ocorrer mais frequentemente ligado a aspetos voltados à profissão e ao contexto organizacional, tornando então mais difícil aos professores poderem perseguir os seus valores.

Os sintomas de 'mal-estar' são tanto organizacionais quanto pessoais. Os sintomas organizacionais prendem-se com crescente absentismo, decrescente 'performance' e fracas relações interpessoais com os alunos. No que respeita aos sintomas pessoais, os professores que padecem de 'mal-estar' são menos populares entre os estudantes, são menos comprometidos e envolvem-se menos no seu trabalho. Segundo Leithwood, Menzies, Jantzi e Leithwood (1999/2006) citando Cunningham (1983), os professores que "experimentam 'mal-estar' tendem a ser mais dogmáticos acerca das suas práticas e mantêm-se rigidamente na estrutura e rotina, consequentemente, resistem mais às [novas] práticas" (Idem, p. 85).

A procura incessante por parte dos professores de praticarem os valores que mais preconizam pode provocar, conforme Woods (1999/2006), nos professores com fortes sentimentos de vocação, um maior risco de 'stress'. Numa sociedade com as atuais características, especialmente as que se ligam ao processo de globalização, as experiências dos professores ocorrem sempre de forma intensificada, pois visam manter e promover a eficiência. Logo, "a esfera de trabalho estreita-se, tarefas de alto nível tornam-se rotineiras, e há mais subserviência à burocracia como um todo. Na sala de aula há mais coisas para os professores fazerem, incluindo uma proliferação de tarefas administrativas e avaliativas" (Idem, p. 116). Na mesma linha, Cunningham (1983) coloca a origem desse 'mal-estar' nos "altos níveis de 'stress' relacionados a um tempo desordenado de solicitações, relações inadequadas, turmas demasidamente extensas, carência de recursos, isolamento, medo da violência, regras ambíguas, oportunidades promocionais limitadas, carência de apoios, etc." (Idem, p. 37).

Entre as rotinas já há muito tempo estabelecidas entre os professores e as políticas de reformas adotadas e posteriormente aplicadas na Escola está a exigência aos professores da adoção de novas e ambíguas regras externas à sala de aula, que frequentemente geram conflito com as regras tradicionais dos administradores. Segundo Leithwood, Menzies, Jantzi e

Leithwood (1999/2006) "o compromisso com a assunção destas novas regras exige muito tempo e reiteradamente origina sentimentos de sobrecarga de trabalho" (Idem, p. 86).

Diante desse quadro, o professor dá-se conta de que o seu tempo para as atividades na sala de aula e o seu tempo livre de socialização são radicalmente diminuídos, resultando, por consequência, na redução das suas oportunidades de desenvolvimento do trabalho criativo. É o que autores como Hargreaves (1999) e Apple (1995) chamam de 'intensificação do trabalho docente', derivada por uma crescente procura de novas atribuições com que os professores são cada vez mais confrontados na atualidade.

De acordo com o exposto os professores têm cada vez menos, ou mesmo não têm, oportunidades para poder exercitar a sua autonomia, tornando-se cada vez mais técnicos em vez de se assumirem como profissionais intelectuais. Tal justifica o surgimento crescente de pesquisas que incidem sobre as condições nas quais se exerce a docência, onde o enfoque principal se situa numa interdisciplinaridade baseada: numa perspetiva psicológica, explorando o 'stress' dos professores ou o aumento dos seus níveis de ansiedade; e numa perspetiva sociológica, valorizando as mudanças surgidas "nas expectativas sociais que se projetam sobre os professores e nas variações introduzidas no seu ambiente profissional." (Esteve, 1997/1999, p. 23).

Grande parte das investigações mais recentes sobre os problemas que a profissão docente tem vindo a registar relaciona-se com as consequências que eles(os problemas) trazem aos professssores, nomeadamente os casos de violência nas aulas, esgotamento físico ou efeitos psicológicos. Para Esteve (1997/1999) o 'mal-estar' docente deve-se aos "efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência." (Idem, p. 25).

Essas condições psicológicas e sociais estão cada vez mais ligadas à forma como se exerce a docência na atualidade, caracterizada pelo momento de crise que a escola enfrenta, ou mais precisamente uma reestruturação e/ou reconversão. A estabilidade que caracterizou noutros tempos a escola parece definitivamente em extinção.

Bolívar (2006), sobre o sistema educacional da atualidade, indica o aparecimento de graves tensões, a instalação de uma certa desordem, um processo de mutação no sistema. O autor aponta como "elemento essencial – agente e paciente – de tal crise o professorado" (Idem, p, 12), cuja identidade profissional, que inclui o papel e a tarefa docente, tem sido seriamente questionada.

A propósito do desenvolvimento de uma teoria do 'mal-estar' para o futuro, Byrne (1999/2006) baseou-se num modelo previamente construído sustentado em três estados estratégicos[19]. Examinou assim empiricamente várias variáveis demonstrativas que pudessem ser relacionadas ao suporte do construto da profissão docente. Para reforçar o reconhecimento do impacto importante que várias variáveis exercem, foi admitido nesse modelo que o 'mal-estar' é função do 'stress' causado conjuntamente pelos níveis organizacionais e pessoais. Foram assim destacadas as variáveis consideradas mais fundamentais para estudar o 'mal-estar' docente: o género, a idade, os anos de experiência, o estatuto familiar/marital, graus de ensino e tipo de estudante. Seguem-se as principais conclusões do modelo criado por Byrne.

No que se refere às diferenças no 'mal-estar' relativas ao 'género' as investigações produziram conclusões inconsistentes, exepto no âmbito da 'despersonalização', que aparentemente é "mais elevada para os homens do que para as mulheres entre os professores do ensino elementar e secundário" (Idem, p. 18).

No que respeita à variável 'idade', os resultados salientaram uma diferença significativa relativa à componente da exaustão emocional do 'mal-estar'. Professores mais novos demonstram altos níveis de exaustão emocional em comparação com seus colegas mais velhos. Quanto aos 'anos de experiência', esta aparenta ser uma variável importante em termos de 'mal-estar', embora os resultados da pesquisa sejam escassos e, genericamente, mostrem um suporte ténue para esta noção. Relativamente à variável 'estatuto familiar/marital', os resultados obtidos são totalmente inconsistentes.

[19] O primeiro é uma breve descrição das primeiras perspetivas teóricas que têm sido associadas historicamente ao conceito de 'mal-estar'. O segundo é uma revisão crítica empírica da literatura e um sumário esquemático dos resultados obtidos. O terceiro é um relatório dos resultados obtidos de testes recentes deste modelo para professores do ensino elementar, intermediário e secundário do Canadá (Byrne, 1999/2006, p. 17).

Quanto ao 'nível académico' ensinado, surge uma evidência substancial na literatura do 'mal-estar' docente, sendo este mais prevalecente para os professores do ensino secundário do que para os do ensino elementar. Por outro lado, as investigações demonstram que "professores do ensino intermédio e secundário exibem níveis elevados de despersonalização e baixos níveis de realização pessoal" (Idem, p. 21), em comparação com os professores da escola elementar. Com relação à variável 'tipo de estudante', será razoável esperar que certos tipos de estudantes gerem níveis elevados de stress e frustação aos professores, considerando as suas necessidades de atenção extra, disciplina e/ou tratamento especial.

Outro estudo importante para esclarecer o fenómeno do 'mal-estar' docente foi realizado por Leithwood, Menzies, Jantzi e Leithwood (1999/2006). No referido estudo foram realizadas duas etapas, recorrendo à estratégia de teste de dados para desenvolver um modelo para explicar o 'mal-estar' docente, sendo que para a análise final foram selecionados dezoito estudos. A primeira etapa consistiu na formulação de um modelo inicial para explicar o 'mal-estar'. Tal modelo incluiu a "liderança e as suas relações com o 'mal-estar'" (Idem, p. 87), com base numa revisão empírica de literatura. Na segunda etapa foi realizado um refinamento do modelo inicial em resposta às análises dos dados originais.

Dos resultados obtidos dos tipos de práticas de liderança, os autores destacam as "estruturas escolares que suportam a aprendizagem profissional [que] são aquelas que permitem uma grande participação na decisão efetuada pelos professores" (Idem, p. 113). Tais estruturas envolvem uma dinâmica de breves encontros semanais para planeamento, sessões informais frequentes e variadas para resolver problemas, programas profissionais regulares de desenvolvimento do tempo na escola, e períodos comuns de preparação para professores que necessitam de trabalhar em conjunto.

Os resultados do estudo descrito demonstram a importância de congregar cada vez mais recursos suficientes a fim de se poder apoiar a ajuda imprescindível, que o desenvolvimento profissional exige face às iniciativas propostas pelos professores, pois trata-se de um estímulo fundamental para as aprendizagens a realizar.

Na eventualidade de não serem facultados os recursos achados necessários para apoiar as iniciativas propostas pelos professores, poderão estar criadas algumas das condições para

que o 'mal-estar' docente se instale, uma vez que o apoio às iniciativas dos professores parecem ser condições apropriadas para "incrementar oportunidades para a experiência dos professores no sentido de um acompanhamento personalizado" (Idem, p. 114). Em sentido contrário, a mobilização insuficiente de recursos pode originar um "sentimento de frustação, contribuindo para a exaustão emocional". (Ibidem).

Abordar a questão do 'mal-estar' implica necessariamente uma discussão da noção de crise, sendo que esta aparece associada a múltiplos e variados significados. No entanto, no que respeita ao 'mal-estar' docente, apenas dois é que se lhe aplicam. Ambos estão ligados e são, respetivamente, "fase difícil vivida por um grupo social" (Dubar, 2006, p. 14) e a um "período decisivo ou periclitante da existência" (Ibidem).

A profissão docente tem vindo a sofrer de uma crise crónica, acelerada face às perturbações das relações existentes, outrora relativamente estáveis, entre elementos estruturantes da atividade económica que se fazem sentir com particular relevo no campo da educação por via do intensivo e crescente processo de globalização.

A educação, neste século XXI, está cada vez mais institucionalizada e é encarada como um valor mundialmente adquirido. Por este motivo as principais preocupações do nosso tempo têm-se voltado para a busca de uma maior igualdade de oportunidades e de sucesso escolar, o que coloca a função docente como alvo de exigências complexas crescentes. Face à globalização educacional emergente, surge, assim, no atual horizonte escolar, uma nova proposta educativa para o futuro. A educação aparece como o último 'momento' de defesa da liberdade e a escola como o último 'lugar' de defesa do conhecimento.

À profissionalidade docente coloca-se a exigência de correspondência ao desafio subjacente à nova proposta educativa lançada pela globalização. Tem de saber apresentar, face à natureza dos conhecimentos que estão em jogo, uma nova epistemologia da prática profissional, diante de um palco social, cujos cenários mudam repetidamente.

Os cenários do 'ontem' e do 'hoje' divergem completa e definitivamente e os professores transitam nessa mudança muitas vezes sem se dar conta da mesma. A este propósito, Esteve (2001) utiliza uma metáfora – um ator representando uma peça de teatro

clássica, perante uma plateia não se dá conta da mudança do cenário e continua com seu texto diante do auditório surpreso e desconcertado – para explicar a ação do professor perante a brusca mudança social.

Na forma de metáfora, continua Esteve (2001) – o referido ator, sem se aperceber da uma mudança imprevista de cenário, viu-se confrontado de repente com risadas de um público que até àquele momento o tinha sempre aplaudido de pé. Convencido do papel sublime que sempre havia representado, não deu conta da mudança operada e continuou a recitar em verso o papel em que estava imbuído, trajando as roupas clássicas apropriadas que a representação da peça teatral exigia. O ator não tinha qualquer possibilidade de reagir ao novo cenário que enfrentava até porque realmente ignorava o que se estava a passar e não sabia o que fazer. O cenário para o público presente na sala era diferente, a sua atenção fixava-se nos dois funcionários de bastidores, que se limitavam a colocar por detrás do ator "um manequim com o cabelo pintado de verde e vermelho, deslocando-o desde o teto e com uma tela de fundo representando o Pato Donald e os seus três sobrinhos" (Idem, p. 7).

Com a imagem desta cena, José Manuel Esteve procura chamar a atenção para a semelhança de ação existente entre o ator teatral e a de um professor no contexto atual. O professor, da mesma forma que o ator, deve retratar-se no papel que representa para o seu público-alvo, a fim de evitar o contraste chocante e o desconcerto do público.

Mais recentemente, Esteve (2001) utilizou uma segunda metáfora, recorrendo a uma outra imagem literária, embora reafirmando a validade da primeira metáfora, para apresentar uma reflexão sobre o que é preciso fazer face ao novo papel que os professores são chamados a desempenhar perante a reforma educativa que o poder político impôs, assim como perante o que a agenda internacional tem produzido globalmente.

Para esta metáfora, o autor recorreu à novela 'El húsar', de Arturo Pérez Reverte, que conta a história de um jovem oficial do exército de Napoleão que sonhava participar numa importante batalha. Quando chega finalmente o grande dia, o 'húsar' aguarda por ação numa reserva, aguentando um forte calor, enquanto observa ao longe o fragor de um forte combate, no qual não participava. Por fim, quando chega a altura de poder intervir no combate, apanha com uma forte carga inimiga de cavalaria, tendo apenas tempo para se esconder num bosque,

onde passa a noite aterrado e ligeiramente ferido. Ao amanhecer, o 'húsar' constata que havia participado numa das maiores vitórias do exército francês, mas, na sua perspetiva individual, apenas presenciara dor e violência. "Numa visão global, havia sido uma vitória histórica, mas, na sua perspetiva individual, passara por ser um episódio terrível, absurdo, desconexo e miserável" (Esteve, 2001, p. 8).

Nesta segunda metáfora, o autor enfoca o desempenho que atualmente o professor é chamado a cumprir, como agente ativo, importante no/para o processo de ensino aprendizagem. Contudo, após concluída a implementação de uma reforma num sistema educativo, emerge sempre um certo 'mal-estar' nos professores, uma sensação idêntica a que teve 'húsar', produzido pelo surgimento da nova situação de ensino aprendizagem, que poucos sabem como interpretar.

As duas metáforas utilizadas por José Manuel Esteve retratam atores que vão representando as suas expectativas, mas que não se dão conta, entretanto, que lhes haviam trocado os cenários, não sentindo que estavam a ficar cada vez mais fora de jogo. Esta mudança não surge por acaso, mas surge antes derivada de um vasto conjunto de fatores surgidos nesta "modernidade tardia" (Giddens, 1991/1994, p. 25), que acabou por atirar no campo educativo, o professorado para um novo lugar no cenário educativo.

Conforme Bolívar (2006), "o mal-estar do professorado é a expressão própria da 'crise da escola', cujo desencanto se manifesta mais agudamente nessa criação modernista que são os Institutos de Secundária, ao passar de umas instituições seletivas a acolher toda a população" (Idem, p.13). Sustenta ainda, que se antes os professores eram considerados profissionais acima de qualquer suspeita, agora são questionados, pelas mais diversas frentes, sobre seu trabalho. Tal situação, segundo o autor, justifica as diferentes formas de sofrimento experienciadas no seu trabalho diário, que se equilibra entre a nostalgia do passado, o presente de lamento e a incerteza do futuro.

A crise identitária docente passa por um conjunto de fatores, tanto escolares quanto sociais, e sua evolução está ligada a uma difícil (re) construção identitária. As intensas mudanças das últimas décadas geraram nos professores ambiguidades e contradições, que terminaram por provocar um certo mal-estar entre os professores, refletindo-se num aumento

gradual no sentimento de crise para a sua identidade profissional. Tal crise deve ser compreendida como inserida num marco temporal onde a escola moderna estava assente num conjunto de pilares, pilares estes que ruíram, o que alterou todo o quadro institucional existente, donde se compreende o discurso nostálgico e defensivo de alguns professores sobre as atuais condições de trabalho (Esteve, 2001).

Não podemos negar, em consonância com Teodoro (2006), que o professorado vive tempos difíceis e que ser professor se tornou, na atualidade, uma profissão de risco. Cada vez mais o estatuto docente se agrava, especialmente, em função do aumento da violência e da indisciplina escolar e da pouca aprendizagem nas atuais escolas massificadas. Trata-se de desafios que podem ser parcialmente superados através de uma política que assente em duas vertentes. A primeira, no reforço da autonomia da escola. A segunda passa pela superação do modelo de professor como funcionário e no investimento do desenvolvimento de uma verdadeira profissionalidade, ou seja, a assunção do papel do professor como "intelectual reflexivo" (Idem, p. 79).

Ao abordar a questão da reflexão, tratamos, conforme Perrenoud (2001/2008), de uma postura reflexiva e não de meras reflexões episódicas. Para que exista uma verdadeira prática reflexiva docente é necessário que permanentemente se tenha uma postura nesse sentido, onde haja, de forma consistente e contínua, uma "relação analítica com a ação" (Idem, p.13), que possa ultrapassar todas as vicissitudes e obstáculos que surjam, sempre de forma positiva e eficaz. Para o mesmo autor, a prática reflexiva pressupõe uma postura, uma identidade, um 'habitus'[20] (Bourdieu, 1980, p. 88), que não se sensibiliza com meros discursos ou intenções, mas antes "pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício quotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro" (Perrenoud, 2001/2008, p. 13). Na profissão docente é cada vez mais imperativo fazer da prática reflexiva uma ferramenta primordial face a um cenário mundial onde a mudança, o multiculturalismo e a globalização imperam cada vez mais.

[20] Habitus, "são sistemas de disposições duráveis e transpostas, estruturas estruturadas predispostas para funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como geradores e organizadores de princípios e práticas de representação que podem ser objetivamente adaptadas a esse propósito sem supor o objetivo consciente dos fins."

A assunção da prática reflexiva deveria ser um verdadeiro "ato de pertença" (Dubar, 1991/1997, p. 106), aquele que exprime que tipo de profissional se quer ser, trata-se da 'identidade para si'. É certo que, se o discurso político, bem como as medidas concretas implicadas, tais como – currículos, processos de avaliação, formação docente – indicarem a prática reflexiva, atribuindo-a aos professores, afirmando-a como característica profissional necessária, atos de atribuição – 'identidade para o outro' (Idem), a probabilidade de haver um 'acordo' entre as identidades sociais virtuais e as identidades sociais reais é muito maior, e assim o resultado será a constituição efetiva de identidades profissionais docentes onde a prática reflexiva seja um dos seus fortes componentes.

2.3. Identidade(s) "vs" Mal-estar docente

> "Embora ela soubesse que era boa na escola, ela estava ansiosa porque não estava bem preparada para 'trabalhar'. Apesar da sua formação avançada, que para as gerações anteriores seguramente teria proporcionado à maioria das pessoas um sentimento futuro promissor e emocionante, essa mulher entendia que Interpossuía um sentido pessoal com pouco significado e direção e estava com medo do seu futuro. Na verdade, ela perguntou se eu tinha qualquer pesquisa ou questionários para que ela pudesse preencher que iria 'decidir o seu caminho na vida' individual para ela!" (Côté, J., 2006, p. 5).

A configuração do conceito de identidade assume contornos por vezes pouco definidos, visto poder-se empregar a palavra de uma forma aberta e intrinsecamente complexa, o que permite assim abarcar diversas categorias e múltiplas componentes que se lhe podem aplicar, por isso justifica-se uma certa indefinição acerca do seu conceito. O caráter multifacetado do conceito muitas vezes pode resultar no seu uso com critérios frágeis e por vezes inadequados. É o que pode ser comprovado em um estudo exploratório realizado por Dotta (2007) a fim de conhecer melhor o uso da noção de identidades docentes no contexto brasileiro. Uma das principais constatações da autora foi o seu uso indiscriminado, ou seja, embora o termo 'identidade docente' seja anunciado em um número muito significativo de estudos e artigos, quando os mesmos são analisados é possível perceber que

poucos de facto são estudos de identidades docentes, a grande maioria apenas utiliza o termo sem nenhuma conceptualização.

Se por um lado o caráter multifacetado da noção de identidade pode trazer alguns problemas teóricos e mesmo metodológicos, por outro lado permite estudos de grande riqueza e contribuição para a aproximação de aspetos essenciais da profissão docente. Conhecer as identidades profissionais docentes pode contribuir significativamente para o esclarecimento dos processos de 'mal-estar' e da crise da profissão docente.

Claude Dubar entende as identidades como um resultado "simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições" (Dubar, 1991/1997, p. 105).

A partir dessa perspetiva os professores definem-se como tais através de suas relações com os outros significativos de seu campo profissional, nomeadamente a sua disciplina, a instituição em que atua, a área de conhecimento, as relações no ambiente de trabalho e a relação entre cada uma das partes com as outras.

As identidades profissionais promovem-se a partir de interações que os atores sociais desenvolvem entre si em determinados contextos. A forma como estes estão organizados, as margens de liberdade, autonomia, de coesão interna que existem (ou não) serão influenciadas e influenciarão os atores sociais que os habitam. Por outro lado, as formas como os contextos se organizam instauram um conjunto de relações de grupos, de poderes e de resultados informais que, ao mesmo tempo que origina processos de aprendizagem cultural, resulta de relações quotidianas, de formas de agir. Assim, dessas relações podem resultar identidades diferenciadas, ora inovadoras, ora reprodutoras de mentalidade e de capacidade de ação estratégica (Dotta, 2010).

No campo atual da profissionalidade docente, a não coincidência entre os processos de atribuição e pertença tem dado origem à instalação e reforço de um certo 'mal-estar' docente. Argumentamos o papel da 'modernidade tardia' (Giddens, 1991/1994, p. 25), na intensificação da não coincidência dos dois processos, o que entendemos que vem a

obstaculizar qualquer forma que pudesse surgir no sentido de atenuar um pouco esse 'mal-estar' prevalecente.

O atual 'mal-estar' docente resulta da desarticulação entre a 'identidade-para-outro' e a 'identidade-para-si' que o processo de globalização educacional vem a acelerar cada vez mais em todos os sistemas educativos, é o que Teodoro (2003) chama de novas "formas de regulação transnacional no campo das políticas educacionais" (Idem, p. 9) que têm surgido frequentemente no atual cenário educativo global.

Este novo cenário tem vindo a colocar novos desafios face aos já existentes no que se refere à organização do trabalho docente. Segundo Esteve (1997/1999), as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores coincidindo com um processo histórico de "uma transformação social muito rápida do contexto social" (Idem, p. 31), tem aumentado significativamente. Tal processo tem resultado numa rutura do papel de professor que até então tinha vindo a ser assumido à escala institucional, rutura essa traduzida cada vez mais num 'mal-estar' docente, especialmente pela falta de condições de adaptação às mudanças.

Segundo Merazzi (1983), a capacidade de viver e assumir as situações conflituosas é um dos maiores aspetos da competência social dos professores. O autor cita três eventos cruciais nas mudanças no papel dos professores. O primeiro diz respeito à evolução e à transformação dos agentes tradicionais de socialização – família, ambientes próximos e grupos sociais organizados – e, que mais recentemente, vêm renunciando às responsabilidades que até então tinham vindo a desempenhar no âmbito educativo.

Em segundo, o referido autor indica a presença de novos agentes de socialização – meios de comunicação e consumo cultural de massas – que vieram questionar o lugar tradicionalmente atribuído às instituições escolares com respeito à transmissão de conhecimentos e que se converteram em fontes alternativas de informação cultural.

Por fim, Merazzi afirma como evento crucial de mudança no papel dos professores os resultados dos novos objetivos atribuídos à escola – a uma socialização fortemente convergente " (…), sucedeu uma socialização conflituosa e fortemente divergente" (Idem, p. 101) que tem vindo a ser traduzida pela conflitualidade instaurada nas atuais instituições

quando, por exemplo, se procura definir qual deverá ser a função do professor e quais deverão ser, dentro dos valores vigentes atuais da sociedade, aqueles que o professor deverá/poderá transmitir e ainda eventualmente questionar.

Assim, o papel reservado ao docente atual deve considerar a dimensão conflituosa da socialização. Dimensão esta que a formação docente deve evidenciar, contemplando "a diversidade dos papéis contraditórios da socialização para a escola (promoção do indivíduo versus seleção, necessidades individuais versus necessidades sociais, aprendizagem da autonomia versus integração social, etc.)" (Merazzi, 1983, p. 104), logo, a formação do docente atual deve "reconhecer como primeiro princípio a complementaridade dialética dos contrários" (Ibidem).

O autor já citado, diante da complexidade das exigências colocadas à profissão docente na atualidade, chega a cogitar que se trata de uma profissão quase impossível, considerando que a docência tem de coabitar com o conflito e simultaneamente assumir os múltiplos aspetos da sua responsabilidade social, que passa pela relação professor/aluno, professor/classe, professor/instituição escolar, professor/ambiente próximo, professor/sociedade.

Neste mesmo quadro conceptual, Esteve (1997/1999) sustenta que as transformações surgidas "supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles" (Idem, p.31), visto que é neste contexto que o professor cada vez mais é solicitado a desempenhar novos e múltiplos papéis, a maioria das vezes contraditórios, sob um cenário de mudança cada vez mais exigente.

Há profissões que foram sempre consideradas de alto risco por contribuírem mais facilmente para a existência de 'mal-estar'. Entre elas, durante muito tempo, a dos profissionais de saúde ocupou o primeiro lugar, mas atualmente a profissão docente, conquistou essa posição em virtude de os professores estarem em permanente contacto direto com o seu público-alvo, sendo esse um dos principais motivos apontados que levariam um qualquer profissional a sofrer de 'mal-estar'.

Em concordância com o exposto, Perrenoud (2001/2008) também afirma que a profissão docente é um "ofício impossível, numa profissão humanista" (Idem, p. 212), sendo que o sucesso do empreendimento educativo nunca estará definitivamente assegurado, pois nas profissões que lidam com pessoas dão-se sempre mudanças, ambiguidades, conflitos, opacidades e mecanismos de defesa, sendo muito difícil agir como um simples executor de tarefas sem se questionar.

Desta forma o autor apela ao caráter reflexivo que a profissão docente deve pressupor, na medida em que não é comparável a outras profissões onde apenas o objeto onde incide a dimensão reflexiva é relevante. Assim, a profissão docente envolve outros questionamentos tais como as questões deontológicas e as implicações para a natureza ou para os seres humanos, que colocam a profissão docente como sendo uma missão quase impossível.

O facto de a profissão docente lidar com pessoas é um dos importantes elementos que contribuem para o surgimento de uma certa crise de identidade para os professores, justificada, segundo Lopes (2007), pela sua inseparabilidade da crise das sociedades modernas, incluindo a própria crise da modernidade, fruto da "transição de um mundo a outro, transição genericamente nomeada como 'crise', crise da modernidade" (Idem, p. 29). Logo, na referida crise da modernidade está inserida a crise que a escola atual vive como instituição e que é acentuada para todos os seus agentes educativos, particularmente para os professores.

Esteve (1999) adverte sobre as desastrosas tensões e desorientações provocadas nos indivíduos quando estes se veem obrigados a uma mudança excessiva em um período de tempo demasiadamente curto. Para o autor, o professor está sendo tirado de um meio cultural conhecido, em que se desenvolveu até então a sua existência, e está sendo colocado num meio completamente distinto do seu, sem esperança de voltar à antiga paisagem social de que se lembra.

Talvez a mais significativa modificação ocorrida no papel do professor esteja relacionada ao que o autor citado anteriormente denomina de 'avanço contínuo do saber'. Não se trata somente da necessidade de atualização contínua, mas sim da renúncia a conteúdos e a um saber que vinha sendo de seu domínio durante anos. Os professores devem incorporar conteúdos que nem sequer eram mencionados quando começaram a exercer esta profissão. O

professor que resiste a estas mudanças, que ainda pretende manter o papel de modelo social, de transmissor exclusivo de conhecimento e de se manter numa hierarquia de poder está mais suscetível a ser questionado e de desenvolver sentimentos de mal-estar.

A severidade e frequência com que surge atualmente o 'mal-estar' na sociedade moderna faz deste um problema global grave que urge encarar de forma a poder minimizá-lo.

Desenvolver soluções significativas para o problema do 'stress' e do 'mal-estar' docente é mais complexo e também difícil do que parecia ser. Isto envolve mudança nas atitudes e comportamentos humanos, um tipo de mudança muito difícil de trazer a palco, mesmo quando a satisfação profissional individual e a saúde física estão em jogo. Uma coisa é listar causas de 'mal-estar' e soluções possíveis, outra é atuar naquilo que nós já conhecemos ser do nosso melhor interesse.

Sparks (1983) preconiza uma aproximação holística[21] a fim de que se reconheça a complexidade do "problema do 'stress' e do 'mal-estar' dos professores" (Idem, p. 33). Nesta perspetiva o espírito e o corpo são vistos como interconectados – pensamentos, sensações e respostas fisiológicas estão relacionados.

Neste sentido, cada um de nós deverá ser cada vez mais responsável pela sua saúde e felicidade visto que tomamos numerosas decisões em cada dia que influenciam em larga medida o que virá a surgir no futuro, seja em termos emocionais ou físicos. Para Sparks (1983), a aproximação holística assume assim que "os problemas deverão ser resolvidos mais eficazmente quando abordam, simultaneamente, várias fontes. Consequentemente os professores necessitam de estar preparados para a diversidade de competências e entendimentos relacionados ao stress e à gestão do 'mal-estar'" (Ibidem).

Na realidade cada vez mais o quotidiano dos profissionais de ensino liga-se a uma correria diária que se reflete nas mais diversas alterações de humor que ocorrem nas relações que se estabelecem entre professor/aluno, onde a sobrecarga de tarefas diárias tais como a de preparação de aulas, correção de trabalhos, participação em cargos letivos, formação

[21] Traduz a ideia de busca de um entendimento integral dos fenómenos contemplando todas as propriedades de um dado sistema, que não pode ser determinado ou explicado isoladamente pelos seus elementos. Esse sistema determina no seu conjunto a maneira importante como as peças se comportam no global.

profissional, aprendizagem de novos recursos tecnológicos, só para enumerar algumas das mais evidentes, originam uma rotina exaustiva, que ao ser gerida e incorporada às demais dimensões e papéis assumidos pelos professores na esfera da sua vida privada, que nem sempre se dá de forma conveniente e por isso, os predispõe para um certo 'mal-estar' quotidiano.

São de facto as várias solicitações com que os professores são chamados a desempenhar no seu dia a dia que podem fazer despoletar situações de crise. Dubar (2006)[22], após ter recorrido a vários dicionários, aponta cinco significados para a palavra crise, mas, como já mencionado anteriormente, restringe a noção para a sua análise a apenas dois deles, respetivamente – "período decisivo ou periclitante da existência" e "fase difícil vivida por um grupo social" (Idem, p. 14)

Relativamente à profissão docente os dois significados referidos colhem sentido, para isso bastará referir que face à globalização educacional prevalecente na sociedade moderna, se torna cada vez mais decisivo para os professores poderem acompanhar as bruscas mudanças que se estão a suceder em vários campos ligados à educação (novas tecnologias, internet, redes sociais, protocolos com instituições de âmbito comunitário, etc.), tornando, por vezes, mais difícil ser professor, apesar do esforço de boa vontade que muitos manifestam no sentido de acorrerem a numerosos cursos de formação profissional prestados que são escassos e por vezes desajustados.

Neste contexto onde impera, segundo Ehrenberg (1998) citado por Dubar (2006), o "indivíduo-trajetória à conquista da sua identidade pessoal" (Idem, p. 142), em consequência, os indivíduos, cedo ou tarde, de maneira mais ou menos crónica, sofrem dum 'sentimento de insuficiência', duma consciência aguda de 'não estar à altura'. Há como uma crescente sensação de 'sofrer de si próprio', ou seja, "não dum conflito, atual ou arcaico, mas dum enfraquecimento do Eu, duma diminuição ou desabamento da estima de si, em primeiro lugar e sobretudo 'aos seus próprios olhos'. A vida torna-se cinzenta e, por vezes, fica negra" (Ibidem).

[22] Claude Duba (2006) trata da crise das identidades profissionais na sua obra "A crise das identidades – a interpretação de uma mutação", embora o autor trate das profissões de maneira geral, entendemos que contribuições podem ser transportadas diretamente ao contexto da profissão docente. Assim, no decorrer da construção de nossos argumentos usaremos as construções do referido autor de forma específica no campo da docência.

Os professores com mais dificuldades vêm a passagem para um novo modelo educacional lhes acarretar novos obstáculos por vezes quase impossíveis de ultrapassar, fazendo com que as suas vidas sejam difíceis de suportar, pois para eles, na grande maioria, a experiência resulta da sua prática diária e de maneira como aprenderam em contexto de sala de aula a resolverem os problemas surgidos, numa outra aprendizagem profissional que não é a que é solicitada atualmente.

Neste contexto há professores que destacam o valor e as técnicas dum ofício aprendido precocemente, pela prática, e exercido durante a sua vida, outros realçam a "crença no valor e nas saídas da sua licenciatura e na eficácia da sua maneira 'escolar' de ensinar" (Dubar, 2006, p. 143), para tentarem de algum modo entravar o rumo dos acontecimentos, mas ambos estão sendo postos em causa face à situação de crise que o 'mal-estar' docente provoca.

O autor propõe, diante da situação, uma alternativa – 'fechar-se sobre si próprio' ou a 'conversão identitária'. Na primeira opção, o professor vê-se confrontado sozinho 'consigo próprio'. Não se trata, segundo Dubar, da identidade estatutária anterior, que acaba de ser ignorada, mas sim de "reflexibilidade (o Si próprio reflexivo no trabalho no 'cuidado de si')" (Idem, p. 145), que está carente e ignorada e por isso o professor, que se encontra nesta situação, refugia-se num provável retorno às origens a fim de que os Outros sejam os responsáveis pela situação agora vivida.

Na segunda opção, o professor procura converter-se numa outra pessoa, como transvertir-se, a fim de ultrapassar a crise em que se encontra. Trata-se de um processo difícil de realizar e por vezes penosamente moroso, pois entre a socialização primária que se materializava naquilo que o professor foi e aquilo que quer ser através da socialização secundária, há, segundo Sainsaulieu (1974) citado por Dubar (2006), um vazio uma "terra de ninguém do significado" (Idem, p. 148). Existem várias premissas à partida que se não forem cumpridas minam o surgimento da socialização secundária.

A primeira premissa, segundo Dubar (2006) citando Berger e Luckmann (1996), prende-se a "'um dispositivo de mediação' entre o antigo si e o novo si próprio. É preciso que um parceiro institucional, um 'Outro generalizado', [segundo] Mead (1963), permita o acompanhamento da reconstrução identitária, sirva de intermediário entre as antigas (…) e as

novas em gestação" (p. 148). A segunda premissa consiste na existência de um " 'aparelho de conversa' que permita a verbalização, a elaboração duma nova linguagem, mas sobretudo, o 'encontro dum Outro significativo' capaz de validar, confortar, reconhecer a nova identidade 'latente' " (Idem). Finalmente a terceira premissa prende-se com o assegurar de uma " 'estrutura de plausibilidade', isto é, uma espécie de 'laboratório de transformação' que permita gerir a transição entre as antigas e as novas crenças, os antigos e os novos saberes, as identificações passadas e presentes" (Ibidem).

A mudança de configuração identitária do professor, no cenário atual da sociedade moderna, passa por enfrentar momentos de crise que poderão ser mais ou menos dramáticos face à história pessoal apresentada. No entanto, a superação destes momentos cruciais de existência individual terão de se fazer sempre acompanhar por uma reconstrução da identidade pessoal, que nada tenha a ver com a anterior, porque o mesmo professor deverá "gerir 'subjetivamente' novas relações com os outros e, talvez sobretudo, a continuidade com o seu passado, o seu presente e o seu futuro" (Idem, p. 149).

CAPÍTULO 3

SABERES DOCENTES

3.1. O saber docente: um conceito em movimento

> " (…) a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos (…) integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais." (Tardif, 2002/2006, p. 36).

Considerando a polissemia e a variada tipologia do conceito de saberes docente faz-se necessária inicialmente a apresentação de algumas conceções relativas aos conceitos de saberes docentes, segundo diferentes autores, numa espécie de movimento histórico.

É possível considerar Shulman (1986//2005) como um dos precursores dos estudos sobre os saberes e criador de uma tipologia para eles. Com as suas contribuições, o autor chamou a atenção para o facto de que os professores possuem além do conhecimento da matéria que ensinam, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular, entre outros. Shulman afirma a existência de campos epistemológicos e didáticos diferentes, não necessariamente atrelados à matéria propriamente dita. Dá ênfase à autonomia intelectual dos professores para produzir o seu próprio currículo, com base nas diferentes formas de organização dos conceitos básicos das disciplinas e das crenças e conceções que o legitimam.

Conforme Marquesin (2007), as contribuições de Shulman tratam da compreensão dos processos de aprendizagem profissional docente, apoiadas no pensamento e no conhecimento do professor/a, sendo tais conhecimentos apreendidos ao longo de processos formativos e do exercício profissional; dessa forma, o professor define os "seus conhecimentos nas interações com a prática" (Idem, p. 39).

Num artigo datado de 1986, Schulman classifica em três tipos os conhecimentos do professor: a) o 'conhecimento de conteúdo'; b) o 'conhecimento pedagógico do conteúdo'; c) o 'conhecimento do currículo'. No entanto, o referido autor, acaba por distinguir na

globalidade outros tipos de conhecimento do professor. Assim, para além dos três já mencionados, refere também: o 'conhecimento dos alunos e das suas características'; o 'conhecimento dos contextos educacionais (entre outros, o trabalho em grupo, mas também o financiamento das escolas) '; e o 'conhecimento da filosofia educacional, dos seus fins, objetivos e valores'.

Quatro são as fontes do saber docente segundo Schulman (2005). A primeira fonte é a formação académica na disciplina a ensinar, configurando-se numa fonte de conhecimento de base, com apoio nas bibliografias e nos estudos acumulados na disciplina e no saber académico histórico e filosófico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo. A segunda diz respeito às estruturas e materiais didáticos, são os conhecimentos sobre os currículos, processos de avaliação, sobre a instituição com as suas hierarquias e regras, sobre o coletivo docente e as políticas que interferem no funcionamento dos processos educacionais. Uma terceira fonte está na literatura educativa especializada, trata-se das crescentes produções académicas, resultantes, especialmente, da investigação, dedicadas à compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizagem. Por fim, o referido autor aponta os conhecimentos adquiridos com a prática como fonte do saber docente, são aqueles conhecimentos desenvolvidos na e pela prática docente, mas que ainda carecem de estudos e investigações no sentido de que as mesmas sejam sistematizadas, organizadas, tornando-se conhecimentos acessíveis a todos.

Em termos semelhantes, Grossman (1990) identifica quatro componentes no conhecimento do professor: o 'conhecimento do conteúdo', o 'conhecimento didático de conteúdo', o 'conhecimento pedagógico geral' e o 'conhecimento do contexto'. Quer num autor, quer no outro, é no 'conhecimento didático de conteúdo' ou no 'conhecimento pedagógico de conteúdo' – a que Tavares (1997, p. 63) reconhece o caráter de 'conhecimento científico e pedagógico' - onde se dá o entrosamento dos restantes conhecimentos de uma maneira que é específica ao professor e que se corporiza nos apelidados 'saberes experienciais'.

O conceito de saber docente foi ampliado por Barth (1993) quando a autora lhe incorporou a perspetiva de evolução histórica, considerando que os saberes são simultaneamente estruturados, evolutivos, culturais, contextualizados e afetivos. Estruturado

porque organiza os conceitos através de uma rede de conexões; evolutivo, dada a sua provisoriedade; cultural, por se constituir na interação entre os membros da mesma cultura e pela troca de experiências; contextualizado, porque é no contexto que se compreende o significado do que foi produzido; e, por fim, afetivo por ser transversalizado pela emoção. No que se refere à origem dos saberes, a autora atribui a mesma importância a teoria e prática, mas destaca a importância da reflexão do/a professor/a sobre o conteúdo de ensino.

A incorporação da dimensão histórica do saber também foi feita por Tardif (2002/2006)[23], quando enfatizou o saber como resultado de uma atividade intelectual; para o autor não há separação entre o profissional, os seus saberes e a sua prática: "o novo surge e pode surgir porque o antigo é reatualizado constantemente por processos de aprendizagem" (Idem, p.36).

Tardif (2002/2006) especifica a atribuição que dá à noção de 'saber' de forma ampla. O autor entende, a partir das suas investigações junto aos professores, que os 'saberes' dizem respeito aos conhecimentos, às competências, às habilidades e às atitudes dos docentes, em suma, 'ao saber', 'ao saber-fazer' e 'ao saber ser' (Idem, p. 60).

A prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes definidos pela relação dos docentes com eles:

> "O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas por um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se torna parte integrante de sua 'consciência prática'." (Tardif, 2002/2006, p. 14).

Logo, o exercício da profissão de professor requer a existência de um corpo sistemático de conhecimentos que não é adquirido única e exclusivamente através da experiência, resultando antes de diferentes fontes que lhe subjazem e com natureza diversa.

[23] Autor em que nos inspiramos preferencialmente nesta matéria.

Assim sendo, para Tardif (Idem, p. 33), o saber docente é composto de saberes de fontes diversas, sendo estes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

De acordo com a caracterização do autor citado, os saberes profissionais, ou da formação profissional, que estão articulados com as ciências da educação e a ideologia pedagógica, são aqueles transmitidos pelas agências de formação. No que se refere às ciências da educação, estas além de produzirem conhecimento procuram incorporá-los à prática docente, e quando o são transformam-se em prática científica. Por outro lado, a prática docente identifica-se com os saberes chamados 'pedagógicos'. Tais saberes constituem-se como doutrinas ou conceções resultantes da reflexão sobre a prática educativa em termos amplos, de forma racional e normativa que se direcionam a "sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa" (Idem, p. 37). Para exemplificar, o autor cita as doutrinas pedagógicas apoiadas na ideologia da 'escola-nova'.

Os saberes 'disciplinares' correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, e estão integrados, especialmente, nas universidades, sob a forma de disciplinas. Tais saberes das disciplinas originam-se na tradição cultural, bem como dos grupos sociais produtores de saberes. Os objetivos, conteúdos, discursos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura correspondem aos saberes 'curriculares'. Os saberes 'experienciais' são aqueles incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de 'habitus' e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Tais saberes originam-se na experiência e são por ela validados. Para o autor, a prática docente implica a convergência de 'saberes profissionais' (ou das ciências da educação e da ideologia pedagógica), 'disciplinares' (que dizem respeito aos diversos campos de conhecimento de uma sociedade - matemática, história, literatura e outros saberes sociais) e 'curriculares' (que transformam os saberes disciplinares, representados pelos programas – seus objetivos, conteúdos e métodos). Os saberes experienciais que os professores desenvolvem na sua prática são constituídos também por uma amálgama de todos os outros saberes em função dessa prática.

Ao referirem-se à pedagogia, que distinguem da ideologia pedagógica, Tardif e Lessard (2007) consideram-na uma tecnologia do ensino, enquanto "meios utilizados pelo professor para atingir os seus objetivos em suas interações quotidianas" (Idem, p. 260).

Consideram aí a organização e a apresentação da matéria (referindo Schulman), assim como a gestão do grupo/turma e a sua motivação, mesmo que nas suas formas tradicionais.

O tempo, para Tardif (2002/2006), é um fator particularmente importante na constituição dos saberes que servem de base ao trabalho docente. Na socialização primária e na socialização escolar do professor são estruturadas a memorização de experiências educativas que marcam a construção do "Eu profissional" (Idem, p. 67). Assim, "o desenvolvimento do saber profissional está associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção" (Idem, p. 68).

Ainda no contexto da temporalidade, o autor confere destaque a dois fenómenos no que se refere à constituição dos saberes docentes. O primeiro fenómeno diz respeito à trajetória pré-profissional e que está diretamente relacionada à socialização primária e escolar, significa dizer que parte importante dos saberes docentes tem as suas raízes nas suas histórias de vida. Contudo, o autor chama à atenção para o perigo em considerar as sedimentações que ocorrem ao longo da história de vida como mera superposição de camadas de saberes independentes, há antes "um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes" (Idem, p. 69).

O segundo fenómeno diz respeito à trajetória profissional propriamente dita, uma vez que a carreira também é um processo de socialização, ou seja, um percurso de marcação e incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas das instituições, assim como das equipas de trabalho, ou seja, dos seus pares.

Em síntese, Tardif (2002/2006) afirma que o tempo não é somente um 'lugar' no qual se encontram imersos o trabalho, o trabalhador e seus saberes, também não é apenas um dado objetivo. É, de forma complementar, um dado subjetivo, uma vez que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. "É apenas ao cabo de certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o 'Eu pessoal' vai se transformando pouco a pouco, em contacto com o universo do trabalho, e se torna um 'Eu profissional'" (Idem, p. 108).

Ainda, segundo os contributos de Tardif (2002/2006), a experiência está no cerne do 'Eu profissional' dos professores. Os saberes experienciais possuem um conjunto de características que constituem uma verdadeira "epistemologia da prática docente"(Idem, p. 111). Tal epistemologia corresponde "à de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se 'pessoalmente' com tudo o que ele é, com a sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites." (Ibidem).

As principais características do saber experiencial podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- é um saber ligado às funções dos professores e é na realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado e adquirido;
- é um saber prático, pois a sua utilização depende da sua adequação às funções, problemas e situações da especificidade do seu trabalho;
- é interativo, uma vez que é mobilizado e modelado na interação entre o professor e demais atores educativos; logo, é marcado pela normatividade e pela afetividade;
- é sincrético e plural, porque repousa sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da sua prática profissional;
- é heterogéneo, por mobilizar conhecimentos e formas de saber-fazer variados e adquiridos em fontes, lugares e momentos diversos;
- é complexo, não-analítico, envolve tanto o comportamento do ator, as suas regras, os seus hábitos, quanto a sua consciência discursiva;
- é aberto e permeável, uma vez que incorpora experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo da prática remodelando-se continuamente;
- traz as marcas do professor, pois a personalidade dele constitui um elemento fundamental no processo de trabalho;
- é existencial, porque está ligado não apenas à experiência do trabalho, como também à experiência de vida do professor;
- é experienciado por ser experimentado no trabalho, é mais uma consciência no trabalho do que sobre o trabalho, modela a identidade profissional;

- é temporal, evolutivo e dinâmico, constrói-se e transforma o âmbito da história profissional;
- é social, construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos; leva o ator a posicionar-se diante de outros conhecimentos e a hierarquizá-los com base em seu trabalho.

Baseados no caso da existência de vários paradigmas ligados ao saber poderemos afirmar, com base em Tardif (2002/2006) que "um saber é contestado e contestável a partir de outro saber" (Idem, p. 202), o que nos transporta para uma relação dialética com contornos não delimitados e cuja resolução final se torna se não impossível, pelo menos, muito difícil e nunca definitiva. Ainda, segundo o mesmo autor, na vivência quotidiana das pessoas, fácil é de admitir que "é impossível duvidar de tudo (como o fez Descartes) ou não saber de nada (como Sócrates) " (Ibidem).

Por outro lado, constata-se também que os discursos e atos dos professores possuem sentido, uma vez que se apoiam em saberes. Donde se pode concluir a existência real de um quadro de inteligibilidade que, pelo menos de forma implícita, permite, com alguma consistência, identificar o que se entende por ser professor na atualidade. A ausência desse quadro de inteligibilidade resultaria num sem número de perguntas que, obteriam apenas algumas respostas o que provocaria uma barreira intransponível entre os professores e os saberes, causando certamente entre ambos uma rutura epistemológica definitiva.

Impõe-se, portanto, recentrar o questionamento sobre esta problemática que, pode passar pelo inferir da existência, como expressamos anteriormente, segundo Tyack e Cuban (1995), citados por Teodoro (2003), de uma certa 'gramática da escola', para um conjunto persistente de modos 'organizacionais e de estruturas' que, para além de todas as reformas e mudanças, se 'mantêm constantes' no "modelo escolar" (Idem, p. 93). Tyack e Cuban (1995) referem ainda que a 'gramática básica da escola', como é o caso da configuração da sala de aula, se tem mantido marcadamente estável ao longo de décadas. Pouca coisa tem mudado na forma como as escolas dividem o tempo e o espaço, uma vez que continuam a enquadrar os estudantes, "colocando-os em salas de aula, agrupam o conhecimento em 'conteúdos' com a recompensa de graus e 'créditos' como evidência da aprendizagem realizada" (Idem, p. 85), sempre como o havia feito anteriormente. Significa que os saberes e a construção das

identidades profissionais docentes sempre passaram pela existência de uma certa 'gramática básica da escola' ao longo dos tempos, o que traduz a aplicação real de um quadro de inteligibilidade cuja transversalidade se tem mantido imutável em termos espácio-temporais.

Poder-se-á afirmar que, face à concretização de um quadro de análise de inteligibilidade, os saberes e a construção das identidades profissionais docentes fazem parte de uma mesma realidade social, mas que, simultaneamente, assumem, também, uma outra natureza, a da realidade individual, como se resultasse, e em jeito de parábola, de um processo de clonagem perfeita que, ao partir de um corpo original, o individual, deu origem a uma outra realidade, sua sósia, que é, intrinsecamente, também, individual e que, assume protagonismo perante a realidade social, graças ao processo transformativo havido e ainda ao facto de surgir associado, inexoravelmente, ao corpo original que lhe deu razão de ser. Assim, corpo original e corpo clonado assumem mútuo protagonismo, porque, intrinsecamente, se encontram relacionados entre si e, simultaneamente, possuem identidades próprias distintas, garantindo, por esta forma, o reconhecimento dos seus estatutos próprios, 'selves', em plena realidade social.

De modo semelhante surge o processo de construção das identidades profissionais e o dos saberes docentes, constituindo-se, ambos, parte de uma mesma realidade social e individual – o professor – cujas fronteiras possuem margens ténues de separação que não são possíveis de delimitar, mas cujo estatuto, quer individual, quer socialmente, é de fácil reconhecimento na sociedade atual.

Segundo Marquesin (2007), um número crescente de pesquisas têm tomado os saberes docentes como foco, o que possibilita a ampliação da literatura nesse campo com significativa relevância, o que por sua vez incorpora novos elementos acerca dos saberes docentes e do desenvolvimento profissional. Nesse sentido a autora destaca as contribuições de Charlot (2005). O autor citado traz uma perspetiva dialética para discutir os saberes na prática profissional e propõe como referência "a prática do saber e o saber da prática" (p. 93). O saber-discurso foi constituído a partir de práticas de saber - prática científica, prática pedagógica, dentre outras - com a finalidade de construir um conjunto coerente de saberes. Assim, o autor entende que a prática do saber é uma "prática específica, a prática do saber é

uma forma de mediação entre a lógica das práticas e aquela dos discursos eruditos [...] A prática do saber é uma prática, e não um saber" (Idem, p. 94).

Marcelo (2009), ao investigar as constantes e os desafios nas identidades docentes, aponta como fonte dos saberes docentes, ou das identidades docentes (das quais fazem parte os saberes), as crenças que os professores possuem sobre o ensino, afirmando que estas dirigem em parte as suas práticas. Tais crenças são influenciadas por três categorias de experiências: as experiências pessoais, as experiências com o conhecimento formal e a experiência escolar e de aula.

O 'fazer-se professor', nas considerações de Cunha (2011), resulta de uma predisposição dos professores para se autoconstruírem, numa ação permanente realizada ao longo de uma 'trajetória profissional', numa 'interação' resultante entre os seus 'pares', 'professores', 'desses com as instituições', com os seus próprios 'alunos', com os 'conhecimentos', quer de natureza científica, quer pedagógica, e ainda na própria 'reflexão' sobre a sua prática (Idem, p. 16). Argumento que está em consonância com Tardif (2002/2006), para o qual o ofício de professor se configura no campo dos saberes e, simultaneamente, nas práticas docentes, derivando de um conjunto de "conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas instituições a fim de realizar concretamente as suas diferentes tarefas" (Idem, p. 9).

3. 2. Os professores perante os saberes

> "Hargreaves (1995) distingue (…) marcos conceptuais que nos permitem compreender e organizar o desenvolvimento profissional do pessoal docente. (…) O interaccionismo simbólico (…) põe em relevo a construção dos saberes de experiência que os ensinantes adquirem durante as suas interações com os alunos e seus colegas. (…) [Na] teoria crítica (…) a profissão docente já não tem só a consideração de uma prática pública e compartilhada, mas sim a de uma ocupação marcada socialmente, penetrada por correntes ideológicas, possuída por relações de género e classe." (Pelletier, G., 1999/2003, pp. 161-162)

As investigações efetuadas sobre as trajetórias profissionais dos professores permitem conhecer que saberes possuem e, simultaneamente, como foram constituídos ao longo do processo de construção das suas identidades profissionais, facultando, assim, conhecer o próprio processo de construção do saber docente profissional.

O entendimento das trajetórias profissionais e, por conseguinte, dos saberes docentes, que pode ser analisado à luz da teoria sociológica apreendida sob o ponto de vista do professor, apresenta-se atualmente como um campo disperso. Como forma de ultrapassar esta diversidade na ação, Dubet (1992/1994) propõe a noção de 'experiência social'[24], como sendo a forma menos inadequada para poder interpretar algumas condutas sociais consideradas desalinhadas face à padronização social estabelecida, obtidas em estudos empíricos que foram, entretanto, levados a cabo para esse fim. O mesmo autor, visando poder ainda melhor interpretar condutas e discursos realizados, propõe que estes sejam ambos decompostos em elementos simples, com o objetivo de conseguir recompor a realidade da experiência social segundo um sistema coerente e único, adotando ainda para esse efeito um outro conceito, o de Sociologia da Experiência[25], visando definir a vivência experiencial como sendo o resultado de uma combinação de lógicas de ação onde a trajetória profissional surge identificada como experiência decorrente das condutas sociais havidas.

A propósito, Cunha (2011) defende que quem faz a opção teórica pela Sociologia da Experiência "sustenta a tese de que a construção da identidade e dos saberes docentes acontece ao longo da trajetória profissional por meio das ações do sujeito e de sua reflexão sobre a mesma" (Idem, p. 20). Para Dubet (1992/1994), "o ator social é obrigado a articular diferentes lógicas de ação" (Idem, p. 107) e da dinâmica gerada por esta atividade, resulta para o próprio, individualmente, quer a sua 'subjetividade', quer sua a 'refletividade'.

Dubar (1992) e (1994), citado por Tardif (2002/2006), afirma que o trabalho não consiste exclusivamente em transformar um objeto ou uma situação em outra. Sociologicamente, é possível afirmar que o trabalho altera a identidade do trabalhador, uma vez que trabalhar não é apenas fazer algo, mas fazer algo de si mesmo, consigo mesmo. Logo,

[24] Experiência social designada como sendo a "natureza do objeto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais" (Idem, p. 93).
[25] A Sociologia da Experiência tem em vista "definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema" (Idem, p. 107).

se o trabalho modifica o trabalhador e a sua identidade, modifica ao mesmo tempo "o saber trabalhar" (Idem, p. 56-57).

Tal ideia é complementada por Dubar (1991/1997) quando sustenta, como já referimos, que os saberes profissionais, "constituem saberes de um novo género. São maquinismos conceptuais que têm subjacente um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado e um verdadeiro 'universo simbólico' veiculando uma conceção do mundo" (Idem, p. 96) sendo, por isso, definidos e construídos por referência a um campo especializado de atividades.

Segundo os autores citados, os saberes docentes resultam de um processo de construção, de interação, levado a cabo com os demais atores sociais envolvidos nas situações didático-pedagógicas, abarcando alunos, pares e comunidade escolar. Simultaneamente ator e autor social, o professor reconhece-se como "pertencente a um sistema de representações sociais e nele, além de desempenhar um papel, é reconhecido como detentor de um saber legítimo ao exercício docente" (Cunha, 2011, p. 23). Esta situação acontece durante a trajetória académico-profissional, portanto, no seu pleno exercício profissional. O professor, à medida que vai ganhando maturidade, por via não só do tempo cronológico decorrido do exercício docente, mas também da melhor aquisição de consciência do papel que tem de cumprir e, ainda da maior diversidade de experiências que, vai adquirindo através do processo de socialização encetado, não se sentindo por isso mais coagido e ameaçado socialmente, poderá, assim, perseguir mais coerentemente o discurso proferido e a prática preconizada. O professor, sendo ator, desempenha papéis que possuem significados sociais e, sendo também autor, promove a reflexão e a atualização dos sistemas de significados reconhecidos socialmente.

Se o conhecimento 'e os saberes profissionais' são a principal fonte de reconhecimento ou de não reconhecimento das identidades profissionais (Dubar, 1991/1997), interessa aprofundar o lugar por ele ocupado na construção da identidade; é que o espaço de reconhecimento das identidades é, simultaneamente, espaço quer de legitimação dos saberes, quer de competências associadas às identidades. A identidade social não é mecanicamente transmitida por uma geração à seguinte, mas antes se processa no tempo em que cada geração a constrói com base nas categorias e nas posições herdadas da geração anterior e ainda por via

das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e cujas prestações resultantes servem para contribuírem sempre de alguma forma para as transformar.

O conhecimento dos saberes que emergem na base da profissão docente, as suas fontes, a forma como na prática se manifestam no exercício profissional docente, o registo das representações que os professores possuem de si, pode mostrar como é a sua realidade quotidiana e, ainda, como e quem é que são de facto.

A socialização secundária, segundo Berger e Luckman (1996), caracteriza-se pela incorporação dos saberes especializados a partir das relações com as instituições e com o grupo. O caráter dessa socialização depende do 'status' do corpo de conhecimentos em questão no interior do universo simbólico em totalidade e existe uma grande variabilidade sócio-histórica nas representações implicadas na socialização secundária, agravada ainda mais face à globalização educacional emergente, fazendo com que seja cada vez mais necessário (re)construir a epistemologia ligada a uma nova profissionalidade docente face aos saberes plurais, compósitos e heterogéneos com que gradualmente têm vindo a ser confrontados no cenário educativo global. Foi neste contexto que, para a realização deste estudo, foram escolhidos os professores de economia, já que o processo de globalização é parte do "conhecimento de conteúdo" (Schulman, 1986) que integra o seu saber profissional.

Gauthier (1998) defende a importância do professor se conhecer professor, enfatizando a dependência da identificação dos saberes necessários à prática pedagógica, para a profissionalização docente. Apresenta para tanto três categorias relacionadas à prática docente: ofício sem saberes, que corresponde à falta de sistematização dos saberes próprios dos professores; saberes sem ofício, trata-se da formalização excessiva do ensino, reduzindo a sua complexidade e em que os saberes não condizem com a realidade; e ofício feito de saberes, saberes mobilizados pelo professor na sua prática.

A docência, segundo Zabalza (2004), em qualquer grau de ensino, como atividade especializada, compreende conhecimentos específicos. Ensinar é uma tarefa tomada pela complexidade, uma vez que exige conhecimentos aprofundados sobre os conteúdos específicos e sobre como os alunos aprendem, entre outros.

No mesmo sentido, Shulman (2005) acredita que restringir a docência a habilidades básicas, conhecimentos do conteúdo e conhecimentos didáticos gerais é considerar o trabalho docente como algo trivial, sem considerar a sua complexidade e as suas necessidades.

Diante de tais considerações, que tratam da complexidade da docência, bem como das conceções de saberes docentes, segundo os autores apresentados, é uma decorrência necessária tratar da profissionalidade docente.

3.3. A profissionalidade docente

> "No novo mundo do profissionalismo flexível tens que definir a tua identidade profissional de acordo com o teu próprio juízo acerca de questões como a natureza da escola onde te encontras (…) A velha noção de profissionalismo como uma competência técnica já não é suficiente; requer-se um profissionalismo mais flexível, capaz de repensar-se, de redefinir o ensino desde os diferentes grupos profissionais" (Goodson, 2000, p. 48).

A conceptualização do fenómeno profissional encontra as suas origens mais significativas em Weber (1978). Este defende que a profissionalização constitui um marco importante da passagem de uma sociedade tradicional, onde impera uma socialização comunitária, caracterizada pela transmissão hereditária do estatuto social, para uma sociedade sustentada na socialização societária, identificada por uma forte autoridade burocrática, onde o estatuto dos indivíduos sai reforçado face às funções por estes desempenhados, bem como perante os critérios de racionalidade e de competências verificadas ao nível das organizações. Neste contexto, a profissionalização é encarada como um dos elementos do processo vivido de modernização que acompanham as sociedades e, simultaneamente, o próprio conhecimento é reconhecido como uma das principais fontes de poder e que fornece aos profissionais uma forte centralidade no processo de racionalização, devido ao facto de estes serem os verdadeiros detentores desse conhecimento.

A propósito da publicação da obra The Profession of Medicine, por Freidson (1970), surgiu uma proposta relevante, baseada em determinados eixos sobre a natureza do trabalho que, sustentada esquematicamente numa análise sociológica, defende que aquela se deve basear no modo da evolução e organização, a fim de que a autonomia e o prestígio de

qualquer profissão se possam concretizar. Por outro lado, a análise sociológica deve também contemplar a relação havida entre o conhecimento e a prática profissional, quer com a forma organizacional da profissão quer com a própria vivência mundana. Neste contexto, a profissão, segundo Gonçalves (1998), passa a ser considerada precisamente "como aquela ocupação que tem uma posição determinante ao nível da divisão do trabalho que lhe permite controlar a natureza da sua própria atividade" (Idem, p. 48). No entanto, a conquista desta posição de autonomia profissional "vai depender das ações levadas a cabo pelas ocupações de modo a obterem do Estado a exclusividade no desempenho de tarefas específicas" (Ibidem), fazendo transpor para as profissões um 'estatuto político e económico particular' assumido, que é sempre "sustentado por um setor elitista da sociedade" (Ibidem), só terminando quando a dependência existente deixa de se manifestar face à autonomia plena conquistada pelas profissões e que se faz acompanhar pelo reforço de uma posição social de prestígio.

Quando o profissionalismo surge como o resultado imediato da natureza específica dos atributos das profissões não decorrem daí quaisquer dificuldades. Estas surgem quando o profissionalismo, por via do reforço de uma posição social de prestígio, passa a ser interpretado como uma forma de controlo ocupacional. Nesta base, Johnson (1972) apresenta uma análise em que o âmago da questão está nas relações estabelecidas entre produtor e consumidor de serviços profissionais e onde, simultaneamente, o primeiro tem o poder de controlo das relações mútuas estabelecidas, mas sempre em seu benefício próprio.

Segundo Gonçalves (1998), o que se encontra subjacente ao mundo profissional são "fundamentalmente relações de poder. O poder das profissões aparece como um elemento axial" (Idem, p. 50). As décadas de 1970 e 1980 corresponderam ao que a sociologia das profissões classifica pela 'afirmação da perspetiva do poder' e de que as propostas, já referidas atrás, por Freidson (1970) e Johnson (1972) constituem exemplos possíveis, filiadas, respetivamente, sustenta Gonçalves (1998), "no interaccionismo simbólico e no marxismo" (Idem, p. 54), permitindo a abertura de cenários teóricos e metodológicos que se afastaram cada vez mais das teses funcionalistas, potenciando através da pesquisa empírica possíveis resultados heuristicamente frutuosos.

A perspetiva neo-weberiana sobre os grupos profissionais retomou o conceito base de Weber (1978) de 'fechamento social', identificado como o processo pelo qual, sustenta

Gonçalves (1998), "as coletividades sociais pretendem regular as condições de mercado de acordo com os seus interesses, face aos competidores externos, restringindo o acesso aos recursos e às oportunidades a um limitado grupo de eleitos" (Idem, p. 54), onde os atributos grupais tais como, raciais, linguísticos, sexuais, origem social e propriedade são utilizados para monopolizar o mercado. Para Weber (1978), o conceito de 'fechamento' é basilar no que respeita ao capitalismo, pois encontra-se subjacente à própria constituição do 'status grupal', como é o caso das profissões bem como das próprias classes sociais. O objetivo das suas atividades "destinava-se a assegurar o poder interno dos seus elementos/líderes da organização de forma a atender às suas vantagens ideais ou materiais para as atividades dos seus membros/líderes" (Idem, p. 284). Este 'fechamento' podia assim trazer vantagens que podiam consistir na concretização de certas políticas objetivas, que garantiam a manutenção de vantagens individuais e para o 'satus grupal'.

A exclusão, sustenta Parkin (1978), é o tipo mais frequente de 'fechamento' que a sociedade capitalista contempla, admitindo, por seu lado, uma monopolização bipolar de recursos: a propriedade e as qualificações académicas ou profissionais e as respetivas credenciais; estas últimas assumem um papel relevante na sociedade capitalista, porquanto a apelidada meritocracia é de crucial preponderância face a alguns grupos, designadamente as profissões. Por via do credencialismo pode-se limitar e controlar, sustenta Gonçalves (1998) citando Parkin (1978) "a entrada dos efetivos e dos potenciais candidatos no grupo profissional (…) os padrões morais e técnicos dos profissionais (…) a monopolização do acesso a benefícios e honrarias" (Idem, p. 57), surgindo a profissionalização como um movimento com o objetivo de "limitar e controlar a quantidade de trabalho potencialmente disponível para uma profissão, criando condições objetivas para delimitar o valor dos respetivos serviços no mercado" (Ibidem).

Na perspetiva colocada sobre a profissionalização podem surgir outras propostas de análise das profissões. Assim, o enfoque colocado na posse das credenciais profissionais e na seleção rigorosa dos potenciais candidatos poderá passar pela complexidade de funções que estes poderão ter de desempenhar se adquirirem e assumirem o estatuto da condição de profissionais, o que no caso particular da profissão docente se faz sentir com particular ênfase.

A partir da análise das relações estabelecidas entre profissões e mercado de trabalho, Dubar (1991/1997) afirma que se dão 'transações', que são sempre instáveis e estão sujeitas a dinâmicas constantes do mercado de trabalho. A profissão docente não foge à regra face às intensas e complexas transformações por que passa no atual contexto globalizacional. A proposta de Dubar afigura-se, assim, como um importante instrumento que faz esbater as fronteiras institucionalizadas da sociologia das profissões, e que, segundo Gonçalves (1998), "gera mais-valias teórico-metodológicas para a compreensão das dinâmicas da profissionalidade nas sociedades capitalistas" (Idem, p. 84), bem como a exploração da própria construção das identidades profissionais, no sentido da edificação de uma verdadeira profissionalidade docente.

Sustenta Lopes (2008) que "a relação entre o profissionalismo enquanto sistema de valores (…) para a melhoria da ordem social (…) e o profissionalismo enquanto sistema de controlo do grupo profissional sobre o domínio social que lhe é próprio pode não ser de 'antagonismo', mas sim de 'confluência'" (Idem, p. 99). A mesma autora afirma que, na medida em que os saberes dos professores se identificam com "um conhecimento próprio (e valorizado), socialmente controlado pelo grupo profissional (…) pode aparecer até como antídoto a um profissionalismo tradicionalmente heterorregulado – pelo Estado ou pelos saberes científicos -, que tem tido como resultado a sua desprofissionalização" (Ibidem). Ainda segundo a mesma autora, é lícito concluir que um novo paradigma emerge no cenário da globalização educacional, onde conflui um 'novo profissionalismo das profissões' que "terá o conhecimento prático elaborado como pedra angular" (Ibidem).

As relações que quotidianamente os professores estabelecem no âmbito da sua profissionalidade privilegiam a vertente pedagógica. É no contexto da sala de aula que os saberes dos professores mais consistentemente se identificam e fazem transpor pela emergência de um "novo paradigma da política e do trabalho inovador" (Ibidem). Por outro lado, sabe-se genericamente que qualquer profissão é uma ocupação que desempenha uma dada função social e que os seus membros se organizam sempre como um coletivo, face aos poderes públicos prevalecentes.

Há quase vinte anos atrás, Nóvoa (1992) anunciou que no futuro a profissão docente passaria por um reajustamento, podendo assumir duas formas, uma de "consolidação de novas

regulamentações e dispositivos de tutela da profissão docente" (Idem, p. 23), outra de "desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada"[26] (Ibidem). Aparentemente, é a primeira que os responsáveis pelo Ministério da Educação têm tentado implementar através das orientações que têm seguido nos últimos anos. A tutela, ao desvalorizar a semântica própria das componentes fundamentais da profissionalidade docente, como seja a "qualificação", a "competência", a "deontologia" e a "ética" que, segundo (Lopes, 2007, p. 97), têm um caráter individual e coletivo, tem vindo, assim, de certo modo, a depreciar a profissão docente, desvalorizando-lhe a componente científica e a autonomia, provocando uma certa indefinição no âmbito da 'profissionalidade' docente que até à data tinha vindo a ser aplicada.

O conceito de '"profissionalidade' é fundamental para uma correta identificação das "identidades docentes", sendo vários os autores que sustentam esta tese. Um dos que o fazem é Libâneo (2001), citado por Conti (2003), quando refere a '"profissionalidade' como um conjunto que envolve requisitos como os dos "conhecimentos, habilidades e atitudes (…) requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas" (Idem, p. 8).

Para uma melhor abordagem do conceito de 'profissionalidade' poder-se-á recorrer historicamente à obra dos britânicos Carr-Saunders e Wilson (1933), como sendo o marco fundador da abordagem sociológica das profissões. Estes autores destacam uma definição dos atributos particulares ligados às profissões que, não sendo observáveis nas atividades mais simples, lhes conferem um lugar de destaque no espaço societal; e também apontam o marco do profissionalismo como defesa intransigente para o funcionamento da sociedade capitalista como um todo.

Na base das propostas daqueles autores, surgiram posteriormente vários questionamentos importantes, interdependentes, que lançaram no cenário societário duas correntes principais, representativas das várias propostas diferentes que se colocaram. Uma ligada à perspetiva funcionalista e outra classificada como interaccionista.

[26] Com as regras de jogo, posteriormente alteradas, que o primeiro concurso para professor titular contemplou para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, realizado em 2007, parece-nos nítida a opção do discurso oficial pela primeira forma.

No âmbito disciplinar da sociologia das profissões, é comummente aceite que, para além do interesse analítico já existente pelos grupos profissionais ligados às profissões liberais, tais como médicos e advogados, sejam também valorizadas, segundo Gonçalves (2006), as "características e (…) [as] dinâmicas das profissões organizacionais" (Idem, p. 10), fruto de estados de crise teórico-metodológica que, segundo o mesmo autor, surgiram a partir dos anos 1960. Estes fizeram emergir uma reflexão sobre o conceito que estas profissões até aí tinham proposto, provocando uma forte articulação referenciada em novas formulações teóricas, realizadas em contexto daquela crise, onde o fenómeno profissional nas sociedades ocidentais despoletou "uma forte posição crítica quanto à abordagem funcionalista das profissões" (Idem).

As propostas funcionalistas constituíram marcos fundamentais para uma forte delimitação do campo de análise sociológica das profissões e também para o seu reforço valorativo no âmbito da sociologia. Dessas propostas então enunciadas destacam-se, segundo Rodrigues (1997/2002), as seguintes: 'o que é uma profissão?', quais os atributos que possuem, em termos de natureza e organização do trabalho e dos valores, 'que as distinguem de outras ocupações?', qual a função social das profissões?, como definir o 'ideal tipo', a fim de traçar "o objetivo de verificar em que medida se aproximam ou afastam do modelo?" (Idem, p. 7), Estas questões constituem, segundo a mesma autora, a principal preocupação para muitos autores: de acordo com "características, atributos ou traços e definido o 'ideal tipo', as profissões existentes são classificadas no que respeita às suas características, ao seu modo de funcionamento e organização" (Ibidem), a fim de avaliar de que forma se ligam ou afastam do modelo de referência. A mesma autora sustenta, citando Etzioni (1969), que num mesmo patamar surgiram também associadas ao conceito de profissão "'novas noções', como 'semiprofissão', 'quase profissão' e 'não profissão', para classificar grupos ocupacionais que se afastam do tipo idealmente definido".

Ao mesmo tempo surgiu a perspetiva interaccionista, que resultou da rutura epistemológica havida sobre a posição e os fundamentos que se ligam à corrente funcionalista, no que respeita, quer à sociedade, quer à própria sociologia. A este propósito defende Rodrigues (1997/2002), baseando-se em Hughes (1958/1981), que a sua base nuclear "radica-se na análise sociológica da divisão do trabalho" (Idem, p. 15) com o objetivo de poder combater as propostas defendidas pela perspetiva funcionalista, que preconizavam

socialmente, segundo a mesma autora, baseada em Chapoulie (1973), um forte 'estatuto profissional' para a obtenção de um 'reconhecimento social' uma vez que as 'instituições sociais' visavam dar resposta às 'necessidades sociais' então sentidas. Já na perspetiva funcionalista alguns 'grupos ocupacionais' surgiam à 'procura de reconhecimento' para poderem consolidar o 'monopólio de atividades', contribuindo assim "para a regulação e o controlo sociais e permitindo o bom funcionamento da sociedade" (Rodrigues, 1997/2002, p. 13). Segundo a mesma autora a divisão do trabalho é sempre um cenário que provoca conflitos sociais, o que implica uma "hierarquia de funções e uma separação entre funções sagradas e profanas, sendo efetuada com recurso a duas operações que orientam a seleção dos profissionais: 'licença' e 'mandato'[27]" (Idem, p. 15). A mesma autora prossegue afirmando que estas duas noções constituem a base do processo pelo qual "funções diferentemente valorizadas por uma coletividade são distribuídas entre os membros de grupos" (Ibidem), e logo que uma dada ocupação fixa o seu mandato face à sociedade 'nasce uma profissão'.

Nas décadas respeitantes aos anos 1960 e 1970, emergiram da análise sociológica das profissões diversas leituras críticas sobre o que as teses funcionalistas preconizavam, caracterizando-se pelo nível de diversidade teórica que alcançaram. Seguindo criticamente de perto essa análise macro, Gonçalves (2006) afirma que as profissões estão enquadradas no dinamismo das sociedades capitalistas, contemplando o processo expansionista da sociedade capitalista através da 'constituição e sedimentação dos Estados modernos', referenciam "novas formulações teóricas (…) sobre o fenómeno profissional nos países capitalistas" (Idem, p. 10). Já numa perspetiva crítica de análise meso, o mesmo autor avança com alguns argumentos, entre outros, o poder que os profissionais possuem face aos clientes com que lidam, face a outros profissionais e mesmo ao Estado, o próprio processo institucional constitutivo de monopólios profissionais, "a articulação entre o conhecimento científico e o poder profissional (…) as ações do Estado (…) [e] a formação, a consolidação, o reconhecimento social, a afirmação do poder e da autoridade das profissões" (Idem, pp. 10-11).

Ao longo dos anos 1960 e 1970, o corpo teórico-metodológico da sociologia das profissões sofreu profundas ruturas fruto de um processo de globalização que começou a

[27] *Licença* é a autorização legal de exercício de certas atividades interditas a outros. *Mandato* é a obrigação de assegurar uma função específica.

fazer-se sentir, provocando uma 'desprofissionalização', que colocou em xeque-mate permanente (Rodrigues, 1997/2002, p. 24) o 'expertise'[28], a 'autonomia'[29], a 'dedicação'[30] e a 'responsabilidade'[31] dos profissionais docentes.

Será lícito, então, o questionamento sobre a inadequação do modelo profissional até então seguido ajustado às identidades profissionais docentes, onde por força da aceleração do contexto de globalização educacional, fez sofrer gradualmente, de forma diversificada, 'desprofissionalização', face à localização do país e da região e à sua inserção no sistema mundial.

A formação profissional dos docentes justifica, cada vez mais, que se deva atender às relações estabelecidas entre os professores e os diversos saberes com que lidam e com que se confrontam no seu dia-a-dia, face à necessidade de concretização dos seus desejos pessoais e profissionais. O processo de construção das identidades profissionais dos professores assume relevo perante o facto de estas terem de ser reconhecidas pelo sistema social vigente, para o que necessitam de surgir através de ação propositada, com capacidades acrescidas e sem que as mesmas tenham resultado de previsões premeditadamente formuladas no passado.

É por isso necessário edificar um novo paradigma para a construção das 'identidades docentes', melhor dizendo, é urgente que se realize uma (re) construção das 'identidades docentes' face ao projeto crescente da globalização educacional. Cada vez mais os professores vivem tempos difíceis quando se veem confrontados pelo discurso oficial do projeto desenvolvimentista, que refere múltiplos e diversos relatórios publicados por várias organizações internacionais. Estes, conforme sustenta Teodoro (2006), constituem "uma forma de mandato, mais ou menos explícito de acordo com a centralidade dos países" (Idem, p. 86). Esta trajetória que as políticas nacionais de educação têm vindo a adotar, nomeadamente através da publicitação de vários 'rankings' classificativos da competitividade entre países, transpõe para os sistemas nacionais, segundo Dale (1998), citado por Teodoro,

[28] *Expertis*e baseada na crença de que a realização de determinadas funções requer conhecimento especializado e competências adquiridas por formação prolongada.
[29] *Autonomia* baseada na crença de que os profissionais qualificados estão mais bem habilitados para determinar como as funções devem ser realizadas e que cada profissional deve ser livre para exercer o seu julgamento em cada caso específico.
[30] *Dedicação* baseada na crença de que o desenvolvimento e exercício de expertise é digno de devoção de uma vida e carreira, sendo isso a própria recompensa
[31] *Responsabilidade* baseada na crença de que o poder conferido pela expertise cria uma relação fiduciária com a sociedade.

uma "agenda globalmente estruturada" (Idem, p. 86) que, na maioria dos casos, não se adapta aos contextos históricos, sociais e culturais.

O projeto da globalização passa também pela (re) construção da sociedade global, que recorre cada vez mais às novas tecnologias que trabalham em rede. Neste campo, o das redes digitais, o processo tem sido mais rápido e radical. Segundo Castells (2004/2006), "as redes digitais são globais porque a sua capacidade de reconfiguração não possui limites. Portanto, uma estrutura social cuja infraestrutura está baseada nas redes digitais é global por definição: a sociedade em rede é uma sociedade global" (Idem, p. 49).

Com o surgimento de uma nova sociedade global, a sociedade em rede, outros desafios se colocam aos/às professores/as em relação ao conhecimento como veículo de formação, uma vez que este assume um duplo entendimento. Por um lado, segundo Stoer & Magalhães (2005), fala-se em 'competências essenciais' e, por outro, em "formação integral do indivíduo que está longe de se esgotar na sua relação com o trabalho" (Idem, p. 51). A "oposição entre o conhecimento como competência e o conhecimento como formação" (Ibidem) parece esbater-se "dadas as transformações da natureza do trabalho, do mercado de trabalho, da vivência da cidadania e da afirmação sem precedentes das identidades pessoais e grupais" (Ibidem), resultando daí a dissolução das profissões em competências, perante o avanço de um capitalismo flexível, que tem acarretado reestruturações do mercado. A este propósito, Teodoro (2006) diz que a palavra-chave já não é "profissionalidade, mas empregabilidade" (Idem, p. 89). Segundo Stoer e Magalhães (2005), a "nova classe média nova" (Idem, p. 53) surge cada vez mais com um grau de maior exigência para os professores, quando confrontados, segundo Teodoro (2006), com uma "competitividade, accountibility (prestação de contas) e performatividade" (Idem, p. 82) permanente.

A profissão docente deve contemplar mudança e saber enfrentar novos desafios. É na diversidade de situações que a globalização educacional pode acarretar uma melhor identidade docente e uma maior profissionalidade. Dar a voz aos professores de Economia, por via da passagem de um inquérito e, simultaneamente, recolher algumas opiniões de informantes-chave, institucionalmente representativos, é um dos objetivos operacionais que este estudo persegue, com a finalidade mais geral de contribuir para essa tarefa.

CAPÍTULO 4

O ENSINO SECUNDÁRIO

4. 1.Breve história do ensino secundário

> "A riqueza e a diversidade de missões educativas que se cruzam sobre o ensino secundário, conjugadas com a heterogeneidade cultural que caracteriza os jovens que acedem ao ensino e à formação de nível secundário, requerem cada vez mais uma escola de nível secundário apta a fomentar a aquisição de uma base sólida e alargada de aprendizagens relevantes, habilitada a criar ambientes de trabalho sério para alunos e para professores, com os recursos necessários para desenvolver a participação dos jovens na escola e na sociedade, a sua capacidade de iniciativa e de empreendimento, a sua compreensão da história humana e o seu sentido de responsabilidade, uma escola capaz de oferecer oportunidades de orientação e novas competências em ordem a uma adequada inserção no mundo atual, uma escola orientadora e motivadora." (Conselho Nacional de Educação [CNE], 1998, pp. 33-34).

Poder-se-á encarar o atual enquadramento institucional do ensino secundário como o resultado das transformações e reformas, iniciadas no último século e continuadas no atual, fruto de um crescente fenómeno globalizacional que tem vindo a ocorrer na sociedade global. Particularmente na Europa e nos Estados Unidos da América, trata-se de uma mudança cuja história "instrutiva, visto que, em vários aspetos, a sua evolução tem guiado padrões de desenhos curriculares" (Holsinger & Cowell, 2000, p. 13) influenciou o seu desenvolvimento que tem variado imensamente de acordo com a extensão cultural e diversidade geográfica que existe mundialmente.

Na Europa, o ensino superior, incluindo o ensino secundário, iniciaram a sua lecionação em religião e em filosofia. No início o seu propósito era o de preparar 'leaders', especialmente religiosos, sendo que o seu currículo refletia este propósito. Só mais tarde é que os tópicos gerais apropriados para um percurso profissional foram adicionados para constituírem parte integrante dos currículos do ensino secundário e superior, tendo sido posteriormente apropriadamente alargados. No entanto, os tópicos gerais adicionados aos

currículos não abandonaram a orientação filosófica e teórica, nunca tendo sido analisados como sistemas de bases empíricas, devidamente provados e validados, assim o conhecimento aplicado tem sido sempre teórico em vez de experimental. O 'trivium' e o 'quadrivium'[32] foram tratados neste sentido. Por um período as sete artes liberais estiveram associadas com o ensino superior, no entanto, havia distinções entre o currículo do secundário e o do terciário. Naquele momento muitos estudantes universitários foram englobados naquilo que é agora considerado ser a idade da escola secundária, (Idem, p. 14).

O surgimento das primeiras escolas secundárias baseou-se nos modelos da Renascença, onde o papel desempenhado pelo Latim e Grego foi fundamental. Em 1599 os Jesuítas implementaram a primeira especificação clara e completa de temas e conteúdos, como parte da Contra-Reforma que estava entretanto a decorrer. Este currículo foi apelidado de Studiorum Ration[33], tendo sido inicialmente implementado em Espanha, na Universidade de Salamanca (Ibidem).

As primeiras escolas secundárias europeias foram quase exclusivamente para rapazes, e centradas, em estrito senso, no ensino intelectual. O seu propósito era promover o "pensamento lógico, formas refinadas de expressão, e memória improvisada – em resumo, a disciplina mental" (Ibidem). De forma geral negligenciavam a aplicação prática do conhecimento em cenários vocacionais. No referido período, a educação procurava largamente criar um "grupo de elite de homens treinados e educados em artes liberais e preparados para assumir os papéis de liderança" (Ibidem), sempre que fosse necessário em qualquer área na sociedade.

Ainda conforme Holsinger e Cowell (2000), o século das luzes, no século dezoito, e a revolução industrial, nas últimas décadas do século dezoito e nas primeiras do século dezanove, reforçaram o papel de centralidade da 'ciência' e da 'tecnologia' e dos estudos empíricos em geral. Além do mais, o envolvimento formal do governo na constituição do ensino secundário cresceu, com o concomitante envolvimento no currículo. A educação, que visava 'fins essencialmente vocacionais', continuou ainda a ser transmitida através de

[32] Do latim (tres: três e vía: caminho) era o nome dado na Idade Média ao conjunto de três matérias ensinadas nas universidades no início do percurso educativo: gramática, lógica e retórica. O trivium representa três das sete artes liberais, as restantes quatro formam o quadrivium: aritmética, geometria, astronomia e música.
[33] Conjunto de normas (plano de estudos) criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas.

sistemas de aprendizagem. Escolas secundárias com menos estatuto curricular, tais como a escola secundária 'mittelschule' na Alemanha, o colégio 'moderno' em França, e a 'escola técnica' na Inglaterra, surgiram ao longo do século dezanove. Nos Estados Unidos, em 1821 foi criada a 'primeira escola superior pública', em Boston, contudo, desde o período colonial existiam academias privadas que tinham como principal objetivo a "constituição da elite" (Idem, p. 15).

No século dezanove e até à Segunda Guerra Mundial o currículo do secundário sofreu alterações, nomeadamente o 'aumento e maior particularidade dos conteúdos', assim como a definição do tempo para o realizar. Foram adicionadas as línguas modernas e literatura, história moderna e científica e conteúdos tecnológicos. Além disso, "os objetivos do ensino secundário e os detalhes do currículo começaram a contemplar princípios mais específicos e cuidadosos" (Ibidem). Neste período, em função de decisões políticas, um grande segmento da população passou a ter acesso à escola secundária, inclusive incluindo pela 'primeira vez as raparigas neste nível de ensino'. Em consequência, o ensino secundário tornou-se mais 'universal, menos elitista e o seu currículo mais inclusivo e diverso'. Sendo o currículo influenciado pelas necessidades da massificação, teve início um processo de mudanças irreversível, especialmente reconhecendo a "heterogeneidade na formação dos estudantes e nas opções pós-secundárias possíveis" (Ibidem).

Nos Estados Unidos da América, nas duas décadas após o término da Segunda Guerra Mundial, segundo Holsinger e Cowell (2000), John Dewey e o Movimento Progressista 'influenciaram fortemente a educação secundária', embora as suas orientações tenham sido inicialmente para a educação primária. Os adeptos dos progressistas ajudaram a incrementar a ênfase curricular na praticabilidade e utilidade do ensino e no 'aprender a fazer'. Além do mais, as escolas do ensino secundário, divididas nos níveis baixo e júnior, foram estabelecidas para atender o "numeroso crescimento de estudantes que entravam no referido nível de ensino" (Idem, p. 15).

Ainda com relação aos Estados Unidos da América, na conceção dos autores já referidos, começou relativamente cedo a tendência para 'alargar o currículo do secundário'. No século vinte foram introduzidas no currículo 'muitas práticas novas' e 'disciplinas vocacionais'. Na segunda metade do referido século foram implementados pela primeira vez

cursos como 'Formação em educação', 'Vida familiar', 'Consumo económico' e 'Matemática para o dia a dia'. Em consequência foi possibilitado, aos estudantes, cada vez mais, uma larga gama de 'habilitações', 'interesses', e 'motivações' que transpareciam "inscritas num ensino secundário 'contínuo' e de 'grupo homogéneo'" (Holsinger & Cowell, 2000, p. 16), tornando-se assim gradualmente mais 'prevalecentes' no cenário educativo.

Neste período as escolas secundárias académicas tornaram-se mais intensivamente 'compreensivas' e 'diversificadas', surgindo cursos cuja sequencialidade derivou para "áreas vocacionais tais como desenho gráfico, tratamento de cabelo e estilismo, reparação de automóveis, carpintaria e lojas de máquinas, e economia doméstica" (Idem). Este tipo de escolas secundárias, apelidadas de 'comprehensive schools' materializou uma certa transfiguração da escola estadual, tendo surgido no Reino Unido em plena década de 1960, com o objetivo de assumirem um papel mais abrangente, não impondo critérios rígidos no ingresso aos alunos que as queriam frequentar, tais como o rendimento escolar atingido ou a aptidão alcançada, contrastando com o sistema escolar seletivo que a escola estadual preconizava. O próprio lançamento do satélite 'Sputnik' em 1957, pela então União Soviética, acabou por ativar um poderoso ímpeto para o crescimento e diversificação de numerosos tópicos científicos que foram posteriormente adotados no currículo do ensino secundário dos países do Ocidente.

O Relatório The World Bank [TWB] (2005), nas suas discussões sobre o ensino secundário, afirma o acentuado 'contraste entre os Estados Unidos da América e os países europeus', em meados do século vinte, no que se refere à educação. Enquanto nos Estados Unidos da América se desenvolvia o quadro anteriormente descrito, nos países europeus ocorria a generalização da educação primária tornada livre e obrigatória. Concomitantemente o "acesso à educação secundária também foi aberto a todos" (Idem, pp. 4-5). No entanto, em 1945, países como a França, a Irlanda e a Espanha inscreveram ao mesmo tempo e de forma equitativa, pela primeira vez, uma "reduzida proporção de grupos de alunos com idades relevantes no ensino secundário" (Idem, p. 4). Embora as taxas de participação fossem consideradas altas, países como a Suécia e Reino Unido ainda estavam abaixo dos 50 %. "A educação secundária era considerada ainda elitista e entendida como de alta qualidade" (Ibidem). No referido período a 'empregabilidade dos graduados' não constituía um problema, dada a 'exclusividade' da função do sistema estar ligada à "preparação para a

universidade e também para o preenchimento de carreiras destinadas a servidores civis para assumirem altas patentes" (Ibidem).

Foi imediatamente a seguir à 2.ª Guerra Mundial, refere o Relatório The World Bank [TWB] (2005), que países da Europa começaram a compreender que estavam a ficar para trás no que respeita ao nível de desenvolvimento do 'capital humano' alcançado pelos Estados Unidos, facto que define a forte influência das políticas educativas norte americanas na "arena global" (Idem, p. 4). Em consequência as medidas seletivas, tais como os 'tradicionais/lendários' exames, foram seriamente questionadas; a credibilidade do sistema e a confiança pública nele depositado começaram a diminuir. Por outro lado, as necessidades existentes no mercado de trabalho, combinadas com uma forte 'procura social de democratização', tornaram isso evidente, ficando "as práticas restritas e elitistas das escolas secundárias até aí existentes não necessárias" (Ibidem), colocando à parte o objetivo da busca de talentos, que a partir deste momento nenhum país poderia continuar a suster. O novo cenário resultou na exigência de reformas radicais no ensino secundário, materializadas através da implementação do modelo das 'comprehensive schools', que foram "primeiramente adotados nos países nórdicos, depois na França e no Reino Unido, e mais tarde na Itália, [em] Portugal e [na] Espanha" (Ibidem).

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo rigor e o cuidado com a construção curricular no ensino secundário. O acelerar do movimento do 'novo currículo' fez reorientar o conteúdo curricular com base na estrutura da disciplina, tendo surgido associado a um novo ensino ligado à pesquisa e à descoberta, onde as metodologias indutivas de ensino ganharam estatuto em oposição às do dedutivo.

A experiência simultânea da organização das escolas e dos novos métodos de ensino tornaram-se entrelaçados com a 'reforma curricular' que, entretanto, neste período estava no terreno. Surgem assim vários adventos (Holsinger & Cowell, 2000) como o do "sistema de Leicestershire[34] e outros sistemas de ensino 'abertos', tais como a Escola sem Muros[35]"

[34] Em 1957 o controlo conservador de Leicestershire iniciou o que ficou conhecido como a experiência de Leicestershire´' pela qual todas as crianças dessa localidade com a idade de 11 anos foram transferidas para uma escola "junior high" de três anos.

[35] A Escola Sem Muros foi estabelecida em 1971 para oferecer uma alternativa aos programas institucionais convencionais, na qual os estudantes poderiam desenvolver 'métodos de aprendizagem' alternativos à sala de aula tradicional.

(Idem, p. 16). Outro exemplo foi a constituição da "Fundação Nuffield[36] que visava um currículo secundário científico (o qual fornece aos professores um grande controlo sobre o que era ensinado) " (Idem), instrução programada, contratos de aprendizagem nos quais os estudantes possuem um controlo parcial do currículo, competência baseada em sistemas nos quais os objetivos educacionais foram formulados de acordo com comportamentos conjunturais e de outras tantas inovações.

A tendência geral no período pós Segunda Guerra foi no sentido de construir a 'comprehensive school' no ensino secundário, promovendo o atendimento de uma população escolar diversificada, servindo assim a uma grande variedade de interesses e aspirações e promovendo o acesso à educação superior por via da implementação de um currículo alternativo e com uma maior variedade de conteúdos.

Contudo, na década de 1980, segundo o Relatório The World Bank (TWB, 2005) o 'criticismo generalizado' ao referido modelo levou à sua desvalorização política, quer nos Estados Unidos da América quer na Europa. As reformas materializadas com as 'comprehensive schools' começavam a ser vistas como 'puramente ideológicas', o que deu origem a uma gradual e "excessiva intervenção do Estado na área da educação" (Idem, p. 4). Passou a se entender que o 'papel atribuído' às referidas escolas poderia originar um "declínio global nos padrões académicos, faria perder o controlo até aí exercido pela elite sobre as universidades e provocar um profundo rompimento na exclusividade das trincheiras académicas" (Ibidem). Os autores mais progressistas haviam criticado desde sempre as 'comprehensive schools' pois tendiam para a manutenção e reprodução da desigualdade.

Em vários países da Europa, refere o Relatório The World Bank (TWB, 2005), as "estritas elites privadas de alternativas possíveis ao ensino secundário público foram gradualmente reforçadas" (Idem, p. 4), especialmente quando se tornaram mais recetivas para os fundos públicos. Havia, simultaneamente, a perceção de um 'alto risco', visto que "as escolas secundárias haviam sido criadas como mediadoras para um conflito existente" (Ibidem) que se verificava entre, por um lado, "as aspirações formuladas por parte dos jovens acerca da sua educação e, por outro, as expectativas de emprego que não poderiam ser

[36] A Fundação Nuffield foi um fundo de caridade estabelecido em 1943 por William Morris que pretendia contribuir para realizar melhorias na sociedade, incluindo a expansão da educação e diminuir as desvantagens.

realizadas pelo menos a curto prazo" (Ibidem). Os oponentes das 'comprehensive schools' tinham seguramente um bom argumento base, ou seja, o 'desemprego jovem' que disparou em muitos países europeus e alcançado valores até então nunca atingidos nos últimos anos da década de 1980. Finalmente e por acréscimo, os próprios autores mais críticos culpabilizavam ainda as referidas escolas por estas possuírem sempre uma "apertada perspetiva, segmentada e estratificada face ao acesso à educação superior e também por restringirem ao máximo possível a própria admissão aos cursos de estudo particular" (Ibidem).

O quadro descrito fez com que alguns autores identificassem o desenvolvimento curricular verificado no século vinte, basicamente, como um movimento que visou acrescentar e misturar aos conteúdos curriculares tradicionais já lecionados à crescente quantidade de novidades que a sociedade de conhecimento havia produzido, para a qual o ensino secundário esperava e procurava encontrar respostas eficazes, face à necessidade de uma procura cada vez mais crescente por parte de estudantes.

O ensino secundário pós 2.ª Guerra Mundial, com algumas raras exceções, constituiu-se como um ensino elitista, baseado na organização dos liceus e que se foi alterando, quer por força da expansão escolar verificada, quer do crescimento que o próprio fenómeno de globalização assumiu. Assim, não é de estranhar que, face ao já exposto e também pela alteração verificada na correlação de forças dada entre, por um lado, uma oferta diversificada do ensino secundário e, por outro, uma procura desmesurada com a massificação do seu público-alvo, as próprias políticas públicas, bem como a própria procura social, incentivassem gradual e sustentadamente, cada vez mais, um ensino secundário transformado num ensino de massas.

O movimento descrito resultou da alteração que se deu na forma como até então era estabelecia a relação entre o Estado e a educação escolar, que resultou, por sua vez, no que Stoer (2001) identifica como sendo uma 'estrutura ocupacional e democratização social' (Idem, p. 248), e que teve o seu desenvolvimento ao longo do século XX, baseado no que se tem chamado de 'escola de massas', ou seja, uma "escola oficial, obrigatória, gratuita, laica" (Idem, p. 250), particularmente na segunda metade do século XX.

O que subjaz a este movimento, na segunda metade do século XX, é o que Bernstein entende como sendo o aparecimento de uma 'nova classe média', baseando-se em famílias que se centravam mais nas pessoas, sendo "os procedimentos de manutenção de fronteiras fracas ou flexíveis, a diferenciação entre os membros e as relações de autoridade menos baseadas na posição [mas] mais nas diferenças entre as pessoas" (Bernstein, 1977, pp. 184-185). Esta mudança de atitude que a 'nova classe média' assumiu foi em sentido contrário à configuração de classe média que havia vingado na primeira metade do século XX, que Berstein classificou de 'velha classe média'. Nesta as famílias privilegiam a posição social ocupada, os "procedimentos de manutenção de fronteiras são fortes, a diferenciação dos membros e a estrutura da autoridade são baseadas em definições claras, não-ambíguas do 'status' do membro da família" (Idem, p. 184). O enfoque individual, as identidades e os papéis assumidos eram mais inflexíveis relativamente aos posteriormente assumidos pela 'nova classe média'.

O quadro que se constituiu a partir da massificação do ensino secundário iniciada neste período, segundo Magalhães e Stoer, espelhou novas "estratégias que as diferentes classes assumem, de forma mais ou menos explícita, acerca da escolarização onde isto [o que é] particularmente [evidente] ao nível do ensino secundário" (Idem, 2002, p. 9). Assim, o ensino secundário por muito tempo foi "a plataforma segura a partir da qual a classe média assegurava a entrada dos seus filhos na universidade que, por sua vez, lhes garantia as posições sociais desejadas" (Ibidem).

Por outro lado, Stoer (2001) aponta interesses conflitivos da 'nova classe média', que, se por um lado almejava manter a 'pedagogia da descoberta'[37] para os seus filhos na escola secundária, por outro, desejava assegurar que o sucesso dos mesmos no mercado de trabalho fosse "garantido por um ensino secundário mais tradicional" (Idem, p. 253), coerente com os requisitos do mundo do trabalho.

O novo cenário que se constituiu no ensino secundário configurou-se numa ameaça ao antigo modelo, que se sentiu invadido por "todos aqueles que, há pouco tempo atrás, não se aproximavam sequer da entrada" (Magalhães & Stoer, 2002, p. 30). Tal situação chocou quem

[37] A pedagogia da descoberta é um processo de trabalho, inspirado na psicologia cognitiva. Os alunos são colocados perante uma situação - problema que vão tentar resolver.

via o ensino secundário como a antecâmara do seu "inevitável percurso universitário e social" (Idem. p. 30). Muitos professores e grupos sociais, sobretudo os que mais se beneficiavam com a seletividade do secundário, interpretaram as mudanças identificadas como sendo um "ataque à própria instituição escolar" (Idem, p. 31).

O ensino secundário, emergiu como um 'ensino para elites', com caráter 'seletivo' e com 'finalidade propedêutica', dependente do ensino superior que ditava o seu currículo, passa depois a um 'ensino de massas', visto como parte do processo de "democratização do acesso à educação escolar" (Azevedo, 1999, p. 167), o que resultou num forte congestionamento, cujo escoamento, processado através das saídas alternativas possíveis, se tem tornado cada vez mais complexo face às modalidades existentes que contempla.

É neste contexto que o ensino secundário se tem movimentado até ao presente, onde a crise da escola de massas surge em consonância com a sua própria consolidação face às políticas educativas adotadas (Stoer & Araújo, 1992). Estas têm vindo, cada vez mais, a serem marcadas pela posição e ação das organizações internacionais que, com os seus estudos e publicações, "desempenham um papel fundamental na normalização das políticas educativas nacionais, uma vez que estabelecem uma 'agenda' que fixa não só as prioridades, como também as formas como os problemas se colocam, constituindo uma forma de definição de um 'mandato'" (Estrela & Teodoro, 2007, p. 5).

4. 2. A profissionalidade

4.2.1. O ensino secundário: um "império do meio" de "ordenamento regressivo"

> "Na Europa, o ensino secundário compreende geralmente dois ciclos: um primeiro ciclo ou grau, inferior, normalmente integrado na escolaridade obrigatória e sequencial em relação ao ensino primário, e um segundo ciclo ou grau, de nível superior, situado entre a formação geral, universal e básica e o ensino superior. O primeiro ciclo, regra geral, é unificado e o segundo ciclo é diversificado, não só em termos curriculares, mas inclusive do ponto de vista institucional. Podem tomar-se, por isso, como sinónimas as designações 'ensino

> secundário de segundo ciclo', 'ensino secundário superior', 'ensino secundário de segundo grau'."[38] (Azevedo, 2000, p. 29).

O ensino secundário ocupa um espaço fulcral em todo o edifício educativo. Não é por acaso que no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Unesco, se pode ler que, atualmente, o ensino secundário ocupa com "caráter de urgência, a nossa atenção. De facto, é entre a saída da escola primária e a entrada na vida ativa ou, então, o acesso ao ensino superior, que se joga o destino de milhões de jovens de ambos os sexos." (Delors et al, 1996/1998, p. 28).

O mesmo Relatório chama a atenção para a importância dos professores trabalharem em equipa, especialmente no secundário, como forma de contribuir para a indispensável flexibilidade dos cursos. Destaca ainda o facto de o ensino secundário ser o ponto fraco dos sistemas educativos, pelo seu excessivo elitismo, pela falta de domínio dos fenómenos da massificação, assim como pela sua inércia e ausência de capacidade de adaptação.

Tal contexto constitui-se assim em paradoxo, pois precisamente na idade da adolescência, onde por um lado os jovens vivem uma certa maturidade nas atitudes, comportamentos e valores já partilhados e, por outro lado, simultaneamente, persiste a ausência de maturidade face à incerteza e ânsia sentidas perante a iminência do futuro, especialmente em termos profissionais.

Este cenário recorrente no ensino secundário exige que se disponibilizem, seguindo ainda de perto o mesmo Relatório, "locais propícios à aprendizagem e à descoberta" (Delors et al, 1996/1998) aos jovens, fornecendo-lhes todos os meios possíveis para que possam de alguma forma "refletirem e prepararem o futuro, diversificar os percursos em função das suas capacidades, e agir, sempre, de modo a que as suas perspetivas não saiam goradas e possam, a qualquer momento, retomar ou corrigir o percurso iniciado" (Idem, p. 28).

[38] A designação oficial utilizada para o ciclo escolar em Portugal aqui analisado é a de apenas ensino secundário pelo que optamos pelo seu uso exclusivo.

Para Lesoume (1988), o ensino secundário constitui-se pela complexidade, donde a realidade vivida nem sempre é conhecida na sua diversidade, visto que ele subleva numerosos problemas para os quais as soluções não podem ser encontradas a não ser pela atribuição aos "estabelecimentos da possibilidade de inovar" (Idem, p. 249). Assim, o ensino secundário debate-se atualmente com alguns dilemas de pertinente discussão. Um, conforme Lesoume (1988), diz respeito ao facto de a amplitude dos problemas que o ensino secundário enfrenta tendem a aprofundar a influência que os desafios do futuro têm sobre ele, uma vez que "potenciam sua fragilidade no contexto do nosso sistema educativo" (Ibidem). Outro, conforme Azevedo (2010), prende-se com o facto de que se sabe o que se pretende com o "ensino primário e até com o ensino básico de certo modo por extensão do ensino primário (…) sabemos também o que é o ensino superior, mas temos bastante dificuldade em perceber aquilo que alguns autores já chamaram o 'Império do Meio'"[39]. Não se saber muito bem o que é destinado ao ensino secundário, identificado como o elo mais fraco do sistema educativo, até pelo caráter instrutivo que representa.

Por outro lado, temos também bastante clarificado o que é o ensino superior e que tipo de formação veicula, pois tratando-se de um saber mais específico, cuja forma de transmitir não é bastante sedimentada, acaba por se refletir no ensino secundário, mormente no seu último ano curricular, 12.º ano, através da especialização mais ligada às disciplinas base que têm continuidade no prosseguimento de estudos.

Neste sentido é possível identificar aquilo que alguns autores apelidaram de 'Império do Meio', ou seja, aquele momento que fica algures entre a transição do ensino básico para o ensino superior que é, para alguns autores, uma continuação do ensino básico, pois no fundo trata de continuar a aquisição de conhecimentos e de aprofundar apenas algumas aquisições básicas, e, para outros, de uma etapa que serve para preparar a entrada no ensino superior. Portanto, há aqui uma marca acentuada entre a vertente terminal com que o ensino secundário se identifica e, simultaneamente, uma vertente propedêutica assumida em relação ao ensino superior.

[39] Entrevista concedida pelo Professor Doutor Joaquim Azevedo no âmbito da realização deste trabalho, desenvolvida em capítulo posterior.

O segundo dilema, anteriormente abordado, prende-se com os objetivos que o ensino secundário preconiza - preparar para a vida, preparar para o ensino superior e preparar para o ingresso no mercado de trabalho. É neste contexto que está reservado o papel a assumir pelo ensino secundário, o que suscita questionamentos sobre qual é o fim em si mesmo dos três anos obrigatórios: servem para quê e o que significam, quer em termos educativos, quer em termos sociais.

Os dois dilemas enunciados convergem para o questionamento sobre o que deve ser ensinado no ensino secundário, uma vez que, conforme autores já citados, trata-se da componente mais débil do nosso sistema educativo e o que enferma de constrangimentos provenientes da sua própria natureza. Por outro lado, seus objetivos são ambiciosos, especialmente pela sua diversidade - a preparação para a vida ou para o ensino superior ou ainda para o ingresso no mercado de trabalho - o que torna difícil uma definição clara para o âmbito da sua efetiva aplicação. Segundo Azevedo (1999), este questionamento imbrica na assunção de uma duplicidade de papéis do ensino secundário verificada historicamente.

No contexto de dificuldade e de complexidade no qual o ensino secundário está inserido, parece difícil que este encontre convenientemente o seu espaço próprio de atuação, sendo antes levado pelos acontecimentos, ficando "entalado" no meio e refugiando-se num 'império do meio' que o torna cada vez mais isolado e desfasado face a um sistema escolar em permanente mudança.

Segundo Pires (2010), este império situado no "meio [onde] estão hoje os segmentos mais críticos em termos de identidade, de processos e de resultados, a produzir angústias e neuroses a quantos por aí passam ou deles têm reflexo: adolescentes e jovens, professores, famílias e demais parceiros sociais" (Idem, p. 3) acabou por, de certa forma, ser obrigado a desdobrar-se sem que isso não trouxesse uma separação para as partes que antes lhe conferiam unidade e centralidade no sistema, importância social e reconhecimento. Contudo, no cenário de incerteza que o sistema de ensino secundário apresenta, a sua complexidade não é tão problemática quanto se poderia imaginar, considerando as resistências que tem gerado. É neste sentido que o ensino secundário pode ainda ser considerado como um 'império do meio'

visto ter urgência em transfigurar-se, mas, simultaneamente, em possuir um certo estatuto de estabilidade, que lhe permitirá, desde que sustentadamente, encontrar o seu 'Santo Graal'[40].

Perante um cenário onde o sistema educativo surge, cada vez mais fruto de uma ação globalizante, mas onde impera simultaneamente uma certa insegurança a nível local interno, tem-se vindo a provocar uma rutura, segundo Azevedo (2007), cuja "trama de processos de externalização contribui decisivamente para sustentar e legitimar, no plano nacional, ações simbólicas de reforma educativa em qualquer país do mundo" (Idem, p. 102), que poderão apenas contribuir para uma dada encenação encapotada reformadora, caso não haja vontade política para poder ir mais longe.

Ainda segundo Azevedo (2007), a existência de uma retórica reformadora simultaneamente em diferentes países e com contornos semelhantes, como é o caso da "desespecialização e integração curricular no ensino secundário" (Idem, p. 102) não faz mais do que remeter continuamente para uma "contextualização no plano global, plano onde ocorrem as crises e se enunciam as políticas para a sua superação" (Ibidem). Assim, o desafio que se coloca ao ensino secundário continua sendo o que estava presente na origem do seu processo de massificação - como este deverá/poderá ser lecionado ao seu público-alvo, tendo em conta não só a preparação para a vida e para o prosseguimento de estudos, mas também, a sua inserção, a curto prazo, no mercado de trabalho.

Partindo do pressuposto dos paradigmas do funcionalismo sociológico e da racionalidade[41], e conjugando-os com o atual desafio que se coloca a um modelo possível a aplicar ao ensino secundário, poder-se-á afirmar, quaisquer que sejam os gastos aplicados, "constituem um bom investimento público para garantir o crescimento económico, assegurando uma reserva permanente de recursos humanos qualificados para serem absorvidos pelas necessidades aparentemente insaciáveis da economia." (Azevedo, 1999, p. 170).

[40] Trata-se de uma expressão medieval que designa normalmente o cálice usado por Jesus Cristo na última ceia, no qual José de Arimateia colheu o sangue de Jesus durante a crucificação.
[41] Consistem respetivamente, o primeiro, parte do princípio que todo o elemento que componha o que é social, é solidário aos demais, não podendo ser compreendido fora da totalidade que ele institui e que constituiu como parte; o segundo é o resultado da combinação do modo intelectual de apreensão do real e do modo objetivo de avaliação da informação obtida.

Esta sustentação de Azevedo baseia-se em propostas que emergiram de um contexto surgido em 1960 por via da chamada 'Teoria do Capital Humano', anunciada por Theodore Schultz, materializada mais tarde no suplemento do Journal of Political Economy intitulado 'Investimento em seres humanos' que contemplou o estudo pioneiro de Gary Becker, publicado em 1964 com o título 'Human Capital' e mais tarde explorado por Blaug em 1980 sob a designação de 'Teoria do Capital Humano'.

O título "Capital Humano", síntese do estudo pioneiro de Becker, foi usado com hesitação pelo autor em função das críticas que poderia suscitar. Para a maioria das pessoas, afirma Becker, o termo capital pode assumir várias formas, pode "[significar] uma conta bancária, uma centena de ações da IBM, linhas de montagem, ou equipamentos de aço na área de Chicago" (Becker, 1964/1994, p. 15), mas não passam de meras formas de capital no sentido de produção e rendimento e outros 'outputs' úteis ao longo de largos períodos de tempo. No entanto, o autor defende outra espécie de capital, definindo-o como "instrução, um curso de formação de computador, gastos em tratamentos médicos, e conferências sobre as vantagens da pontualidade e honestidade são também capital no sentido que elas promovem saúde, ganhos crescentes, ou acrescentam a uma pessoa o gosto da literatura ao seu tempo de vida" (Idem, pp. 15-16), o que indica o caráter equivocado do conceito tradicionalmente definido para dizer que as despesas da educação, formação, tratamento médico, etc., são investimentos em capital.

Blaug, por sua vez, estabelece uma perspetiva sobre a 'Teoria do Capital Humano', resultado de um programa de pesquisa, afirmando que a mesma não está associada a uma única teoria. O seu 'núcleo duro' resulta da "ideia que as pessoas gastam em si próprias em diversas formas, não só pelo belo prazer do presente mas também pelo belo retorno do futuro pecuniário e não pecuniário" (Blaug, 1980/1992, p. 207). Assim, a sustentação que é preconizada pelo 'núcleo duro' da 'Teoria do Capital Humano' sobre o que as pessoas gastam em termos pessoais, com o objetivo preferencial de obter num futuro próximo um retorno vantajoso, tornou-se, segundo Azevedo, numa "ideologia e um tirânico senso-comum, que se agarraram profundamente à contemporaneidade" (Azevedo, 1999, p. 170).

Segundo as propostas da 'Teoria do Capital Humano', a predisposição das pessoas para num futuro próximo poderem obter um retorno vantajoso através do nível académico que

alcançaram, parece ser mais difícil de entender ao nível do ensino secundário, visto aplicar-se a um público-alvo cada vez mais heterogéneo. Associado a esta dificuldade está ainda a 'tripla função' já anteriormente descrita – "a de preparar os alunos para a educação superior, formar cidadãos sérios e responsáveis e oferecer qualquer tipo de formação que possam necessitar aqueles que terminam a sua escolarização a este nível"[42] (Castro, Carnoy & Wolff, 2000, p. 1).

Assim, o ensino secundário, como 'império do meio', tem que lidar com diferentes significados, funções e problemas aplicados a um público-alvo heterogéneo. Logo, à partida, tem de decidir, por opção politicamente organizada, sobre se deve juntar todos os estudantes ou dividi-los em diferentes instituições de acordo com o seu nível académico, se o mesmo conteúdo deve ser oferecido a todos ou se deve variar face ao perfil apresentado dos alunos, se as estratégias a implementar devem ser as mesmas a aplicar a todos os estudantes ou se devem ser reajustadas, saber decidir sobre a questão de onde e quando oferecer formação para o emprego e qual será o seu grau de similitude nesta formação/educação com a inserção no mercado de trabalho real.

No entanto, a problemática ligada ao ensino secundário não se esgota apenas em aspetos que se prendem com a organização das opções políticas tomadas, visto que, se os padrões organizativos eleitos não forem os mais adequados às circunstâncias, segundo Castro, Carnoy e Wolff (2000), é muito mais 'difícil', ou mesmo 'impossível', a oferta de uma "educação de qualidade para a diversidade de estudantes existente, bem como para o grupo heterogéneo que começa a entrar no ciclo secundário". (Idem, p. 1).

Diante deste cenário, a expansão, a diversificação do ensino e a formação de nível secundário, resultam, não do primado da qualidade da educação, mas antes do "mandato económico dominante, do adiamento da entrada no mercado do primeiro emprego e do aumento efetivo das taxas de escolarização, em níveis sempre mais elevados" (Azevedo, 1999, p. 170) .

[42] Agradecemos o texto gentilmente enviado pelo Professor Doutor Martin Carnoy para nós através do correio eletrónico.

No prevalecente cenário educativo global, o poder político tem-se preocupado primordialmente por reforçar o seu mandato, mais por meio da elevação da média de escolaridade do que da qualidade: isso, em parte, pela disposição das famílias em investir mais os seus recursos em mais escolaridade do que em melhor qualidade. Dessa forma o governo satisfaz a duplicidade imposta por um ciclo eleitoral cada vez mais curto e exigente, pelos cortes nos orçamentos do setor público e nos rendimentos do setor privado, que impõem as "reformas orientadas pelas finanças"[43] (Carnoy, 1996, p. 249)

O ensino secundário que se constitui, de certa forma, dependente de fatores externos ao próprio fim último que deveria prosseguir – o do primado da qualidade da educação - antes pratica a "sequencialidade regressiva do ensino, hoje praticada, em que cada nível de ensino se ordena em razão do nível seguinte" (Pires, 1988, p. 41). Assim sendo, ainda em conformidade com Pires (1988), todo o sistema de ensino que depende do ensino universitário, está sujeito a dominação, direta ou indireta, do mesmo.

Perante a representação deste cenário, onde o ensino secundário surge preponderantemente fragilizado pela sua posição hierárquica face ao ensino superior, surgem as diversas "modalidades preferidas pelos que alimentam a expectativa de acesso às mais elevadas credenciais escolares" (Azevedo, 1999, p. 170). Embora pese o facto de as mudanças havidas terem alterado os seus referentes "é [ainda] em torno deste eixo de ordenamento regressivo que se hierarquizam as várias modalidades de ensino e formação de nível secundário" (Ibidem).

A ideia do ensino secundário como um 'império do meio' no contexto global educativo é reforçada pelo ordenamento regressivo a que está sujeito. Para que o ensino secundário se aproxime da superação do estatuto de "império do meio", terá que reagir não se refugiando num estatuto único que lhe está preferencialmente destinado – o da preparação para o prosseguimento de estudos.

[43] Conforme nota do autor trata-se de uma recomposição de um artigo constante no relatório apresentado em Buenos Aires na Conferência Económica Anual do Banco de Desenvolvimento Interamericano (BID).

4.2.2. O ensino secundário: "despecialização" e "homogeneidade".

> "O subsetor secundário apresenta alguns problemas de definição no sentido em que ele se queda entre o nível primário e terciário, e não há concordância universal para quando o primário termina e começa o terciário. A duração da (ou o número dos seus graus abrangidos) educação secundária oscila desde três anos em São Salvador a oito anos na [ex] Jugoslávia, Kuwait, etc. Similarmente, quando a educação secundária começa varia consideravelmente (e.g., grau 5 ao grau 9). A duração usual é, contudo, graus 7 - 12." (Holsinger & Cowell, 2000, p. 21).

Meyer, Ramirez, Frank e Shofer (2006) sustentam que, em termos concretos, é comum analisar-se o "ensino superior como um jogo de organizações locais e específicas, regras, interações e de transações económicas" (Idem, p. 2). Esta análise poderá partir individualmente de "estudantes identificados particularmente como pessoas, sentados em salas de aula sob o olhar particularmente atento de professores, estudando matérias específicas, num dado contexto organizacional específico" (Ibidem). O cenário do ensino superior, descrito pelos autores, identifica-se com o atualmente vivido no ensino secundário. Tal facto resulta especialmente do 'ordenamento regressivo' que caracteriza a relação do segundo com o primeiro.

Por outro lado, sustentam os mesmos autores, que o "ensino superior numa perspetiva institucionalista e sociológica surge como profundamente afetado por uma representação de estruturas cuja natureza e significado foram institucionalizadas por muitos séculos e agora aplicadas em todo o mundo" (Idem, p. 2). Por isso, neste contexto, o significado de categorias tais como estudante, professor, universidade, graduação, ou de tópicos tais como física ou literatura, podem ser formados localmente por trajetórias menores, mas certamente possuem uma história substancial e prestígio global ao mesmo tempo, o que leva os autores a afirmarem o ensino superior como uma instituição.

Atendendo ao caráter 'regressivo de ordenamento' do ensino secundário face ao superior, numa perspetiva da teoria sociológica institucional, é possível encarar o ensino secundário como uma instituição que ajuda a explicar muitas características e finalidades que a sociedade moderna possui, (Meyer et al, p. 2). A mesma ideia emerge de estudos já

realizados em sociologia da educação (Ibidem). Sob a perspetiva sociológica, é possível ter em consideração a análise do ensino secundário no mundo moderno, e encará-lo com frontalidade e segurança com o propósito de ajudar a entender a influência que o mesmo exerce no comportamento do seu público-alvo através dos objetivos que persegue. O que justifica o ensino secundário vir crescentemente a constituir-se como uma preocupação central da política educativa seguida pelos países desenvolvidos, particularmente entre aqueles, sustentam Holsinger e Cowell, que obtiveram um "rápido progresso na educação universitária primária e aqueles onde a transição demográfica tem mudado o percurso dos adolescentes" (Holsinger & Cowell, 2000, p. 11).

Segundo Meyer et al (2006), na generalidade as "perspetivas institucionais pressionam a dependência das organizações sociais a nível local" (Idem, p. 3), a fim de que o surgimento dos vários cenários ambientais, das definições aplicadas, das regras a impor e dos modelos a implementar possam vir a ser concretizados. A dependência envolvida "dirige-se bem mais para além daquilo do que é normalmente considerado como uma influência causal nas ciências sociais: no pensamento institucional os cenários constituem situações locais – estabelecendo e definindo as suas principais entidades, propósitos e relações" (Ibidem).

Segundo Azevedo, o ensino secundário tem vindo a evoluir no sentido de uma maior "integração curricular e de despecialização" (Azevedo, 2007, p. 11) no cenário mundial, ocorrendo este fenómeno com mais premência em vários países da Europa, evoluindo para uma convergência internacional.

De facto, é pertinente o questionamento de Azevedo (2007) sobre o porquê de diferentes países que apresentam uma multiplicidade de culturas nacionais, que exibem níveis de padrões de desenvolvimento económico desiguais, que se localizam em diferentes espaços geográficos, quer à escala na sociedade global, quer na divisão internacional do trabalho, "se aproximarem tanto do modelo de ensino secundário superior que estavam a 'reconstruir' no início dos anos noventa?" (Idem, p. 12). A resposta situa-se, não por via do mero acaso, mas antes resultante da existência de uma idêntica agenda educacional que é cada vez mais global e que é aplicada quase ao mesmo tempo em países que elegem o ensino como sua política prioritária. A propósito, sustenta o mesmo autor, há alguns contributos teóricos que analisam e explicam estes fenómenos, como "ideologias abstratas e globalizantes, estruturadoras dos

múltiplos esforços reformadores empreendidos pelos Estados-nações" (Ibidem).

Neste contexto destacam-se múltiplas participações de autores, entre os quais Holsinger e Cowell (2000) que, a propósito, sustentam que o ensino secundário também se dirige a problemas singulares do desenvolvimento humano. Assim, sem um guia essencial de educação para o seu desenvolvimento, as jovens gerações ficarão, não só mal preparadas para o ensino terciário, como também para o mercado de trabalho, poderão ficar suscetíveis à desintegração social, o que terá sempre um elevado custo social.

Por isso o desafio que se coloca ao ensino secundário é enorme. Todos os países têm cada vez mais de enfrentar um rol infindável de novos problemas que surgem, cada vez mais, no ensino secundário e que têm de ser solucionados. É por isso que há países, segundo Holsinger e Cowell (2000), que estão a "lutar com as suas próprias soluções relativas ao tamanho ótimo e currículo para o nível do ensino secundário" (Idem, p. 11) e, simultaneamente, com a preocupação de tornarem as soluções encontradas conhecidas mais amplamente por toda a sociedade global.

Diante desse quadro é importante refletir sobre a experiência de países que estão a procurar encontrar as suas soluções próprias para, de certo modo, poderem colmatar as dificuldades sentidas perante a imposição de uma agenda educacional global pois o tamanho adequado e o currículo para o ensino secundário são difíceis de identificar. É urgente que tais soluções sejam tornadas conhecidas para todo mundo, a fim de que as mesmas sejam conjuntamente partilhadas e discutidas pelo maior número possível de países. Torna-se assim imperiosa a divulgação das tomadas de decisão assumidas e contempladas na agenda educacional global, para a aplicação de uma certa racionalidade (Holsinger & Cowell, 2000).

Há muitos países que dividem o ensino secundário em primeiro e segundo nível ou em segmento baixo ou alto e que podem assumir vários nomes, destacando-se particularmente para os de segmento baixo os termos: 'meio', 'intermediário', 'secundário baixo', 'júnior alto', 'elementar superior', entre outros. Tais designações adotadas poderão abranger graus desiguais de ensino secundário, diversas idades de estudantes, variedade quer no curriculum, quer nos objetivos, e poderão ainda ser relacionados sejam a níveis educacionais situados acima ou abaixo dos seus graus, para uma gama diversificada de percursos. O nível

secundário superior ou alto é usualmente catalogado apenas com estas designações, podendo ser classificado de 'escola sénior superior' em regiões que recebem a influência da nomenclatura norte americana, sendo algumas vezes referenciado como 'nível pré-universitário' (Idem, p. 21).

Numa análise separada da racionalidade dos graus inferiores do ensino secundário, relativamente ao seu grau superior aí contemplado, conforme os autores que vimos a citar, quanto maior o número de jovens matriculados neste nível de ensino, tanto mais o currículo terá de ser diversificado, para assim poder englobar uma escala comparada de habilidades pessoais e de necessidades sociais. Assim, é possível perceber as pressões para a expansão do tamanho do ensino secundário e a constituição do seu currículo.

Ainda para Holsinger e Cowell (2000), quaisquer escolhas realizadas sobre o currículo a eleger, pressupõem sempre a exclusão de outras possíveis. No entanto, o compromisso é sempre possível e as discussões destes temas entre "educadores, políticos, escolas básicas universitárias e académicas, líderes comunitários e de negócios" (Idem, p. 65), podem produzir decisões melhores para um melhor posicionamento do que aquele conseguido por qualquer indivíduo particular ou grupo interessado.

As novas democracias modernas apelam cada vez mais pela participação exterior em decisões importantes tais como a escolha do currículo a adotar, até porque o mandato resultante de uma "agenda globalmente estruturada para a educação" (Dale, 2004, p. 423) assim o exige. Holsinger e Cowell (2000) entendem, através da experiência que possuem, que as opções consistentes de escolha relativas ao currículo a adotar passam: pela tradição nacional, pela pressão do grupo, pelo interesse ou conveniência política. Segundo os autores nunca poderão passar por uma opinião baseada: numa boa informação, totalmente desapaixonada ou baseada na eficiência máxima. Para os autores as novas democracias exigem cada vez mais uma ampla participação em decisões importantes e por isso acreditam que as pressões para a diversificação curricular poderão, eventualmente, predispor o resultado final obtido através do debate, no sentido de uma "direção consistente com as exigências do pluralismo democrático" (Idem, p. 65).

4.2.3. A expansão do ensino secundário.

> " […] Iminente explosão da procura para o ensino secundário. Com o progresso na Educação para Todos, o ensino secundário em quase todos os países desenvolvidos ficará sob pressão na próxima década para expandir as taxas raramente atingidas na maioria dos países mais desenvolvidos. O diálogo financeiro e político será informado pelo recente papel político assumido pelo ensino secundário, tal como pela análise específica dos países, enfatizando a igualdade, o acesso, a qualidade de ensino, currículo, ligações ao mercado de trabalho e financiamento" (The World Bank, [TWB], 2005, p. 22).

Segundo a perspetiva económica clássica, sobre quando e/ou como o ensino secundário deverá ser expandido, todos os governos deverão continuar sempre a investir adicionalmente no ensino secundário até que o retorno de tal investimento caia para um nível mais abaixo de outros investimentos, que entretanto esses governos tenham também realizado noutros graus de ensino. No Relatório do Banco Mundial (TWB, 2005), é afirmada a importância da expansão do ensino secundário verificada nos países desenvolvidos, nomeadamente para os "campos do crescimento, redução da pobreza, equidade e coesão social" (Idem, p. 17).

Contudo no prefácio do mesmo Relatório do Banco Mundial (TWB, 2005), afirma-se que tanto o conhecimento quanto as competências têm vindo a constituir sustentadamente a chave segura para alcançar um futuro mais risonho, e que na sociedade moderna atual, onde tudo muda rapidamente, o "caso da expansão alcançada do ensino secundário nos países mais desenvolvidos está fora de questão" (Idem, 2005, p. xi). Aqui é defendido que, cada vez mais, o caráter elitista que tem vindo a acompanhar o ensino secundário deve ser posto de parte, para que este deixe de ser um ensino onde uns "poucos felizardos têm a chance de irem para o ensino secundário e [assim] alcancem os sonhos e recompensas do ensino superior" (Ibidem), para se transformar num ensino voltado à inclusão "onde todos têm a mesma oportunidade para atravessarem a ponte desde o ensino primário até à nova realidade do ensino secundário, com o ensino superior e o mercado de trabalho acenando com possibilidades distintas" (Ibidem).

Pode-se afirmar que o ensino secundário recentemente regressou à agenda dos países desenvolvidos, fruto de uma massificação que este nível de ensino tem vindo a sofrer, bem como por pressões que uma 'agenda globalmente estruturada para a educação' tem vindo a desenvolver. Após um certo período histórico negligente, o ensino secundário deixou de ser o elo mais fraco de todo o sistema educativo e emerge agora como uma "pedra angular do processo de transformação da educação" (Ibidem). No próprio Relatório do Banco Mundial (TWB, 2005), reconhece-se que durante as duas últimas décadas, a estratégia da educação seguida, deu mais atenção ao ensino primário e terciário em detrimento do ensino secundário, contudo agora pretende focalizar as importantes ligações entre todos os níveis de educação (Ibidem).

O cenário atual de globalização educacional tem vindo a alterar-se radicalmente, nomeadamente para o ensino secundário, principalmente quando este começou a identificar-se como uma "autoestrada entre o ensino primário, ensino terciário, e o mercado de trabalho" (Idem, p. xii), visto que ele habilita a conexão entre destinos diferentes e é crucial para transportar os jovens para onde eles pretendem prosseguir na vida. Assim, o ensino secundário surge agindo como um "gargalo, apertando a expansão do êxito educacional e de oportunidade – ou pode abrir vias para o desenvolvimento dos estudantes" (Ibidem). É na última opção que declaradamente os governos têm vindo a apostar.

O ensino secundário, ao providenciar qualidade ao seu público-alvo, não só abre mais oportunidades e cria aspirações, como também possibilita a construção da tolerância e da confiança entre um grupo de pessoas cuja cidadania é crucial para a formação e a manutenção da coesão na sociedade atual. Este nível de ensino pode ainda reduzir a probabilidade de ocorrência do risco de comportamentos desviantes que o seu público-alvo pode enfrentar. Este efeito tem benefícios importantes para a sociedade.

Neste cenário, o Relatório Banco Mundial (TWB, 2005), entende ainda que, embora os governos estejam expectáveis a financiar a fase compulsória do ensino secundário, cabe às famílias e comunidades também desempenharem um papel mais ativo no financiamento da fase pós compulsória; por outro lado, as relações público/privado, complementadas pelos esforços colaborativos de parceiros multi e bilaterais, também podem contribuir como uma

importante via para tornar a massificação do ensino secundário mais facilitada, no sentido de serem ultrapassadas as dificuldades levantadas pela abertura total do ensino secundário.

Este apelo à participação financeira de multiparceiros, com objetivos de melhorar as dificuldades levantadas pela abertura do ensino secundário, vai ao encontro de um outro objetivo anunciado e perseguido ligado ao facto de os números serem efetivamente a linguagem principal do atual argumento público. As dificuldades orçamentais que a maioria dos governos dos países desenvolvidos tem enfrentado, no que se refere ao ensino secundário, têm vindo a resultar no facto de que lhe coartem a sua expansão, nomeadamente, por via do encurtamento da oferta educativa, do encerramento de novos cursos ou mesmo por imposição de um número mínimo de alunos por turma. Fica assim limitada, logo à partida, uma potencial prestação educativa dinâmica, que a ser livremente facultada a jovens, os poderia transportar de um ensino secundário para um ensino terciário ou mesmo a uma inserção no mercado de trabalho a curto prazo. Certamente que os governos dos países que conseguirem ultrapassar este tipo de dificuldades, ajudarão a acicatar o crescimento económico que, seguramente, constitui um dos melhores investimentos que um país poderá realizar no seu futuro, tratando-se dos seus jovens. O desafio que aqui se coloca tem uma dupla vertente, por um lado, permitir e aumentar o acesso de todos os jovens, a maioria das vezes obrigatoriamente, ao ensino secundário e, por outro, promover a qualidade e a relevância que o ensino secundário tem vindo a assumir na agenda educativa global atual.

Como referido anteriormente, os números são efetivamente a linguagem principal do atual argumento público. Uma das consequências das dificuldades orçamentais atuais com que a maioria dos governos se tem confrontado reflete-se nas políticas educativas por via da fixação de 'rankings' para as escolas, procurando, assim, a jusante, de uma certa forma poder aferir o desempenho prestado, principalmente o ligado ao processo de ensino aprendizagem. Neste contexto, são envolvidos os professores do ensino secundário que ao lecionarem uma pluralidade de temas e disciplinas poderão contribuir para o "reforço quantitativo do raciocínio dos estudantes [que constitui] um imperativo geral da educação contemporânea" (Lutsky, 2008, p. 59). Contudo, segundo o autor citado, esta necessidade crítica fundamental não está suficientemente abordada no currículo secundário e pós-secundário. A justificativa apresentada prende-se com os atuais argumentos que se ligam à literacia quantitativa através do currículo e que não parecem ser relevantes para aquilo que os professores estão

incumbidos a cumprir. Faz-se necessário que os professores exerçam suas competências, fomentando o espírito crítico dos estudantes, contribuindo para a melhoria posicional no 'ranking' das escolas, sem contudo, cair na tentação de transformá-lo, segundo Teodoro (2006), numa "espécie de classificação de Jogos Olímpicos" (Idem, p. 87) realizados nos sistemas educativos, seja em contexto mundial ou regional.

Entretanto, no cenário educativo português é um facto que, embora as medidas adotadas e posteriormente implementadas no ensino secundário tenham assumido um caráter, segundo Azevedo (2011), 'avulso', 'inócuo' e 'contraproducente', a verdade é que "os ganhos sociais alcançados pela educação nas últimas quatro décadas, ultrapassam os de qualquer outra área das políticas públicas" (Idem, p. 47). Como exemplos dos equívocos em que as políticas educativas têm vindo a cair, mais recentemente, no que respeita ao ensino secundário, registamos o entendimento que para se melhorar a lecionação deste nível de ensino, aliás à semelhança dos restantes níveis, o Ministério da Educação tenha alterado "as aulas de 45 para 90 minutos ou de 90 minutos para 'dois blocos'" (Ibidem) e também que fosse criada uma Área de Projeto, para a qual escolas e professores foram convenientemente orientados, para que, poucos anos depois, esta disciplina deixasse de existir[44], sem que qualquer argumento válido fosse avançado. São medidas como estas que fazem com que o problema do atraso educacional com que Portugal se debate não se possa ultrapassar com êxito, uma vez que esta disciplina apelava a uma diferente participação dos alunos no contexto de ensino-aprendizagem. Possuía um peso idêntico ao das outras disciplinas, onde os alunos por lei tinham direito a uma auto classificação, quer em termos individuais quer em grupo, que o professor tinha de considerar, para além de não contemplar qualquer teste de avaliação.

A democratização do acesso à educação escolar verificada em Portugal após o 25 de Abril de 1974, acrescida atualmente com a escolarização universal e obrigatória até ao 12.º ano e até aos 18 anos, veio fazer com que o ensino secundário se expandisse e passasse de uma taxa de escolarização real verificada em 1974 de cerca de 10 % para cerca dos 62% no ano de 2007[45], tendência que poderá evoluir marcadamente no sentido ascendente, uma vez

[44] Com a entrada em vigor do Dec. Lei n.º 50 de 8 de abril de 2011 a disciplina de Área de Projeto foi eliminada do plano curricular.
[45] Conforme dados obtidos do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE/Instituto Nacional de Estatística /INE), (2009, p. 19) (anexo V).

que o ensino secundário cresceu, fruto da introdução dos cursos profissionais oriundos das escolas profissionais a partir do ano de 2004. Segundo Azevedo (2011), a introdução dos cursos profissionais no ensino secundário permitiu perspetivar com "renovada esperança a democratização do último segmento da escolarização universal, o ensino secundário" (Idem, pp. 50-51), fazendo com que se reforçasse a profissionalidade do corpo docente que leciona este nível de ensino e que o despontar desta nova realidade permitisse, defende o mesmo autor, "sustentar novas melhorias da educação escolar e reclamar um desempenho profissional mais autónomo" (Idem, p. 51). Isto num cenário educativo onde as medidas de política tomadas nos próximos anos possam passar pelo reforço dos saberes e pela ação profissional dos professores, valorizando a sua capacidade de inovação e melhorando a qualidade das aprendizagens no ensino secundário.

Em 2008[46], a OCDE, na base de dados disponíveis, apresentou a estimativa de que, em média, 80 % dos alunos irão completar o ensino secundário. Também a União Europeia previu para 2010[47], que pelo menos 85 % dos indivíduos com 22 anos de idade poderão concluir o ensino secundário. Portugal apresentou em 2008 uma taxa correspondente a 54 %, evidenciando ainda um atraso considerável.

Se Portugal continuar a melhorar em média a uma taxa de 2% ao ano, como tem vindo a acontecer, só num horizonte fixado em 20 anos é que conseguirá atingir a atual média da União Europeia, o que será um objetivo imperioso a atingir. Segundo Azevedo (2011), o foco da ação coletiva nunca pode ser colocado nos resultados, pois "em educação, os processos são os resultados!" (Idem, p. 59).

[46] (Consultar: www.oecd.org/edu/eag2010, p. 42, acesso em 2011-05-29)
[47] (Consultar: www.cedefop.europa.eu/EN/articles/4407.aspx, acesso em 2011-05-29)

CAPÍTULO 5

O DESENHO DO ESTUDO

5.1. Trajeto metodológico

Este estudo insere-se, como já referimos, numa perspetiva sociológica. Pretende-se a partir de um estudo empírico, baseado nas categorias de análise propostas por Dubar (1991/1997), explorar o campo das identidades profissionais dos professores do Ensino Secundário em contexto de globalização, fazendo-as corresponder a "trajetórias sociais diferentes [que não se reduzem] a 'habitus' de classe." (Idem, p. 235).

Nesta investigação busca-se, portanto, encontrar os principais fatores que subjazem à construção dos saberes e das identidades profissionais dos professores, no ensino-aprendizagem da economia no ensino secundário em contexto de globalização educacional. Persegue-se a ideia de que será possível encontrar fatores comuns e diferenciados que subjazem à construção dos saberes e das identidades profissionais dos professores de economia no ensino secundário, em contexto de globalização educacional.

Para melhor poder compreender o processo de construção da identidade profissional é fundamental olhar para a história de vida do sujeito. De acordo com Dubar (1991/1997), quando o professor olha para os seus alunos, a invenção de estratégias pessoais e de representações de si "ameaçam ser determinantes para o desenvolvimento futuro da vida profissional" (Idem, p. 114). É importante realçar que, a este respeito, não se trata apenas da escolha da profissão ou da obtenção de diplomas, mas de uma construção pessoal de uma estratégia identitária que mobiliza a imagem de si, a "apreciação das suas capacidades, a realização de seus desejos" (Ibidem). Ora essa primeira 'identidade profissional para si' tem cada vez mais hipóteses de não ser definitiva.

O mesmo autor refere ainda que, para efetuar a "construção biográfica de uma identidade profissional e portanto social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma ou de outra em atividades coletivas de organizações, intervir de

uma forma ou de outra no jogo de atores" (Idem, p. 115). Mas, ao assumirem diferentes tipos de representações coletivas, os indivíduos, contrariam a perspetiva que deriva da biográfica, permitindo, assim, a ancoragem a uma identidade baseada na experiência relacional e social do poder, uma vez que, gradualmente têm tendência a se identificarem à cultura dos grupos de trabalho onde se inserem, bem como aos seus pares, chefes e até a outros grupos.

Considera Cunha (2011) que é na plenitude da inserção social, através da experiência social vivida, que o ator pode construir a sua própria identidade (social e profissional) por via da crítica da experiência vivida. A busca de orientação 'teórico-metodológica' para pesquisas sobre a identidade profissional permite e mostra que é preciso inserir-se na história do ator, para em primeiro lugar buscar, para depois poder "encontrar os elementos simbólicos, relacionais e emocionais existentes no processo de construção de sua identidade" (Idem, p. 38). O mesmo autor sustenta que se trata de "resgatar do e no[48] sujeito imagens que fizeram parte de sua história (subjetivismo) e confrontar com os atributos dados pelos sistemas sociais relacionados ao exercício do papel profissional (objetivismo) " (Ibidem), para que o processo de socialização profissional dos professores se possa concretizar face à natureza plural, compósita e heterogénea dos saberes com que lidam quotidianamente.

No processo de construção de identidades docentes no ensino secundário, os saberes, assumem uma importância particular, na medida em que o conhecimento de conteúdo (a ser traduzido em conhecimento pedagógico de conteúdo), para usar os termos de Schulman (1986), assume aí tradicionalmente um papel central na configuração das identidades profissionais dos professores (Lopes, 2004).

De acordo com esta perspetiva central foram definidos os objetivos gerais do estudo a realizar, os sujeitos a inquirir e os meios de recolha de dados a utilizar, que passamos a expor.

Assim, como referido anteriormente, os objetivos gerais perseguidos foram:

a) Conhecer configurações atuais da identidade docente marcadas pelo processo de globalização educacional e pelas referências à sociedade do conhecimento;

b) Identificar o lugar ocupado pelos saberes na configuração e na construção das identidades;

[48] Sublinhado do autor.

c) Perspetivar novas formas de construção das identidades docentes em contexto de globalização da educação.

Para atingir estes objetivos utilizaram-se dois meios centrais de recolha de dados. O primeiro, indexado sobretudo aos objetivos a) e b) consistiu num inquérito por questionário a professores do Grupo 430 – Economia e Contabilidade. O segundo, indexado sobretudo ao objetivo c), materializou-se através de cinco entrevistas semidiretivas realizadas a informantes-chave com ligações institucionais ao campo educacional, sindical e profissional.

Os meios aplicados nas duas metodologias em termos de contactos realizados foram: o telefónico, o pessoal face-a-face e o correio eletrónico. Relativamente à análise: os dados dos questionários foram submetidos a um 'software' de análise quantitativa de dados – o SPSS – Statistical Package for the Social Sciences – SPSS for Windows; as entrevistas foram gravadas e transcritas e posteriormente foram submetidas a um 'software' de análise qualitativa de dados – o QSR (Qualitative Software Research) – Nvivo.

Após a delimitação dos objetivos gerais do estudo a realizar, dos sujeitos a inquirir e dos meios de recolha de dados a utilizar foram formuladas as perguntas de partida a seguir apresentadas:

a) Que configurações possuem as identidades docentes na atualidade?

b) Que novas configurações poderão assumir as novas identidades docentes?

c) Que lugar ocupam os saberes na construção das identidades docentes atuais e futuras?

d) Quais os sentimentos e as perspetivas dos professores sobre as mudanças a ocorrerem na ação docente?

e) Como se diferenciam as identidades, os saberes, as perspetivas e os sentimentos em função de diversas variáveis?

Para a estrita contextualização teórico-metodológica do questionário, foram contempladas seis perguntas de partida, que serviram de base à sua construção, bem como para a elaboração do esquema de conceitos a desenvolver, obedecendo-se, contudo, aos objetivos gerais já atrás mencionados:

. 1: Em que medida a caracterização pessoal do professor poderá ter alguma capacidade explicativa no processo de *construção* dos Saberes e Identidades Profissionais Docentes?

2: De que forma a caracterização profissional do professor poderá ter na capacidade explicativa do processo de *construção* dos Saberes e Identidades Profissionais Docentes?

3: Que influência (s) poderá ter o mundo da Economia no desenvolvimento atual e, simultaneamente, assumir alguma capacidade explicativa, no processo de *construção* dos Saberes e Identidades Profissionais Docentes?

4: Em que contexto (s) a atividade docente dos professores poderá ter alguma capacidade explicativa, no processo de *construção* dos Saberes e Identidades Profissionais Docentes?

5: Será que os saberes construídos dos profissionais docentes do Ensino de Economia terão alguma capacidade explicativa, no processo de *construção* dos Saberes e Identidades Profissionais Docentes?

6: Poderão os conteúdos curriculares do Ensino de Economia ter algum impacto na capacidade explicativa, do processo de *construção* dos Saberes e Identidades Profissionais Docentes?

Tendo em conta o já exposto, o questionário aplicado aos professores do ensino de Economia obedeceu à seguinte tematização, para a qual seguimos de perto Fernandes *et al* (1998, pp. 17-18):

1ª - *A análise sincrónica deste público-alvo* teve em particular relevo, a sua distribuição sexual, etária, por concelho e freguesia, a sua residência habitual, a sua situação atual no ensino/formação e o seu agrupamento de escolas onde leciona;

2ª - *A análise da caracterização profissional* teve em conta a habilitação académica, o número de anos de serviço, os anos de permanência na escola e a situação profissional na carreira;

3ª - *A análise do Mundo da Economia no Desenvolvimento Atual* teve em conta a emergência da nova economia face a um cenário emergente de globalização, que este público-alvo enfrentará, solicitando-se uma opinião sobre o seu processo de formação, os fatores associados, modos de entendimento e impactos sobre a educação;

4ª - *A análise dos Professores e a atividade docente* teve em conta o mal-estar que este público-alvo tem vindo a manifestar e quais as suas principais causas;

5ª - *A análise dos* Saberes dos profissionais docentes do Ensino de Economia teve em conta o conceito de saber que este público-alvo construiu sobre as realidades da comunidade escolar onde se insere, solicitando-se, uma identificação dos saberes com que lida diariamente, a sua relação com os saberes, qual o conceito manifestado para o professor ideal e se existe um certo saber desvalorizado no ensino de Economia;

6ª - *A análise dos Conteúdos Curriculares do Ensino de Economia* teve em conta a opinião que este público-alvo construiu sobre se o programa atual da disciplina de Economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais, se os principais objetivos da disciplina estão salvaguardados, se as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina estão garantidas e se os conteúdos programáticos lecionados da disciplina estão desajustados.

Para uma melhor identificação da contextualização teórico-metodológica do questionário atrás apresentada foi então construído um Modelo de Análise (Figura 1) com vista à construção do inquérito por questionário, seguindo de perto Quivy e Campenhoudt (1995/1998, p. 115), onde são expostas as variáveis 'independentes' utilizadas e a variável 'dependente' privilegiada:

Figura 1 - MODELO DE ANÁLISE

Fórmula adotada:

$$Y = F\ \underbrace{(X_{11}..., X_{21}..., X_{31}..., X_{41}..., X_{51}..., X_{61}...)}_{\Downarrow\ \text{Variáveis}}$$

Saberes e identidades profissionais docentes — são — função

Hipóteses consideradas:

HIP.1: CARACTERIZAÇÃO PESSOAL = $X_{11},...,X_{1n}$
A situação pessoal pode explicar o processo de construção dos saberes

HIP.2: CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL = $X_{21},...,X_{2n}$
O nível de habilitação/anos de serviço pode explicar o processo de construção dos saberes

HIP.3: MUNDO DA ECONOMIA NO DESENVOLVIMENTO ACTUAL = $X_{31},...,X_{3n}$
A globalização pode explicar o processo de construção dos saberes

HIP.4: PROFESSORES E A ACTIVIDADE DOCENTE = $X_{41},...,X_{4n}$
O mal-estar docente pode explicar o processo de construção dos saberes

HIP.5: SABERES DOS PROFISSIONAIS DOCENTES DOS PROFESSORES DE ECONOMIA = $X_{51},...,X_{5n}$
O tipo e a relação dos professores de economia com os saberes podem explicar o seu processo de construção

HIP.6: CONTEÚDOS CURRICULARES DO ENSINO DE ECONOMIA = $X_{61},...,X_{6n}$
O programa, os objectivos e as competências curriculares podem explicar o processo de construção

} SABERES E IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES

Finalmente foi construído o esquema que sustentou o modelo global a aplicar, onde foram contemplados conceitos, dimensões e componentes, que permitiram obter empiricamente os indicadores estatísticos finais apresentados na Figura 2.

Figura 2 - MODELO GLOBAL

Conceitos	*Dimensões*	*Componentes*	*Indicadores*
	Caracterização Pessoal	- Idade - Sexo - Residência actual - Residência Fora - Situação actual no ensino - Agrupamento de escolas	-
	Caracterização Profissional	- Habilitação académica - Número de anos de serviço - Anos de permanência na escola - Situação actual na carreira	-
Saberes e Identidades Profissionais Docentes	**Mundo da Economia no Desenvolvimento Atual**	- Processo de globalização na Economia - Factores associados ao processo de globalização - Entendimento de Globalização - Impacto da globalização sobre a educação	-
	Professores e a atividade docente	- Causas do mal - estar docente - Crise que o mal - estar docente origina - Representação social sobre o mal - estar	-
	Saberes dos profissionais docentes do Ensino de Economia	- Conceito de saber - Saberes dos/as professores/as do ensino de Economia - Relações dos/as prof.es/as do ensino de Economia com os saberes - O/a professor/a ideal do ensino de Economia - Os/as prof.es/as do ensino de Economia e o seu saber desvalorizado	-
	Conteúdos Curriculares do Ensino de Economia	- O programa de Economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais - Principais objectivos da disciplina de Economia - Principais competências decorrentes dos objectivos da disciplina - Conteúdos programáticos leccionados na disciplina	-

A aplicação do questionário foi antecedida pela obtenção (ver Anexos I e II) junto do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação – Direção de Serviços de Estatística (GEPE – DSE) da base de dados mais recente, referente a todos os professores (as) do grupo 430 – Economia e Contabilidade. Em 29 de fevereiro de 2008 foi facultada a base de dados do ano letivo de 2005/2006 de todos os professores do grupo 430 – Economia e Contabilidade - que faziam parte na Direção Regional de Educação do Norte (DREN) (Anexo III).

A primeira versão da passagem do inquérito por questionário a professores foi antecedida da realização de uma fase considerada de pré-fase, que decorreu no início do 1. º período do ano letivo de 2008/2009. Esta versão foi aplicada a 4 (quatro) professores do grupo 430 (Economia e Contabilidade)[49], com caráter pré experimental. Estes professores com base na sua experiência apontaram algumas sugestões de alteração.

Para a seleção destes 4 (quatro) professores elegeram-se os seguintes critérios: a) O conhecimento pessoal e a amizade; b) A experiência pessoal e o grau de profissionalidade; c) O currículo e as habilitações académicas.

Os inquiridos escolhidos, foram respetivamente um professor da Ancorensis, Cooperativa de Ensino de Vila Praia de Âncora (ensino privado), com 55 anos de idade e 25 a 30 anos de experiência profissional, que possuía como habilitação académica o mestrado (tendo posteriormente interrompido o doutoramento que estava a tirar em França); um professor da Escola Secundária de S. Lourenço em Ermesinde (ensino público), com 58 anos de idade e 25 a 30 anos de experiência profissional, que possuía como habilitação académica o mestrado (está presentemente a tirar o doutoramento em educação); uma professora, que se aposentou em dezembro de 2007 e que lecionava na Escola Secundária com 3.º Ciclo Rodrigues de Freitas do Porto (ensino público), com 62 anos de idade e com 30 a 35 anos de experiência profissional, que possuía como habilitação académica a licenciatura, publicou livros didáticos na área do ensino da economia e pertencia a uma estrutura sindical de professores, o SPZN (Sindicato dos Professores da Zona Norte); um professor da Escola Secundária José Régio de Vila do Conde (ensino público), com 54 anos de idade e 20 a 25

[49] Agradecimentos aos professores: Adelino (Cooperativa de Ensino Ancorensis em Vila Praia de Âncora); António (Escola Secundária de S. Lourenço em Ermesinde); Otília (Escola Secundária Rodrigues de Freitas no Porto); Vasco (Escola Secundária José Régio em Vila do Conde).

anos de experiência profissional, que possuía como habilitação académica a licenciatura e a parte curricular de mestrado (não defendeu a tese de mestrado).

As várias sugestões apresentadas por estes inquiridos foram todas devidamente ponderadas e tidas em conta, tendo sido efetuados os reajustamentos que foram considerados mais pertinentes. O tempo de preenchimento do inquérito por questionário por estes inquiridos oscilou entre os 30 (trinta) e os 45 (quarenta e cinco) minutos.

A partir deste procedimento, foram realizados alguns reajustamentos, conforme sugestão dos respondentes, assim como novas leituras dos referenciais teórico-metodológicos foram empreendidas.

Seguiu-se uma segunda versão que contemplou dois momentos. O primeiro, o do pré-teste, correspondendo à aplicação do questionário durante o final do 1.º período e o início do 2.º período do ano letivo de 2008/2009, com caráter experimental, numa escola secundária da cidade do Porto, escola designada para esse efeito[50], com doze professores do grupo 430 – Economia e Contabilidade. O número de inquéritos totais recolhidos foi de onze, uma vez que uma das professoras não entregou o inquérito, pois desempenhava naquele momento o cargo de Diretora de Escola. Após algumas sugestões proferidas, foram contempladas as propostas entendidas como apropriadas e efetuadas as devidas alterações. O segundo momento, o do teste definitivo, abrangeu professores de escolas pertencentes à Direção Regional de Educação do Norte (DREN) e decorreu no final do 2.º período e durante todo o 3.º período do ano letivo de 2008/2009.

Utilizou-se na aplicação do pré teste, uma técnica de seleção e de inquirição semelhante à que viria a ser utilizada na aplicação do questionário à amostra do estudo.

Foi objetivo desta fase, testar o desenho e a clareza do questionário. Em função dos resultados alcançados, alterou-se a construção de determinadas afirmações (itens) e reformularam-se algumas perguntas do questionário original.

[50] Agradecimentos a todos os professores do grupo 430 (Economia e Contabilidade) da Escola Secundária com 3.º Ciclo Rodrigues de Freitas no Porto, que responderam ao inquérito por questionário.

Para a efetiva recolha de dados, na pesquisa quantitativa, foi então aplicado o inquérito em meio escolar, já na sua versão definitiva, tendo-se solicitado previamente a sua passagem à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que foi entretanto concedida. Após a sua aprovação procedemos, como já referido, à sua passagem ao longo do 2.º período (parte final) e durante todo o 3.º período do ano letivo de 2008/2009, focalizada na área geográfica da DREN, mais especificamente no 'Grande Porto'. Previamente à aplicação do inquérito por questionário foi enviado (via correio eletrónico) ou entregue em mão por nós próprios, em todas as direções das escolas, um ofício onde era explicado qual o âmbito e objetivos a alcançar (Apêndice I). Foram disponibilizadas três a quatro semanas para o seu preenchimento. Após a recolha, registo e tratamento dos questionários, a análise estatística foi processada pelo software de análise quantitativa de dados – o SPSS – Statistical Package for the Social Sciences – SPSS for Windows.

A vertente qualitativa do estudo foi materializada em cinco entrevistas semidiretivas, realizadas a informantes-chave com ligações institucionais ao campo educacional, sindical e profissional. Em primeiro lugar utilizamos como procedimento o contacto individual com cada um dos informantes-chave (via telefone e correio eletrónico) solicitando a realização da entrevista bem como a sua gravação em áudio. Após ter sido dada a necessária autorização, foi enviado via correio eletrónico a cada um dos entrevistados um guião de entrevista com os pontos-chave a serem desenvolvidos (Apêndice V, VI, VII, VIII e IX). As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Consideramos sempre que a transcrição de entrevistas passa por ser um processo de reescrita, onde por vezes é necessário reelaborar alguns registos orais. Contudo, protegemos sempre o conteúdo das mesmas pela fidelidade ao que foi proferido oralmente, a fim de que a leitura posterior permitisse apreender todos os significados presentes. Este procedimento obrigou à revisão das transcrições, com audições repetidas, considerando que, como diz Campos (2004), "no universo das pesquisas qualitativas [...] deve[-se] obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (corpus)" (Idem, p. 612). Colocados perante uma multifacetada realidade providenciamos no sentido de elaborar, uma análise de conteúdo[51] o mais equilibrada possível e seguindo o proposto por Dotta (2010) de que esta não pode ser "nem extremamente vinculada ao texto ou à técnica [...] nem excessivamente

[51] Segundo Bardin (1995) a análise de conteúdo, é entendida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (Idem, p. 31) ou ainda "procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (Idem, p. 44)

subjetiva" (Idem, p. 112), a fim de que a criatividade e a intuição do pesquisador não possam ser prejudicadas e de evitar que surgisse alguma imposição das ideias e dos valores do investigador face aos significados expressos pelo pesquisado. A intenção da utilização da análise de conteúdo, sustenta Bardin (1977/1995), é a da obtenção de 'indicadores, quantitativos ou não' provenientes de "conhecimentos relativos às condições de produção" (Idem, p. 38) de um dado 'texto objetivo' do qual importa 'inferir questões'. Como refere Dotta (2010), este processo constitui uma 'mais-valia' que "confere ao método [uma] relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação" (Idem, p. 112)

Um analista, segundo Bardin (1977/1995), é como um 'arqueólogo', pois trabalha com 'vestígios' que se situam entre dois "procedimentos mais ou menos complexos" (Idem, p. 39): um é a 'descrição' o outro é a 'interpretação'[52]. Ora, a 'inferência' "é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra" (Ibidem). Daí esta última assumir um papel preponderante, funcionando como se se tratasse de uma ponte que liga as duas margens de um rio.

Tendo em conta todos os pressupostos anunciados à análise de conteúdo, foi implementado o tratamento inicial às entrevistas, recorrendo-se ao auxílio do 'software' de análise qualitativo de dados – o QSR (Qualitative Software Research) – Nvivo – o que permitiu uma nova interpretação e análise aos dados já obtidos e, simultaneamente, que fossem refinadas as revisões das transcrições de texto, entretanto, já realizadas. Desta forma as entrevistas foram reorganizadas e recategorizadas obedecendo sempre ao quadro referencial teórico adotado; foram sentidas como uma mais-valia, pela interatividade havida, as funcionalidades que o software utilizado proporciona. Por um lado, ele permitiu um maior enfoque das informações plasmadas nas próprias entrevistas e, por outro, facultou o cruzamento das várias categorias utilizadas, permitindo articular, ao mesmo tempo, análises horizontais (por categorias e por conjuntos) e verticais (intrinsecamente e na sua essência).

A utilização dos dois tipos de dados descritos (quantitativo e qualitativo) veio ao encontro dos objetivos perseguidos neste estudo, seguindo-se assim de perto a tese sustentada por Miles e Huberman (1984), citada em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990/2010) sobre

[52] Segundo Bardin (1995) descrição é "a enumeração das características do texto, resumida após tratamento". Trata-se, necessariamente, da primeira etapa. Quanto à interpretação é "a significação concedida a estas características" constituindo a última fase.

a existência de um 'contínuum' metodológico entre o qualitativo e o quantitativo: as duas abordagens de investigação são "um 'contínuum' epistemológico e não uma dicotomia" (Idem, p. 21).

5.2 Estrutura e desenho do questionário

O questionário foi desenhado e construído no sentido de se apurar com os professores do grupo 430 – Economia e Contabilidade informação sobre: (i) a caracterização profissional; (ii) o mundo da economia no desenvolvimento atual; (iii) os (as) professores (as) e a atividade docente; (iv) os saberes dos profissionais docentes do ensino de economia e (v) os conteúdos curriculares do ensino de economia. Foi igualmente recolhida informação sobre as características sócio-demográficas, de forma a poder relacionar as respostas da população inquirida, relativamente aos saberes e construção de identidades docentes dos professores de economia do ensino secundário em contexto de globalização. Nesse propósito, estruturou-se o questionário em sete partes: as duas primeiras partes (I e II) constituídas ambas por seis questões relacionadas com a caracterização sócio-demográfica dos indivíduos da amostra, seguiram-se quatro partes (III, IV, V e VI) constituídas, respetivamente, por quatro, três, cinco e quatro questões relacionadas com os saberes e a construção de identidades docentes dos professores de economia do ensino secundário em contexto de globalização (Apêndice II).

Assim, nas partes I e II recolheu-se informação relativa às características sócio-demográficas dos inquiridos, nomeadamente: na I parte, (i) idade, (ii) sexo, (iii) residência atual, (iv) residência habitual, (v) situação atual no ensino/formação, (vi) instituição onde leciona atualmente; e na II parte, (i) habilitação académica, (ii) formação base, (iii) número de anos de serviço, (iv) anos de permanência na escola onde se encontra, (v) índice de vencimento e (vi) situação atual na carreira.

Na III parte, solicitou-se a opinião dos inquiridos sobre o mundo da economia no desenvolvimento atual. Na primeira questão, partiu-se da afirmação "expresse a sua opinião sobre o processo de globalização da economia"; pediu-se aos inquiridos que dessem a sua opinião a partir de uma lista com 10 opções, utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis, ancorada nos extremos, tendo-se seguido de perto Alves, H. F. C. (2007, pp. 40-41) (ver Figura 3).

Figura 3: Escala utilizada na recolha de opiniões sobre o processo de globalização da economia

	1	2	3	4	5	
Desacordo total	☐	☐	☐	☐	☐	Acordo total

Na segunda questão, partiu-se da afirmação "na sua opinião, quais os fatores que mais se associam ao processo de globalização?"; pediu-se aos respondentes que manifestassem a sua opinião a partir de uma lista com 11 opções, utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis, ancorada nos extremos (ver Figura 4).

Figura 4: Escala utilizada na recolha de opiniões sobre os fatores que mais se associam ao processo de globalização.

	1	2	3	4	5	
Desacordo total	☐	☐	☐	☐	☐	Acordo total

Na terceira questão, partiu-se da afirmação "na sua opinião a globalização pode ser entendida como"; pediu-se aos respondentes que, de uma lista com 7 opções, dessem a sua opinião, utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis, ancorada nos extremos (ver Figura 5).

Figura 5: Escala utilizada na recolha de opiniões sobre como a globalização pode ser entendida.

	1	2	3	4	5	
Desacordo total	☐	☐	☐	☐	☐	Acordo total

Na quarta questão, partiu-se da afirmação "na sua opinião a relação entre a globalização e a educação deve-se"; pediu-se aos respondentes que dessem a sua opinião a partir de uma lista com 11 opções, utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis ancorada, nos extremos (ver Figura 6).

Figura 6: Escala utilizada na recolha de opiniões sobre a relação entre a globalização e a educação.

	1	2	3	4	5	
Desacordo total	☐	☐	☐	☐	☐	Acordo total

Na IV parte, solicitou-se a opinião dos inquiridos sobre os professores e a atividade docente. Na primeira questão, partiu-se da afirmação "Com certeza já ouviu falar na expressão 'mal-estar' docente. Na sua opinião pessoal o atual 'mal-estar' docente deve-se"; pediu-se aos indivíduos que, de uma lista com 14 opções, dessem a sua opinião sobre a que se deve o atual mal-estar docente, utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis, ancorada nos extremos (ver Figura 7).

Figura 7: Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre o atual 'mal-estar' docente.

	1	2	3	4	5	
Desacordo total	☐	☐	☐	☐	☐	Acordo total

Na segunda questão, partiu-se da afirmação "na sua opinião pessoal a crise, que o 'mal-estar' docente origina, deve-se"; pediu-se aos respondentes que, de uma lista com 10 opções, dessem a sua opinião sobre a crise que o atual "mal-estar" docente origina, utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis, ancorada nos extremos (ver Figura 8).

Figura 8: Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre o que o "mal-estar" docente origina

	1	2	3	4	5	
Desacordo total	☐	☐	☐	☐	☐	Acordo total

Na terceira questão, partiu-se da afirmação "expresse a sua opinião sobre as afirmações que se seguem"; pediu-se aos inquiridos que, de uma lista com 11 opções, dessem a sua opinião sobre afirmações de autores de referência acerca da crise de identidades e do mal-estar docente, utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis, ancorada nos extremos (ver Figura 9).

Figura 9: Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre afirmações de autores de referência sobre a crise da identidade dos professores e o mal-estar docente.

	1	2	3	4	5	
Desacordo total	☐	☐	☐	☐	☐	Acordo total

Na parte V solicitou-se a opinião dos inquiridos sobre os saberes dos profissionais docentes do ensino de economia. Na primeira questão, partiu-se da afirmação "Tendo em conta as frases abaixo discriminadas, defina a sua opinião pessoal, quanto ao conceito 'saber'". Esta questão foi dividida em dois subgrupos: um, onde se pediu aos indivíduos que, de uma lista com 7 opções, dessem a sua opinião pessoal relativamente ao conceito 'saber', utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis, ancorada nos extremos (ver Figura 10).

Figura 10: Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre os saberes dos profissionais docentes do ensino de economia.

	1	2	3	4	5	
Desacordo total	☐	☐	☐	☐	☐	Acordo total

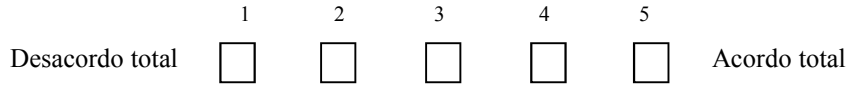
No outro subgrupo pediu-se aos respondentes que, de uma lista com 4 opções, dessem a sua opinião pessoal sobre a diversidade dos saberes dos professores, utilizando uma escala dicotómica (sim ou não) (ver Figura 11).

Figura 11: Escala utilizada na recolha da opinião pessoal sobre os saberes dos professores do ensino de economia.

Sim ☐ Não ☐

Na segunda questão, partiu-se da afirmação "na sua opinião, os saberes dos professores do ensino de economia são saberes"; pediu-se aos inquiridos que, de uma lista com 4 opções, dessem a sua opinião sobre que tipo de saberes os professores de economia possuem", utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis, ancorada nos extremos (ver Figura 12).

Figura 12: Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre que tipo de saberes os professores de economia possuem.



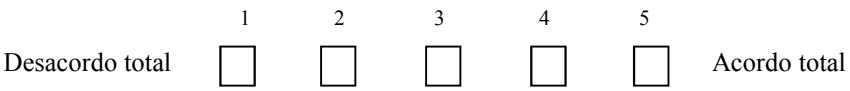
Na terceira questão, partiu-se da afirmação "a relação dos professores do ensino de economia com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos. Concorda com a frase?"; pediu-se aos respondentes que dessem a sua opinião sobre se a relação dos professores do ensino de economia com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos, utilizando uma escala dicotómica (sim ou não) (ver Figura 13).

Figura 13: Escala utilizada na recolha da opinião pessoal sobre se a relação dos professores do ensino de economia com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos.



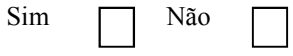
Na quarta questão, partiu-se da afirmação "na sua opinião, o professor ideal do ensino de economia é alguém que deve preferencialmente"; pediu-se aos respondentes que, de uma lista com 6 opções, dessem a sua opinião sobre o tipo de professor ideal do ensino de economia, utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis, ancorada nos extremos (ver Figura 14)

Figura 14: Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais quanto a questões sobre qual o professor ideal do ensino de economia.



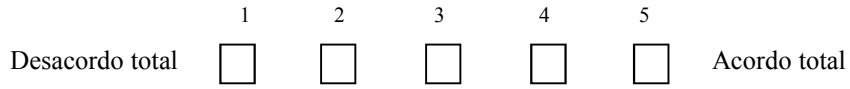
Na quinta questão, partiu-se da afirmação "os professores do ensino de economia sentem o seu saber desvalorizado. Concorda com a frase?"; perguntou-se aos inquiridos se os professores do ensino de economia sentem o seu saber desvalorizado, utilizando uma escala dicotómica (sim ou não) (ver Figura 15).

Figura 15: Escala utilizada na recolha da opinião pessoal sobre se os professores do ensino de economia sentem o seu saber desvalorizado.



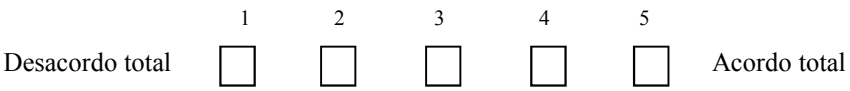
Na VI parte, solicitou-se a opinião dos inquiridos sobre os conteúdos curriculares do ensino de economia. Na primeira questão, partiu-se da afirmação "Na sua opinião, o programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais, permitindo"; pediu-se aos respondentes que, de uma lista com 7 opções, dessem a sua opinião sobre se o programa atual da disciplina de economia origina aquisição de instrumentos fundamentais, utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis, ancorada nos extremos (ver Figura 16).

Figura 16: Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre se o programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais.



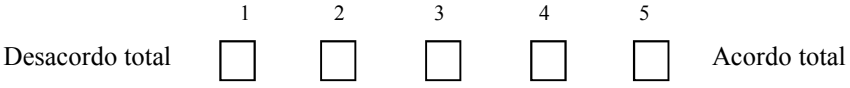
Na segunda questão, partiu-se da afirmação "Na sua opinião, os principais objetivos da disciplina de economia, visam"; pediu-se aos respondentes que, de uma lista com 5 opções, dessem a sua opinião sobre os principais objetivos da disciplina de economia, utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis, ancorada nos extremos (ver Figura 17).

Figura 17: Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre os principais objetivos da disciplina de economia.



Na terceira questão, partiu-se da afirmação "Na sua opinião, as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são"; pediu-se aos inquiridos que, de uma lista com 8 opções, dessem a sua opinião sobre as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia, utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis, ancorada nos extremos (ver Figura 18).

Figura 18: Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia.



Na quarta questão, partiu-se da afirmação "Na sua opinião, os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão"; pediu-se aos inquiridos que, de uma lista com 8 opções, dessem a sua opinião sobre os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia, utilizando uma escala de avaliação com 5 níveis, ancorada nos extremos (ver Figura 19).

Figura 19: Escala utilizada na recolha de opiniões pessoais sobre os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia.

	1	2	3	4	5	
Desacordo total		☐	☐	☐	☐	Acordo total

Na VII parte, solicitou-se, em questão aberta, um comentário final dos respondentes sobre algum aspeto que quisessem destacar ou referir que o questionário na sua opinião não havia contemplado.

Ao todo, foram apresentadas a cada um dos inquiridos, 138 questões (items) classificadas em sete grupos, descriminadas no Quadro 1 a seguir apresentado.

Quadro 1: Número de variáveis observadas por grupo

Grupos	Número de variáveis
Características sócio-demográficas	12
O mundo da economia no desenvolvimento atual	39
Os (as) professores (as) e a atividade docente	35
Saberes dos profissionais docentes do ensino de economia	23
Conteúdos curriculares do ensino de economia	28
Comentário final	1
Total	138

As variáveis deste inquérito foram desenhadas utilizando escalas nominais e ordinais/escalas de avaliação, com exceção da variável relativa à "idade em 31/12/2008. Anos _" que se encontra em escala de 'rácio'. A lista de variáveis e a respetiva descrição e classificação encontra-se nas Figuras 1 e 2 já atrás apresentadas. Outras dimensões resultantes de variáveis já existentes surgem ao longo deste trabalho e serão descritas à medida que forem introduzidas.

5.3. Tratamento e análise dos dados

Para dar cumprimento do segundo momento, o da aplicação do inquérito em meio escolar, solicitou-se autorização para a sua passagem à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), o que foi aprovado e registado por esta entidade no ano de 2009, com o n.º de registo 0026900001.

Em 29 de fevereiro de 2008 foi facultada pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação – Direção de Serviços de Estatística (GEPE – DSE) – Direção Regional do Ensino do Norte (DREN) a base de dados do ano letivo de 2005/2006 de todos os professores do grupo 430 – Economia e Contabilidade que faziam parte da DREN (Anexo III). Em primeiro lugar, fomos pessoalmente notificados com a Declaração 'Ensino e Investigação' (Anexo I), tendo pago o valor do "Orçamento" (Anexo II) sobre a base de dados fornecida.

Da respetiva base de dados obtida, inferiu-se que no ano letivo de 2005/2006, no Ensino Público, o total de professores em exercício de funções, segundo a Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais para Portugal Continental (NUT II) do Norte, era de 979 professores. No Ensino Privado o total de professores em exercício de funções, segundo a NUT II do Norte, era de 123 professores.

Registe-se que a impossibilidade de aceder a uma base de dados mais atualizada gerou inicialmente apreensão, mas no terreno e durante a passagem do inquérito por questionário, constatou-se que o número e a distribuição dos professores eram praticamente as mesmas e que a diferença entre a base de dados de 2005/2006 e a de 2008/2009 não iria influenciar a determinação do número de respondentes a inquirir, conforme pode ser verificado através dos quadros pertencentes ao Apêndice III.

A aplicação definitiva do inquérito decorreu no 3.º período do ano letivo de 2008/2009, na área geográfica da Direção Regional de Educação do Norte, mais

especificamente no 'Grande Porto', considerando professores em escolas localizadas geograficamente a norte, a sul, no litoral e interior, urbanas e rurais (gráficos 1 e 2)[53].

Gráfico 1- Locais das escolas onde o questionário foi passado

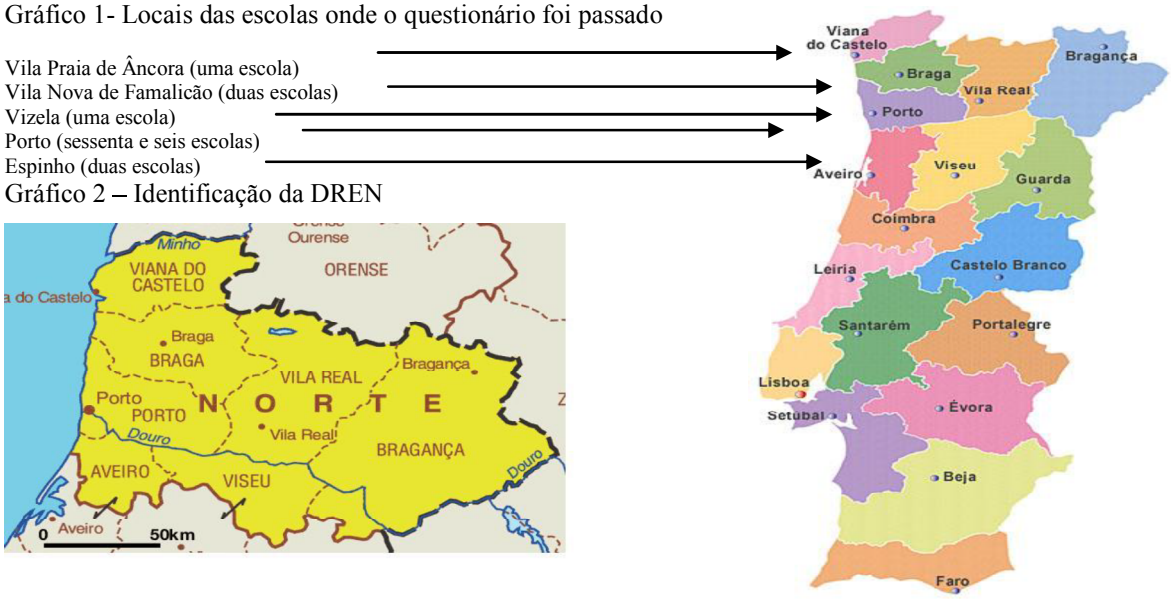


Gráfico 2 – Identificação da DREN

Como referido anteriormente, o foco de passagem do inquérito por questionário foi no 'Grande Porto', embora nunca descurando toda a restante zona geográfica do norte. Tal decisão resultou, de imediato, em dificuldades acrescidas face ao facto de a divisão geográfica, onde se encontram as escolas onde se pretendia aplicar o questionário, não corresponder à classificação que lhe é atribuída pelo Ministério da Educação. Por exemplo, há escolas localizadas na Direção Regional de Educação do Centro – DREC – no distrito de Aveiro, situadas mais próximas do 'Grande Porto' (por exemplo Estarreja a 49 Km da cidade do Porto) do que algumas pertencentes ao próprio distrito (por exemplo Baião a 85 Km da cidade do Porto); com efeito, existem escolas muito afastadas do 'Grande Porto', mas que pertencem à DREN (por exemplo as situadas na cidade de Bragança). Assim optou-se por passar o questionário nas escolas que se situavam mais próximas do que é considerado como 'Grande Porto', pelas dificuldades que se levantaram, de caráter económico, temporal e estratégico.

Face às dificuldades anteriormente referidas, a metodologia empregue para a passagem dos questionários seguiu-se o critério: passagem em todas as sessenta e seis escolas públicas existentes no distrito do Porto e escolha de algumas escolas privadas que se encontravam mais

[53] Retirado de: http://www.zonu.com/maps/portugal_mapas/Mapa_Distritos_Portugal.jpg, acesso em 2010/12/05.

próximas geograficamente do 'Grande Porto', com exceção para a seleção de Vila Praia de Âncora, pelo facto de um dos professores que contribuiu para a construção do questionário na pré-fase, conforme já referido, lecionar na escola situada nessa vila (ver Gráficos 1 e 2 da página anterior).

Como já dissemos, na impossibilidade de aceder a uma base de dados mais atualizada, tomou-se a do ano letivo de 2005/2006 como referente para o ano letivo de 2008/2009, a fim de determinar o número de inquéritos a distribuir aos professores do grupo 430 – Economia e Contabilidade. Foi necessário saber qual o número de questionários a recolher na amostra a realizar.

Em nível de significância, tomou-se como referência o nível de confiança de 95% para um erro máximo admitido de 3%. Para uma população-alvo de 544 (N_POP) professores do grupo 430 do 'Grande Porto' (escolas públicas e privadas), um nível de confiança de 95% (NC) e um erro máximo de amostragem de 3% (IC), calculamos[54] o respetivo tamanho da amostra (corrigido para populações finitas – N_AM_COR, e tamanho da amostra teórica não corrigido – N_AM) e concluiu-se que, pelo menos, seria necessário obter 361 inquéritos válidos. Segundo Alferes (2002), por regra geral, a proporção (P) na população do atributo a estimar é desconhecida. Por isso, deverá ser sempre assumido o valor por defeito de P = 50, que representa a situação em que o tamanho da amostra será maior.

Quadro 2- Cálculo do tamanho da amostra

N_AM	N_AM_COR	IC	NC	P	N_POP
1068	361	3,00	95,00	0,50	544

[54] Fórmula de cálculo do tamanho da amostra (programa – Alferes, 2002, consultar: http://www.fpce.uc.pt/niips/spss_prc/inq_ic/form_ic_n.htm, acesso em 2008/03/10) (ver Anexo IV, p. IX):

N = Tamanho da população

n = Tamanho da amostra

I_c = Intervalo de confiança

Z_a = Valor de z para o nível de confiança (z abcissa da curva normal)

p = proporção do atributo na população [caso seja desconhecida, opte sempre por p = 0.50]

n' = Tamanho da amostra corrigido para populações finitas

O erro de amostragem resulta da diversidade de amostras do mesmo tamanho que podem ser obtidas da mesma população. Para um dado nível de confiança, a margem máxima do erro de amostragem depende do tamanho da amostra. Foram, por isso, distribuídos 398 questionários aos inquiridos no 'Grande Porto', a fim de que pudesse existir alguma margem de segurança para a recolha dos questionários. Foram obtidos 219[55] questionários, situação tradutora da pouca disponibilidade por parte dos inquiridos em responderem (esta posição pode ser justificada pelo período em que decorreu a sua passagem, em plena contestação com as políticas seguidas pelos responsáveis políticos à data do Ministério da Educação, mormente com as alterações ao estatuto da carreira docente)[56]. A recolha dos questionários foi também penalizada devido ao facto de a sua passagem ter sido realizada no final do 2.º período e em todo o 3.º período letivo, sendo que este último contemplou um período de aulas muito reduzido e com o início da época de exames os professores manifestaram menos disponibilidade para preencherem o questionário.

Mesmo tendo obtido uma amostra menor foi determinado qual o erro de amostragem associado. Considerando os 219 inquéritos válidos, para um nível de confiança de 95%, calculou-se[57] o intervalo de confiança (margem máxima do erro de amostragem) em função do tamanho da nossa amostra e obtivemos o valor de 2.55.

Quadro 3 - Cálculo da margem máxima de erro de amostragem

IC	IC_COR	NC	P	N_AM	N_POP
4,91	2,55	95	0,50	398	544

Perante o número de questionários válidos recolhidos, devido às causas anteriormente expostas, decidiu-se optar por alargar o número de questionários a distribuir no 'Grande Porto' e seguir o critério da proximidade geográfica, zonas geográficas suas contíguas (Aveiro, Braga e Viana do Castelo) para poder obter mais questionários[58]. Foram assim recolhidos na totalidade 246[59] inquéritos válidos, assim distribuídos:

[55] Ver cálculos da página seguinte e Apêndice V (Quadros 1 e 2).
[56] Com a entrada em vigor do Dec-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro foram criadas duas categorias na carreira: professor e professor titular.
[57] Fórmula de cálculo do intervalo de confiança para uma amostra finita (programa – Alferes, 2002, consultar: http://www.fpce.uc.pt/niips/spss_prc/inq_ic/form_ic_n.htm, acesso em 2008/03/10) (Ver Anexo IV).
[58] Para a opção tomada consideramos que as localidades escolhidas inserem-se plenamente no Grande Porto, pese embora pertençam a outros distritos (embora pertençam à DREN).
[59] Ver Apêndice III (Quadros 1 a 5).

- Ensino Público: 192 (distrito do Porto) + 16 (Braga) + 7 (Aveiro) = 215
- Ensino Privado: 27 (distrito do Porto) + 4 (Viana do Castelo) = 31
- Distritos: Porto = 219; Braga = 16; Aveiro = 7; Viana do Castelo = 4
- Total (Público e Privado): 215 + 31 = 246

A taxa de resposta total obtida foi de 53%, repartida da seguinte forma:

- Ensino Público: (215/417) x 100 = 52 %
- Ensino Privado: (31/48) x 100 = 65 %
- Ensino Público + Ensino Privado: (246/465) x 100 = 53 %

Com o alargamento do critério relativo à zona geográfica do Grande Porto, foram então distribuídos na totalidade 465 questionários da seguinte forma:

- Ensino Público: 354 (distrito do Porto) + 47 (Braga) + 16 (Aveiro) = 417
- Ensino Privado: 44 (distrito do Porto) + 4 (Viana do Castelo) = 48
- Total: 417 + 48 = 465

Na passagem dos questionários foi também seguida a proposta sustentada por Carmo & Ferreira (1998)[60] sobre o número mínimo de inquéritos a distribuir em cada escola, a de que seja de pelo menos 20% do número total.

5.3.1. Análise estatística dos dados

A análise estatística dos dados, relativos ao questionário aplicado, foi realizada com o programa informático Statistical Package for the Social Sciences – SPSS for Windows, versão 18,0 (PASW Statistics, 2009).

[60] Carmo & Ferreira (1998, p. 196). Para a determinação dos 20 % do número mínimo de questionários a distribuir, sempre que deu um valor inferior a um, foi considerado entregar pelo menos um questionário. Consultar Apêndice V (Quadro 1).

Numa primeira fase, foi realizada uma análise descritiva dos dados em função da natureza das variáveis em estudo, com o objetivo de descrever e caracterizar a amostra. Calcularam-se as seguintes medidas: frequências absolutas (número de casos válidos – n.º); frequências relativas (percentagem de casos válidos - %); estatísticas descritivas de tendência central (média); de dispersão (desvio padrão) e, ainda, os valores extremos (mínimo e máximo). A exploração numérica dos dados foi acompanhada, sempre que considerado pertinente, de representações gráficas.

Na segunda fase, de forma a extrair fatores comuns da interpretação dos itens relativos ao "mundo da economia no desenvolvimento atual", aos "professores e a atividade docente", aos "saberes dos profissionais docentes do ensino de economia" e aos "conteúdos curriculares do ensino de economia", foi aplicada uma análise fatorial exploratória. Utilizou-se o Método das Componentes Principais para a redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns. A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através: (i) da qualidade das correlações entre as variáveis, avaliada pelo coeficiente de 'Kaiser-Mayer-Olkin' – KMO (ver Quadro 4); (ii) pelo teste de esfericidade de 'Bartlett' ($p < 0.05$, significa que é provável a existência de correlação na população de onde foi retirada esta amostra) e; (iii) pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações ($MSA_i > 0.5$, com $i = 1, \ldots, n$, significando que a aplicação da análise fatorial ao conjunto das *n* variáveis é adequada), (Pestana & Gageiro, 2003).

Quadro 4: Coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) para a qualidade das correlações entre as variáveis.

KMO	**Recomendação relativamente à Análise Fatorial**
1 – 0,9	Muito boa
0,8 – 0,9	Boa
0,7 – 0,8	Média
0,6 – 0,7	Razoável
0,5 – 0,6	Má
< 0,5	Inaceitável

O processo de interpretação dos fatores extraídos foi otimizado com recurso à rotação ortogonal (Varimax) dos eixos. Em cada fator, seguindo-se Reis (1997) foram excluídos da análise os itens com peso fatorial não significativo (<0.50)[61] e com pesos fatoriais consideráveis (>0,40) em mais do que um fator (variáveis complexas). Após a exclusão destes itens, foi repetida a análise fatorial em componentes principais (AFCP) sob os itens que permaneceram. Posteriormente, foi testada a consistência interna de cada fator extraído utilizando o Alpha de Cronbach (α) (ver Quadro 5) e calculados os valores determinados pela média (não ponderada) das classificações dos itens por fator 'scores' (Pestana & Gageiro, 2003).

Quadro 5: Valores de Alpha de Cronbach (α) para a consistência interna.

Alpha de Cronbach (α)	**Recomendação relativamente à consistência interna**
1 – 0,9	Muito boa
0,8 – 0,9	Boa
0,7 – 0,8	Razoável
0,6 – 0,7	Fraca
<0,6	Inadmissível

Por fim, após avaliação da assimetria e da curtose (através dos respetivos coeficientes) e da normalidade dos fatores (por aplicação do teste não paramétrico de 'Kolmogorov-Smirnov'-K-S, com correção de Lilliefors), atendendo a que os pressupostos de normalidade não foram verificados, procedeu-se à aplicação de testes não paramétricos. Para a comparação de grupos independentes, ou não relacionados, utilizou-se o teste de 'Kuskal-Wallis' sempre que se apresentavam mais do que dois grupos à comparação (ex: 1-Economia; 2-Direito; 3-Contabilidade; 4-Gestão; 5-Outros). Havendo a indicação de existência de diferenças significativas, procedeu-se à sua identificação por comparação par-a-par, aplicando o teste de 'Mann-Whitney'. Adicionalmente, realizou-se, quando considerado adequado, uma análise de correlação entre variáveis de interesse por aplicação do coeficiente de correlação de

[61] Isto é, os itens em que a sua contribuição para a formação do referido fator é residual. Em geral, são considerados como significativos os pesos iguais ou superiores a 0.5 (Reis, 1997).

'Spearman' (PASW Statistics, 2009). Todos os testes foram aplicados com um grau de confiança de 95 %, exceto quando devidamente assinalado.

5.4. – Caracterização e segmentação sócio-demográfica da amostra do questionário

5. 4. 1 Caracterização global da amostra

A amostra foi constituída por 246[62] inquiridos, selecionados de acordo com o procedimento descrito anteriormente (ver secção) para o questionário "Saberes e construção de identidades profissionais docentes no Ensino Secundário: o caso dos/as professores/as de Economia", que foram considerados válidos para análise (ou seja, responderam a todas as questões).

Quadro 6: Características demográficas da amostra recolhida para o inquérito "Saberes e construção de identidades profissionais docentes no Ensino Secundário: o caso dos/as professores/as de Economia" (n = 246).

Variáveis Sócio-Demográficas	N.º	Total	%	Total
Idade				
27 a 36 anos	37		15,4	
37 a 46 anos	87		36,1	
47 a 56 anos	87		36,1	
57 a 67 anos	30	241	12,4	100
Sexo				
Feminino	177		72,0	
Masculino	69	246	28,0	100
Situação atual ensino				
Público	209		85	
Privado	29		11,8	
público e privado	8	246	3,3	100
Ensino formação				
Escola Secundária c/3.º Ciclo	210		85,4	
Escola Secundária/Profissional	18		7,3	
Externato/Colégio/Instituto	18	246	7,3	100
Curso onde leciona atualmente				
Curso Tecnológico/Profissional	97		44,5	
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO	11		5,0	
CEF'S	12		5,5	
Científico-Humanístico Ciências	61		28,0	

[62] Exceto para a "Idade", cujo total da amostra é de 241 respostas válidas, "Curso onde leciona", 218 respostas válidas, "Ano que leciona", 234 respostas válidas, "Formação base", 235 respostas válidas, "Anos de permanência na escola", 231 respostas válidas e "Índice de vencimento", 145 respostas válidas.

Variáveis Sócio-Demográficas	N.º	Total	%	Total
Outros	37	218	17,0	100
Ano que leciona				
Secundário	198		84,6	
3.º Ciclo e Secundário	36	234	15,4	100
Habilitação académica				
Bacharelato	11		4,5	
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular)	213		86,6	
Mestrado/Doutoramento	22	246	8,9	100
Formação Base				
Economia	110		46,8	
Direito	39		16,6	
Contabilidade	25		10,6	
Gestão	48		20,4	
Outros	13	235	5,5	100
Anos de serviço				
0 a 10 anos	53		21,5	
11 a 20 anos	74		30,1	
21 a 30 anos	72		29,3	
31 a 40 anos	47	246	19,1	100
Anos de permanência na escola				
0 a 9 anos	106		45,9	
10 a 19 anos	87		37,7	
20 ou mais anos	38	231	16,5	100
Índice de vencimento				
Titular	49		33,8	
Professor	23		15,9	
Contratado	50		34,5	
Outros	23	145	15,9	100
Professor				
Titular	63		25,8	
Professor	97		39,8	
Contratado	84	246	34,4	100

5. 4. 2. Descrição da amostra relativa ao estudo

Da observação do quadro 6, apurou-se que o grupo etário dos inquiridos variava entre 27 e 67 anos; 72 % dos professores tinham entre 37 e 56 anos; cerca de 15 % menos do que 36 anos e cerca de 12 % entre 57 a 67 anos. Relativamente ao sexo, 72 % dos indivíduos que constituíam a amostra era do género feminino e 28 % do género masculino. Quanto à situação atual do ensino, 85 % eram professores do ensino público, 11,8 % do ensino privado e 3,3 %, simultaneamente do ensino público e privado. No ensino/formação 85,4 % dos professores lecionavam no ensino secundário com 3.º ciclo, 7,3 % lecionavam no ensino secundário e no ensino profissional e, finalmente, 7,3 % lecionavam em externatos, colégios ou institutos. Os

dois cursos mais lecionados são o curso tecnológico/profissional (44,5 %) e o curso científico-humanístico ciências (28 %), 5 % lecionavam os cursos de ensino recorrente, de formação de adultos e de novas oportunidades. O curso de educação e formação era lecionado por 5,5 % professores e 17 % num item identificado "outros", que engloba uma gama diversificada de cursos (teatro, animação cultural, etc.). O ensino secundário era o nível com mais peso (84,6%) lecionado pelos professores, enquanto 15,4 % dos professores, lecionavam simultaneamente no 3.º ciclo e secundário. O grau de habilitação académica mais frequente dos professores (86,6 %) era o de licenciatura, pós-graduação e mestrado (parte curricular), 4,5 % dos professores possuíam bacharelato, enquanto 8,9 % possuíam mestrado ou doutoramento. A formação de base dos professores mais representada na amostra era em economia (46,8 %), enquanto 20,4 % era em gestão, 16,6 % em direito, 10,6 % em contabilidade e 5,5 % em outras áreas (sociologia, relações internacionais, etc.). O grupo etário dos professores com mais anos de serviço situava-se entre os 11 a 20 anos (30,1 %), logo seguido dos entre 21 a 30 anos (29,3 %), enquanto 21,5 % apresentava menos de 10 anos de serviço e 19,1 % entre 31 a 40 anos. Na estabilidade de permanência na escola, o valor mais alto observado na amostra foi até 9 anos (45,9 %), seguido de 37,7 % entre 10 a 19 anos e de 16,5 % para mais de 20 anos. A remuneração mais representativa dos professores na amostra recolhida era a de contratado (34,5 %), seguida de titular (33,8 %) e de 15 %, quer como professor quer para "outros" (o ensino privado possui outras designações para o nível retributivo). Por fim, a categoria profissional mais representada na amostra era a de professor (39,8 %), seguida da de contratado (34,4 %), e a menos representada era a de titular (25,8%).

5.5. Desenho e estrutura das entrevistas

O objetivo principal da realização das cinco entrevistas semiestruturadas prendeu-se com a recolha de opiniões sobre os saberes e as identidades dos professores de economia do ensino secundário em contexto de globalização, junto a informantes-chave com ligações institucionais ao campo educacional, sindical e profissional. Privilegiou-se fortemente a componente do estudo da economia para a sua escolha, a fim de obter alguns resultados significativos para a temática e poder cruzar com os dados obtidos através da vertente quantitativa, operacionalizada com a passagem do inquérito aos professores de economia do ensino secundário buscando-se como já referido atrás sobre a existência de um 'continuum'

metodológico entre o qualitativo e o quantitativo que as duas abordagens de investigação podem possibilitar.

O procedimento privilegiado conforme já foi referido foi o do contacto individual com cada um dos informantes-chave (via telefone e correio eletrónico). Após obtida a necessária autorização, foi enviado, via correio eletrónico a cada um dos entrevistados um guião de entrevista com os pontos-chave a serem desenvolvidos (Apêndice V, VI, VII, VIII, IX). As entrevistas, após terem sido gravadas em áudio, foram transcritas na íntegra.

Consideramos que um estudo que conta com uma componente qualitativa contempla aspetos que uma vertente quantitativa não considera, pois segundo Lüdke e André (1986), é mais 'rica em dados descritivos', possui um 'plano aberto e flexível' e focaliza "a realidade de forma complexa e contextualizada" (Idem, p. 18). No entendimento de Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) a investigação qualitativa reúne cinco características que a distinguem da investigação quantitativa: a) o instrumento principal é o investigador enquanto a fonte direta de dados é o ambiente natural; b) a investigação qualitativa possui como única vertente, a descritiva; c) quer os resultados quer os produtos são escamoteados face ao reforço pelo processo utilizado; d) a forma indutiva é privilegiada perante os dados recolhidos; e) os sujeitos atribuem ao significado dos dados recolhidos uma enorme importância.

Para o estudo a ser realizado foi considerada a opção pela técnica de entrevista como sendo a mais rica e flexível face às outras técnicas possíveis tais como: questionários, formulários, leitura de documentos e observação participativa. A entrevista apresenta vantagens significativas, pois, segundo Rosa e Arnoli (2006/2008), possibilitam alcançar uma enorme riqueza informativa 'intensiva', 'holística' e 'contextualizada', proporciona ao pesquisador obter esclarecimentos junto do entrevistado no preciso momento das perguntas e respostas realizadas, o que lhe permite uma interação mais direta, 'personalizada', 'flexível' e 'espontânea'. Finalmente, acabam por assumir um papel fundamental na previsão de erros, visto se tratar de uma "técnica flexível, dirigida e económica que prevê, antecipadamente, os enfoques, as hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação" (Idem, pp. 87-88).

Confrontado com as possibilidades que a análise qualitativa possui, optou-se então por enriquecer este estudo com entrevistas a informantes-chave ligados ao ramo educacional e ao estudo da economia, sustentado na certeza, como afirma Bogdan e Biklen (1994), que "os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes [permitem] tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador" (Idem, p. 51) e sempre com o objetivo de direcionar o sentido dos resultados obtidos nas entrevistas, com os obtidos através da aplicação dos questionários aos professores de economia do ensino secundário, com o objetivo de os poder triangular conjuntamente com os objetivos específicos fixados no início desta investigação.

Foi no contexto já descrito que os entrevistados foram direcionados, desde logo e ao longo das entrevistas realizadas, para certos vetores pré-definidos que interessava ter em conta. Foram assim perseguidos os seguintes vetores (Apêndices V e VI, guiões I e II) para os representantes dos sindicatos:

- Papel atual do Sindicato na formação de professores/as;
- Objetivos que prossegue para a construção da identidade dos professores/as;
- A formação em Economia;
- Os saberes em Economia;
- O papel da Economia no Ensino Secundário;
- O mal-estar docente;
- A profissionalidade docente em contexto de europeização da educação.

No que respeita à ex-presidente da Associação de Professores de Ciências Económico Sociais (APROCES) e simultaneamente, ex-membro do Conselho Nacional de Educação, os vetores (ver apêndice VII, guião III) foram os seguintes:

- Situação atual da Associação;
- Objetivos que prossegue;
- Formação em Economia;
- Saberes em Economia;
- O papel da Economia no Ensino Secundário;
- Programas de Economia;
- Mal-estar docente.

Relativamente ao Bastonário da Ordem de Economistas, os vetores (ver apêndice VIII, guião IV) enfocados foram os seguintes:

- Globalização;
- Formação em Economia;
- Saberes em Economia;
- A Economia e o Ensino

Finalmente ao representante do Conselho Nacional de Educação, Diretor Geral do Ministério da Educação (1988-1992), Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário (1992 e 1993), Professor Catedrático da Universidade Católica e atual Diretor da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, os vetores (ver apêndice IX, guião V) perseguidos foram os seguintes:

- Ensino Secundário;
- Professores do Ensino Secundário;
- Professores de Economia;
- Formação em Economia;
- Globalização educacional;
- Europeização da educação;
- Perspetivas para o futuro do ensino secundário.

5.6. Otimização das entrevistas

5.6.1. Tratamento dos dados

São várias as abordagens à análise qualitativa de dados que têm vindo a ser prolixamente debatidas na literatura das ciências sociais. Por exemplo, Campos (2004) refere que, no universo das pesquisas qualitativas, a opção pelo método e técnicas para a análise de dados deverá proporcionar sempre um olhar 'multifacetado' focalizado sobre os dados obtidos, uma vez que ao entrevistado é sempre atribuído uma 'pluralidade de significados' às afirmações por ele preferidas, visto que estas assumem sempre um "caráter polissémico numa abordagem naturalística" (Idem, p. 611). Welsh (2002) citando Mason (1996), esboça três possíveis abordagens rotulando-as como 'literal', 'interpretativa' e 'reflexiva'. A primeira abordagem é

um processo de análise que focaliza, por exemplo, o uso exato de uma linguagem particular ou de uma estrutura gramatical. A segunda abordagem é relacionada com o facto de na pesquisa fazer sentido o relato dos participantes, no sentido de que o pesquisador tenha sempre em atenção a interpretação dos seus significados. A terceira abordagem é reflexiva e busca a focalização sobre o pesquisador e do seu contributo para a criação dos dados e processo de análise. Qualquer uma das três possíveis abordagens a ser assumida pelos pesquisadores, irá sempre colocá-los perante uma escolha, o de usarem simultaneamente métodos manuais e/ou assistidos por computador nas suas análises de dados.

Atualmente, são vários os instrumentos metodológicos que a análise de conteúdo contempla. Segundo Bardin (1977/1995), estes são cada vez mais aperfeiçoados e operacionais e têm como fator comum uma "hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência" (Idem, p. 9) que, no fundo, conforme já foi abordado anteriormente, constitui um tipo de interpretação controlada, uma vez que faculta, através de um esforço realizado pelo investigador, que a análise de conteúdo se situe entre o "rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade" (Ibidem).

Tendo em conta todos os pressupostos anteriormente anunciados, o tratamento inicial às entrevistas recorreu ao auxílio do 'software' de análise qualitativo de dados – o QSR – Nvivo –, que permitiu uma nova interpretação e análise aos dados inicialmente transcritos e logo após fossem refinadas as transcrições de texto previamente já efetuadas. Num segundo momento, as entrevistas foram assim reorganizadas e recategorizadas, procedimento este que obedeceu sempre ao quadro referencial teórico adotado, mas onde foi sentida uma forte mais-valia, pela interatividade existente, das potencialidades de funções que o software proporciona. O seu uso permitiu também enfatizar todas as informações proferidas nas entrevistas e ainda facultou o cruzamento das várias categorias utilizadas, permitindo a articulação simultânea de análises horizontais (por categorias e por conjuntos) e verticais (intrinsecamente e na sua essência).

Os principais precursores do programa QSR – Nvivo – foram Lyn Richards e Thomas Richards que, ao publicarem vários artigos na década de 1990, entre os quais The Nudist Qualitative Data Analyses System, lançaram as bases para o surgimento daquele programa. O Nudist constitui assim, uma primeira versão ainda que rudimentar do QSR Nvivo, mas onde

os procedimentos fundamentais ficaram desde logo enraizados. Segundo Richards e Richards (1991), são várias as vantagens que as características metodológicas da análise qualitativa de dados permitem, como seja o facto de não haver 'limite para o número de codificações de categorias e sub-categorias' e para o número de vezes que um extrato de texto dado pode ser codificado. Também é facultada a utilização do documento em separado e a indexação da base de dados, 'interrelaccionados e com flexibilidade ilimitada'. Finalmente, é possível uma "grande capacidade de busca de palavras e padrões lexicais" (Idem, p. 307) que ocorrem no texto e simultaneamente combinar por indexação ao mesmo. Possui, no entanto, algumas desvantagens: a introdução e codificação dos dados é geralmente trabalhosa e demorada, a maior parte do trabalho a realizar compete sempre à pessoa e não ao programa e, finalmente, não apresenta soluções, ou seja, não tem nenhuma fórmula mágica própria que possa ser aplicada.

A organização dos testemunhos veiculados pelos inquiridos nas entrevistas realizadas foi possível graças à disponibilidade do 'software', que permitiu a criação e a operacionalização de duas bases de dados: uma com os documentos inseridos, especificamente as entrevistas, outra com as categorias previamente construídas. A flexibilidade do 'software' permite que, permanentemente, as duas bases de dados estejam sempre ativas, o que constitui uma mais-valia para qualquer tipo de análise que se pretenda fazer e, independentemente, de a mesma se tratar de forma vertical ou horizontal.

A metodologia utilizada para a construção do conjunto de categorias de codificação, seguiu de perto todo o referencial teórico já anteriormente referido. Como já referimos, em termos de possíveis resultados finais, o Nvivo é um software cujas funcionalidades permitem estabelecer uma forte flexibilidade e manipulação das relações entre as categorias e, ainda, faculta a transversalidade de conexões entre si mesmas. Como refere Dotta (2010), é como se se tratasse da construção de uma 'árvore genealógica', onde as unidades de sentido podem ser "uma palavra, uma frase, um parágrafo, conforme o caso e a necessidade de identificação de sentidos" (Idem, p. 115).

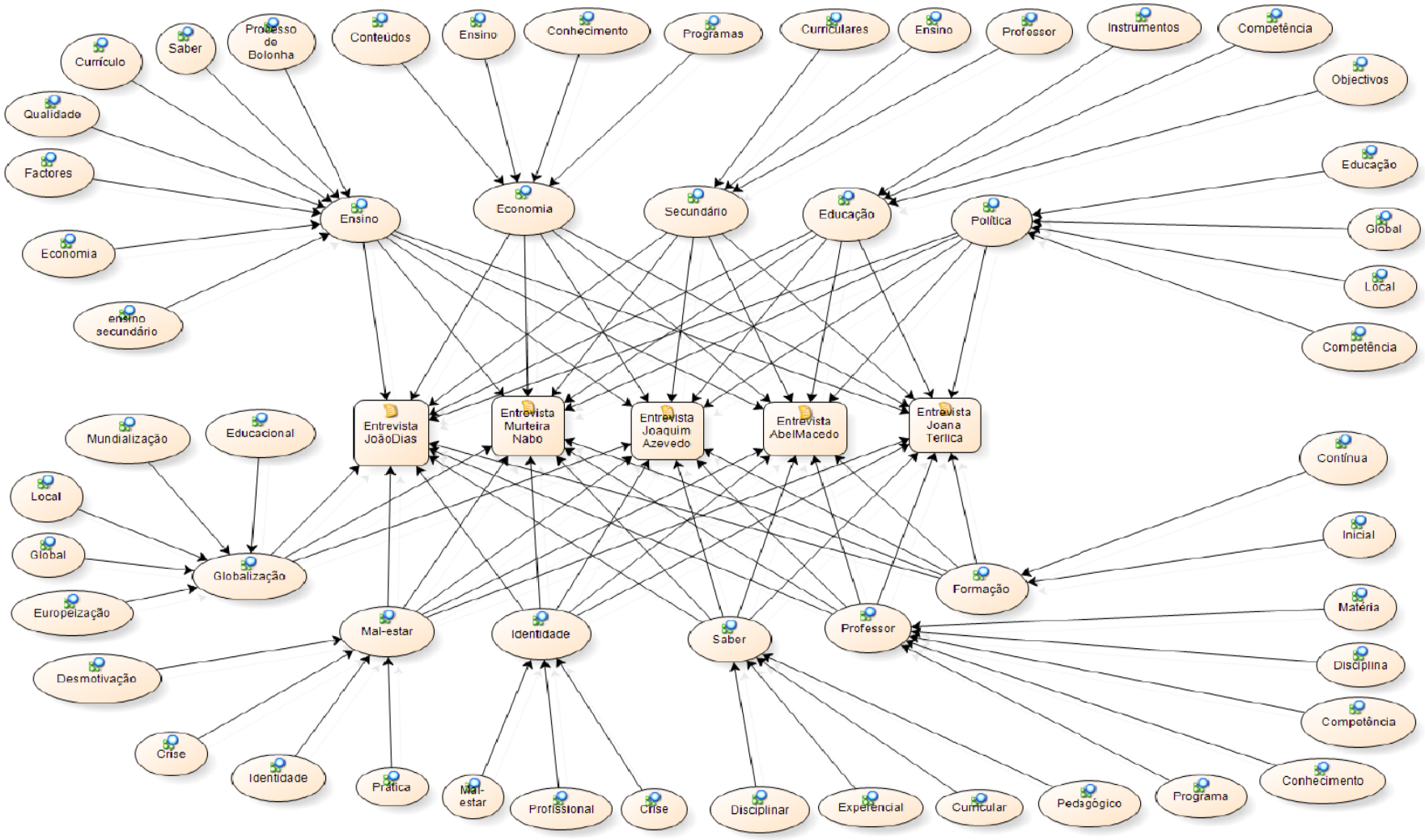
5.6.2. As categorias de análise dos dados

Para as entrevistas foram utilizadas as seguintes categorias e subcategorias de análise:

- Globalização
  - Educação
- Secundário
  - Política
- Mal-estar
- Identidade
- Saber
  - Economia
  - Formação

As categorias e subcategorias de análise foram construídas aprioristicamente, tomando-se como ponto de origem todo o referencial teórico-metodológico já explicitado. O recurso ao software utilizado resultou no seguinte esquema:

Gráfico 3 – Categorias e Sub-categorias de análise



5.6.3. O Universo da pesquisa

Na organização da pesquisa foram levados em conta os seguintes elementos: *o lugar institucional ocupado por cada um dos entrevistados*; *a escolha criteriosa dos conceitos a desenvolver individualmente em cada entrevista*; *a construção e desconstrução das categorias de análise de dados*.

5.6.4. O perfil dos sujeitos da pesquisa

Relativamente aos dois informantes-chave representantes dos dois sindicatos, Sindicato dos Professores da Zona Norte (SPZN) e Sindicato dos Professores do Norte (SPN), o primeiro possui licenciatura em Filologia Germânica e o segundo em Engenharia. Quanto à ex-presidente da Associação de Professores de Ciências Económico Sociais (APROCES) e ex-membro do Conselho Nacional de Educação, possui a licenciatura em Economia. O Bastonário da Ordem de Economistas possui a licenciatura em Economia. Relativamente ao representante do Conselho Nacional de Educação, possui a licenciatura em História e foi Diretor Geral do Ministério da Educação (1988-1992), Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário (1992 e 1993), é Professor Catedrático da Universidade Católica e atual Diretor da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.

5.7. Palavras mais utilizadas

Conforme já referido anteriormente, o 'software' QSR Nvivo, através da sua grande flexibilidade funcional, apresenta uma grande 'capacidade de busca de palavras e padrões lexicais' que, ao ocorrerem no texto a analisar, permitem, simultaneamente, a obtenção de relatórios.

Das cinco entrevistas realizadas aos informantes-chave mencionados, foi possível obter o seguinte quadro:

QUADRO 7: Palavras mais utilizadas pelos cinco informantes chave

Palavra	Casos	Percentagem (%)
formação	159	**49%**
professores	143	**45%**
escola	131	**41%**
ensino	119	**37%**
pessoas	108	**34%**
questão	104	**32%**
economia	80	**25%**
professor	77	**24%**
gente	75	**23%**
facto	72	**22%**

Sabemos que as palavras utilizadas por todos nós no dia a dia refletem na maioria das vezes os nossos pensamentos, preocupações, ambições, e expectativas, com que lidamos na nossa vivência quotidiana coletiva.

Como atores sociais, as pessoas que ocupam cargos institucionais importantes na sociedade, são mais frequentemente chamadas a participar e a intervir, até pelo lugar que ocupam institucionalmente, com propostas inovadoras para a melhoria da convivência coletiva ou/e ainda, a tomar posições ou a assumir resoluções por força dos cargos políticos ou executivos que exercem em áreas de interesse coletivo.

No quadro apresentado, buscou-se apenas valorizar os nomes/substantivos para a investigação, considerando estes como a única matéria-prima por excelência para a análise de dados. Ao colocar de parte os verbos, advérbios, adjetivos, determinantes, conjunções e preposições, que embora sendo elementos fundamentais para a construção frásica, foi considerado que a semântica a aplicar no estudo, valorizasse apenas a componente do sentido das palavras e da interpretação dos enunciados.

Face ao exposto, consideraram-se apenas os nomes/substantivos apresentados no quadro 7 sem que, e em primeiro lugar fossem agrupados os nomes/substantivos, que possuíssem um significado idêntico, como é o caso de professores e professor e de pessoas e gente.

Dessa forma após o reajustamento apresentado, o quadro passou a ter a seguinte composição:

QUADRO 8: Palavras mais utilizadas pelos cinco informantes chave (reajustamento)

Palavra	Casos	Percentagem (%)
professor (es)	210	**69%**
Pessoas/gente	183	**57%**
formação	159	**49%**
escola	131	**41%**
ensino	119	**37%**
questão	104	**32%**
economia	80	**25%**
facto	72	**22%**

Ao longo da realização de cada uma das cinco entrevistas, os informantes-chave utilizaram algumas frases de referência, onde as palavras representadas no quadro 8 foram as mais utilizadas por todos os entrevistados.

Recorrendo a todas as palavras representadas no quadro 8 parece-nos ser possível avançar uma proposta, embora provisoriamente conclusiva, que apresenta alguma consistência: *a formação pessoal dos professores é importante para a escola, tornando-se numa questão chave para o ensino (de economia) e facto incontornável para todo o sistema educativo*.

CAPÍTULO 6
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS. REPRESENTAÇÕES SOBRE: GLOBALIZAÇÃO, IDENTIDADES, SABERES E CONTEÚDOS CURRICULARES

Dos 246 questionários recolhidos junto aos professores, após o devido tratamento estatístico, resultaram várias conclusões, que representam algumas posições e ideias importantes a explorar. A principal preocupação foi no sentido de fazer uma leitura dessas proposições à luz dos pressupostos teórico-metodológicos já anunciados anteriormente que vão entroncar no objetivo de estudo perseguido desta investigação: o de visar conhecer a construção da identidade dos professores de economia no Ensino Secundário, focalizando o lugar dos saberes nessa construção e o impacto das atuais políticas educativas nas suas identidades.

6.1 O mundo da Economia no desenvolvimento atual

6.1.1 Expresse a sua opinião sobre o processo de globalização

Partindo da afirmação "Expresse a sua opinião sobre o processo de globalização", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 10 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 pontos (ver Subcapítulo 5.2., Figura 3).

6.1.1.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Expresse a sua opinião sobre o processo de globalização da economia

Apresentam-se no quadro 9 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) e da análise fatorial. De um modo geral, os respondentes atribuíram bastante importância à maioria das 10 afirmações (média ≥ 3,0), exceto para o seguinte item "Processo identificado localmente" (média = 2,5). Entre as afirmações que foram classificadas como bastante importantes, destacam-se as seguintes: "Processo que traduz a crescente interdependência mundial a vários níveis" (média = 4,24);

"Processo dinâmico resultante de transformações económicas, sociais, tecnológicas e culturais" (média = 4,19); "Processo resultante da expansão da economia-mundo capitalista" (média = 3,86); "Processo identificado globalmente" (média = 3,72) e "Processo identificado quer localmente quer globalmente" (média = 3,62).

Quadro 9: Resultado das estatísticas descritivas e da análise fatorial relativa à interpretação dos itens associados ao "mundo da economia no desenvolvimento atual". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais) [a].

	Componentes			Média	Dp	Mín.	Máx
Processo de Globalização da Economia	1	2	3				
Fator 1: Aldeia Global 1				***3,29***	***0,77***	***1***	***5***
i) Processo identificado globalmente	0,804			3,72	0,99	1	5
h) Processo identificado localmente	0,786			2,50	1,26	1	5
j) Processo identificado quer localmente quer globalmente	0,768			3,62	1,06	1	5
g) Processo que não é novo, uma vez que ocorreu em diversos períodos históricos	0,681			3,24	1,21	1	5
Fator 2: Informação Geral 1				***3,92***	***0,59***	***1***	***5***
b) Processo dinâmico resultante de transformações económicas, sociais, tecnológicas e culturais		0,844		4,19	0,72	1	5
f) Processo que traduz a crescente interdependência mundial a vários níveis		0,803		4,24	0,83	1	5
c) Processo resultante da expansão da economia-mundo capitalista		0,584		3,86	,091	1	5
Fator 3: Perspetiva Crítica 1				***3,15***	***0,84***	***1***	***5***
e) Processo que se iniciou numa parte do globo (Europa) e se estendeu ao mundo inteiro			0,789	3,21	1,20	1	5
d) Processo de aceleração da idade de transição do sistema mundial capitalista			0,737	3,09	0,93	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,80	0,71	0,54				
Valores próprios (eigenvalues)	3,8	1,2	1,1				
Variância total explicada por cada fator (%)	42,0	13,1	11,8				
Variância total explicada (%)	**66,8**						

Método de extração: Componentes Principais.
Método de rotação: Varimax.
[a]A rotação convergiu para o resultado final após 5 iterações.

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 10 afirmações que pretendiam recolher a opinião dos inquiridos sobre o processo de globalização da economia, de forma a extrair fatores comuns da interpretação dos itens relativos ao "Processo de globalização da economia".

Após uma primeira análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loadings' da matriz das componentes após a rotação), decidiu-se pela exclusão da análise da variável "a) Consequência da «homogeneização» e «uniformização» de modelos económicos", uma vez que a mesmo tinha peso inferior a 0,5; tendo-se posteriormente efetuado uma Análise Fatorial, sobre os restantes itens (ver Quadro 9). De notar que esse item, "Consequência da «homogeneização» e «uniformização» de modelos económicos" foi o único ao longo de todo o estudo a ser excluído em definitivo.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,822), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 6 (qualidade de correlações) e 7 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 9, observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 3 fatores, explicando 66,8 % da variância total (ver Apêndice IV, Quadro 8, valores próprios), era a melhor solução. O Fator 1, "**Aldeia Global 1**", é constituído por quatro itens associados, na sua maioria, ao conceito de "aldeia global" (McLuhan, 1969), aplicado ao processo de globalização da economia ("Processo identificado globalmente", "Processo identificado localmente", "Processo identificado quer localmente quer globalmente", "Processo que não é novo, uma vez que ocorreu em diversos períodos históricos"), sendo identificado como "**Aldeia Global 1**" ($\alpha = 0,80$). O Fator 2, "**Informação Geral 1**", é constituído por três itens associados, na sua maioria, a uma "Informação geral" sobre os fatores mais associados aplicados ao processo de globalização da economia ("Processo dinâmico resultante de transformações económicas, sociais, tecnológicas e culturais", "Processo que traduz a crescente interdependência mundial a vários níveis", "Processo resultante da expansão da economia-mundo capitalista"), sendo identificado como "**Informação Geral 1**" ($\alpha = 0,71$). O Fator 3, "**Perspetiva Crítica 1**", é constituído por dois itens associados a uma "Perspetiva crítica" sobre a forma que o processo de construção de globalização da economia tem vindo a assumir ("Processo que se iniciou numa parte do globo Europa» e se estendeu ao mundo inteiro", "Processo de

aceleração da idade de transição do sistema mundial capitalista"), sendo identificado como "**Perspetiva Crítica 1**" (α = 0,54)

6.1.1.2 Análise do grau de aderência dos fatores comuns sobre o processo de globalização da economia, considerando as características sócio-demográficas.

No quadro 10, representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência dos três fatores comuns sobre o processo de globalização da economia.

Quadro 10: Comparação dos valores da média (erro padrão) dos três fatores comuns sobre o processo de globalização da economia de acordo com as variáveis sócio-demográficas.

Variáveis Sócio-Demográficas	**Aldeia Global 1** (Média/ D. Padrão)	**Informação Geral 1** (Média/ D. Padrão)	**Perspetiva critica 1** (Média/ D. Padrão)
Idade			
27 a 36 anos (n = 37)	3,34 (±0,69)	4,03 (±0,49)	3,27 (±0,74)
37 a 46 anos (n = 87)	3,30 (±0,67)	3,95 (±0,54)	3,24 (±0,78)
47 a 56 anos (n = 87)	3,22 (±0,86)	3,86 (±0,63)	3,04 (±0,88)
57 a 67 anos (n = 30)	3,30 (±0,89)	3,86 (±0,71)	3,13 (±0,95)
Sexo			
Feminino (n = 177)	3,33 (±0,70)	3,97 (±0,55) [a]	3,23 (±0,78) [a]
Masculino (n = 69)	3,17 (±0,91)	3,80 (±0,66) [b]	2,96 (±0,95) [b]
Situação atual ensino			
público (n = 209)	3,27 (±0,75)	3,88 (±0,60) [a]	3,09 (±0,83) [b]
privado (n = 29)	3,27 (±0,90)	4,22 (±0,47) [b]	3,55 (±0,84) [a]
público e privado (n = 8)	3,78 (±0,65)	4,00 (±0,40) [a,b]	3,25 (±0,76) [a,b]
Ensino formação			
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	3,30 (±0,73)	3,90 (±0,58) [a]	3,12 (±0,83)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	3,21 (±1,03)	3,88 (±0,70) [a,b]	3,17 (±1,00)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	3,22 (±0,88)	4,26 (±0,47) [b]	3,53 (±0,72)
Curso onde leciona atualmente			
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	3,27 (±0,71)	3,91 (±0,66)	3,19 (±0,80)
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	3,41 (±0,64)	4,02 (±0,38)	3,09 (±0,94)
CEF'S (n = 12)	3,58 (±0,42)	3,50 (±0,60)	3,04 (±0,81)
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	3,18 (±0,89)	4,00 (±0,55)	3,16 (±0,94)
Outros (n = 37)	3,29 (±0,71)	3,85 (±0,49)	3,22 (±0,61)
Ano que leciona			
Secundário (n = 198)	3,27 (±0,79)	3,97 (±0,59)	3,14 (±0,87)
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	3,37 (±0,55)	3,73 (±0,57)	3,22 (±0,68)

Variáveis Sócio-Demográficas	**Aldeia Global 1** (Média/ D. Padrão)	**Informação Geral 1** (Média/ D. Padrão)	**Perspetiva critica 1** (Média/ D. Padrão)
Habilitação académica			
Bacharelato (n = 11)	3,32 (±0,34)	3,80 (±0,42)	3,41 (±0,54)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	3,27 (±0,76)	3,91 (±0,61)	3,14 (±0,83)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,39 (±0,98)	4,05 (±0,47)	3,16 (±1,00)
Formação Base			
Economia (n = 110)	3,22 (±0,84)	3,95 (±0,63)	3,07 (±0,92)
Direito (n = 39)	3,33 (±0,79)	3,70 (±0,73)	3,29 (±0,78)
Contabilidade (n = 25)	3,47 (±0,62)	3,99 (±0,43)	3,28 (±0,78)
Gestão (n = 48)	3,30 (±0,67)	4,01 (±0,44)	3,16 (±0,69)
Outros (n = 13)	3,37 (±0,60)	3,88 (±0,54)	2,88 (±0,96)
Anos de serviço			
0 a 10 anos (n = 53)	3,41 (±0,64)	4,08 (±0,48) [b]	3,25 (±0,73)
11 a 20 anos (n = 74)	3,24 (±0,64)	3,81 (±0,63) [a]	3,22 (±0,76)
21 a 30 anos (n = 72)	3,29 (±0,83)	3,85 (±0,62) [a,b]	3,11 (±0,89)
31 a 40 anos (n = 47)	3,20 (±0,97)	4,03 (±0,55) [b]	3,01 (±1,00)
Anos de permanência na escola			
0 a 9 anos (n = 106)	3,35 (±0,70)	3,90 (±0,60)	3,20 (±0,76)
10 a 19 anos (n = 87)	3,22 (±0,83)	3,94 (±0,60)	3,14 (±0,89)
20 ou mais anos (n = 38)	3,28 (±0,78)	3,94 (±0,54)	3,07 (±0,99)
Índice de vencimento			
Titular (n = 49)	3,21 (±0,80)	3,83 (±0,57)	2,93 (±0,89)
Professor (n = 23)	3,30 (±0,55)	3,84 (±0,57)	3,26 (±0,72)
Contratado (n = 50)	3,27 (±0,65)	3,88 (±0,63)	3,11 (±0,79)
Outros (n = 23)	3,39 (±0,86)	4,01 (±0,63)	3,33 (±1,05)
Categoria de Professor			
Titular (n = 63)	3,14 (±0,94)	3,97 (±0,49)	2,90 (±0,90) [a]
Professor (n = 97)	3,33 (±0,73)	3,86 (±0,63)	3,24 (±0,84) [b]
Contratado (n = 84)	3,35 (±0,66)	3,95 (±0,61)	3,23 (±0,77) [b]

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que, em relação ao Fator 2 - "**Informação Geral 1**", foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o Sexo ($p < 0,05$), Situação atual no ensino ($p < 0,05$), Ensino formação ($p < 0,05$) e Anos de serviço ($p < 0,05$). Em relação ao Fator 3 - "**Perspetiva crítica 1**", encontraram-se diferenças estatisticamente significativas para, Sexo ($p < 0,05$), Categoria de Professor ($p < 0,05$) e para Situação atual do ensino ($p < 0,05$).

Para o Fator 2 - "**Informação Geral 1**", os inquiridos do sexo feminino manifestaram possuir maior informação geral sobre o processo de globalização da economia do que os do sexo masculino. Os respondentes do setor privado foram os que manifestaram possuir maior informação geral sobre o processo de globalização da economia relativamente

aos que simultaneamente pertencem ao setor privado e ao setor público e ainda mais aos que pertencem exclusivamente ao setor público. Os indivíduos que lecionam em externatos, colégios ou institutos, manifestaram possuir maior informação geral sobre o processo de globalização da economia, do que os que lecionam em escolas secundárias c/3.º ciclo e ainda mais do que os que colaboram em escolas secundárias profissionais. Por fim, os inquiridos com menos dez anos de serviço foram os que manifestaram possuir maior informação geral sobre o processo de globalização da economia e os que manifestaram menor informação geral foram os que possuíam entre onze e trinta anos, tendo os que possuíam mais de trinta e um anos ficado numa posição intermédia.

Relativamente ao Fator 3 - "**Perspetiva crítica 1**", os inquiridos do sexo feminino manifestaram possuir maior posição crítica sobre o processo de globalização da economia do que os do sexo masculino. Os respondentes do setor privado foram os que manifestaram possuir maior posição crítica sobre o processo de globalização da economia relativamente aos que simultaneamente pertencem ao setor privado e público e ainda mais aos que pertencem exclusivamente ao setor público. Por fim, os respondentes que pertenciam às categorias, quer de professor quer de contratado manifestaram possuir maior posição crítica sobre o processo de globalização da economia relativamente aos que possuíam a de titular.

6.1.2 Na sua opinião, quais os fatores que mais se associam ao processo de globalização.

Partindo da afirmação "Na sua opinião, quais os fatores que mais se associam ao processo de globalização", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 11 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 pontos (ver Subcapítulo 5.2., Figura 4).

6.1.2.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Na sua opinião, quais os fatores que mais se associam ao processo de globalização.

Apresentam-se no quadro 11 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) e da análise fatorial. De um modo geral, os respondentes atribuíram bastante importância à maioria das 11 afirmações

(média ≥ 3,0), exceto para o seguinte item "Vínculos de um país com a sua estrutura interna" (média = 2,6). Entre as afirmações que foram classificadas como bastante importantes, destacam-se as seguintes: "O uso das novas tecnologias, especialmente a Internet" (média = 4,41); "A integração da economia mundial" (média = 4,37); "Aumento do uso da televisão" (média = 3,77); "Vínculos de um país com estruturas globais" (média = 3,71); "Subordinação das "agendas" nacionais às internacionais" (média = 3,71); "Adoção pela sociedade de novos padrões de comportamento" (média = 3,66) e Expansão quantitativa decorrente de pressões a nível mundial (conferências, acordos...) (média = 3,51).

Quadro 11: Resultado da análise fatorial e estatísticas descritivas relativas à interpretação dos itens associados a "Fatores associados ao processo de globalização da economia". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais) [a].

Fatores associados ao processo de globalização da economia	Componentes 1	2	Média	Dp	Mín.	Máx
Fator 4: Aldeia Global 2			***3,90***	***,57***	***1***	***5***
k) A integração da economia mundial	0.785		4,37	,708	1	5
j) O uso das novas tecnologias, especialmente a Internet	0.745		4,41	,703	1	5
f) Subordinação das "agendas" nacionais às internacionais	0.706		3,71	,963	1	5
i) Aumento do uso da televisão	0.682		3,77	,972	1	5
g) Adoção pela sociedade de novos padrões de comportamento	0.681		3,66	,978	1	5
h) Adoção pelos diversos países de currículos educativos convergentes	0.678		3,48	1,029	1	5
Fator 5: Perspetiva Crítica 2			***3,28***	***,70***	***1***	***5***
b)Vínculos de um país com estruturas globais		0.784	3,71	,825	1	5
a) Expansão quantitativa decorrente de pressões a nível mundial (conferências, acordos...)		0.773	3,51	,997	1	5
c) Vínculos de um país com a sua estrutura interna		0.743	2,60	,995	1	5
e) Organização do ensino superior em função de orientações internacionais		0.729	3,41	1,047	1	5
d) Escolarização obrigatória dentro do processo de difusão global		0.727	3,13	1,032	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,84	0,86				
Valores próprios (eigenvalues)	5,4	1,3				
Variância total explicada por cada fator (%)	49,2	11,6				
Variância total explicada (%)	**60,8**					

Método de extração: Componentes Principais.
Método de rotação: Varimax.
[a]A rotação convergiu para o resultado final após 3 iterações.

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 11 afirmações que pretendiam recolher a opinião dos inquiridos sobre os fatores que mais se associam ao processo de globalização, de forma a extrair fatores comuns da interpretação dos itens relativos aos "Fatores que mais se associam ao processo de globalização".

Da análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loading' da matriz das componentes após a rotação) não resultou nenhuma exclusão.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,902), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 9 (qualidade de correlações) e 10 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 11 observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 2 fatores, explicando 60,8 % da variância total (ver Apêndice IV, Quadro 11, valores próprios), era a melhor solução. O Fator 4, "**Aldeia Global 2**", é constituído por seis itens associados, na sua maioria, ao conceito de "aldeia global" (McLuhan, 1969) aplicado ao processo de globalização da economia ("Integração da economia mundial", "Uso das novas tecnologias, especialmente a Internet", "Subordinação das «agendas» nacionais às internacionais", "Aumento do uso da televisão", "Adoção pela sociedade de novos padrões de comportamento", "Adoção pelos diversos países de currículos educativos convergentes"), sendo identificado como "**Aldeia Global 2**" ($\alpha = 0,84$). O Fator 5, "**Perspetiva Crítica 2**", é constituído por cinco itens associados, na sua maioria, a uma "Perspetiva crítica" sobre os fatores mais associados aplicados ao processo de globalização da economia ("Vínculos de um país com estruturas globais", "Expansão quantitativa decorrente de pressões a nível mundial", "Vínculos de um país com a sua estrutura interna", "Organização do ensino superior em função de orientações internacionais", "Escolarização obrigatória dentro do processo de difusão global), sendo identificado como "**Perspetiva Crítica 2**" ($\alpha = 0,86$).

6.1.2.2 Análise do grau de aderência dos fatores comuns sobre os fatores associados ao processo de globalização, considerando as características sócio-demográficas.

No quadro 12 representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência dos dois fatores comuns sobre os fatores associados ao processo de globalização da economia.

Quadro 12: Comparação dos valores da média (erro padrão) dos dois fatores comuns sobre as componentes que mais se associam ao processo de globalização.

Variáveis Sócio-Demográficas	**Aldeia Global 2** (Média/ D. Padrão)	**Perspetiva crítica 2** (Média/ D. Padrão)
Idade		
27 a 36 anos (n = 37)	3,88 (±0,65)	3,49 (±0,49)
37 a 46 anos (n = 87)	3,93 (±0,50)	3,36 (±0,72)
47 a 56 anos (n = 87)	3,88 (±0,58)	3,19 (±0,70)
57 a 67 anos (n = 30)	3,94 (±0,65)	2,97 (±0,74)
Sexo		
Feminino (n = 177)	3,96 (±0,52) [a]	3,37 (±0,64) [a]
Masculino (n = 69)	3,76 (±0,66) [b]	3,04 (±0,79) [b]
Situação atual ensino		
público (n = 209)	3,87 (±0,56)	3,25 (±0,69) [a]
privado (n = 29)	4,09 (±0,64)	3,34 (±0,75) [b]
público e privado (n = 8)	3,98 (±0,56)	3,83 (±0,53) [a,b]
Ensino formação		
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	3,88 (±0,55)	3,27 (±0,68)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	3,90 (±0,55)	3,33 (±0,90)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	4,12 (±0,78)	3,34 (±0,66)
Curso onde leciona atualmente		
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	3,86 (±0,59)	3,26 (±0,69)
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	3,75 (±0,67)	2,80 (±0,79)
CEF'S (n = 12)	3,79 (±0,50)	3,39 (±0,69)
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	3,97 (±0,57)	3,31 (±0,68)
Outros (n = 37)	3,91 (±0,52)	3,35 (±0,66)
Ano que leciona		
Secundário (n = 198)	3,92 (±0,58)	3,28 (±0,70)
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	3,86 (±0,56)	3,33 (±0,60)
Habilitação académica		
Bacharelato (n = 11)	3,71 (±0,20)	3,29 (±0,43)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	3,91 (±0,59)	3,30 (±0,69)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,94 (±0,54)	3,08 (±0,85)
Formação Base		

Variáveis Sócio-Demográficas	**Aldeia Global 2** (Média/ D. Padrão)	**Perspetiva crítica 2** (Média/ D. Padrão)
Economia (n = 110)	4,01 (±0,54)	3,21 (±0,72)
Direito (n = 39)	3,79 (±0,65)	3,07 (±0,84)
Contabilidade (n = 25)	3,87 (±0,62)	3,51 (±0,55)
Gestão (n = 48)	3,88 (±0,48)	3,47 (±0,52)
Outros (n = 13)	3,72 (±0,61)	3,37 (±0,48)
Anos de serviço		
0 a 10 anos (n = 53)	3,92 (±0,58)	3,47 (±0,57) [a]
11 a 20 anos (n = 74)	3,83 (±0,56)	3,33 (±0,74) [a]
21 a 30 anos (n = 72)	4,25 (±0,59)	3,24 (±0,63) [a,b]
31 a 40 anos (n = 47)	3,71 (±0,20)	3,03 (±0,80) [b]
Anos de permanência na escola		
0 a 9 anos (n = 106)	3,88 (±0,57)	3,41 (±0,64)
10 a 19 anos (n = 87)	3,86 (±0,58)	3,14 (±0,72)
20 ou mais anos (n = 38)	3,97 (±0,55)	3,15 (±0,72)
Índice de vencimento		
Titular (n = 49)	3,86 (±0,60)	3,08 (±0,69)
Professor (n = 23)	3,80 (±0,55)	3,37 (±0,48)
Contratado (n = 50)	3,94 (±0,51)	3,39 (±0,68)
Outros (n = 23)	4,02 (±0,53)	3,26 (±0,88)
Categoria de Professor		
Titular (n= 63)	3,91 (±0,59)	3,08 (±0,74) [a]
Professor (n = 97)	3,85 (±0,60)	3,25 (±0,68) [a,c]
Contratado (n = 84)	3,95 (±0,53)	3,46 (±0,66) [b,c]

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que em relação ao Fator 4 - "**Aldeia Global 2**" foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o sexo ($p < 0,05$). Em relação ao Fator 5 - "**Perspetiva crítica 2**", encontraram-se diferenças estatisticamente significativas para Sexo ($p < 0,05$), Situação atual do ensino ($p < 0,05$), Anos de serviço ($p < 0,05$) e Categoria de Professor ($p < 0,05$).

Para o Fator 4 - "**Aldeia Global 2**", os inquiridos do sexo feminino identificaram melhor os fatores que mais se associam ao processo de globalização do que os do sexo masculino.

Relativamente ao Fator 5 - "**Perspetiva crítica 2**", os inquiridos do sexo feminino identificaram melhor os fatores que mais se associam ao processo de globalização do que os do sexo masculino. Por outro lado, os respondentes pertencentes simultaneamente, quer ao setor privado quer ao público identificaram os fatores que mais se associam ao processo de globalização do que os do setor privado e ainda mais do que os do setor público. Os indivíduos com menos de vinte anos de serviço identificaram melhor os fatores que mais se

associam ao processo de globalização do que os com mais de vinte anos. Por fim, os inquiridos que pertenciam à categoria de contratado identificaram melhor os fatores que mais se associam ao processo de globalização do que os da categoria de professor e ainda mais aos de titular.

6.1.3 Na sua opinião, a globalização pode ser entendida

Partindo da afirmação: "Na sua opinião a globalização pode ser entendida", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 7 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias (ver Subcapítulo 5.2., Figura 5).

6.1.3.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Na sua opinião, a globalização pode ser entendida

Apresentam-se no quadro 13 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) e da análise fatorial. De um modo geral, os respondentes atribuíram bastante importância à maioria das 7 afirmações (média ≥ 3,0), exceto para o seguinte item "Reforço do papel desempenhado pelos governos nacionais" (média = 2,66). Entre as afirmações que foram classificadas como bastante importantes, destacam-se as seguintes: "Reordenamento das relações inter-regionais e comunicação à distância" (média = 3,85); "O 'cimento' de uma interligação global" (média = 3,83); "Responsável pelo aparecimento de fenómenos tais como: McDonald´s, Madonna, etc" (média = 3,79); "Um reordenamento do enquadramento da ação humana" (média = 3,49) ".

Quadro 13: Resultado da análise fatorial e estatísticas descritivas relativas à interpretação dos itens associados à "globalização pode ser entendida". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais) [a].

A Globalização pode ser entendida como:	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
Fator 6: Perspetiva Crítica 3		***3,50***	***,53***	***1***	***5***
d) Precursora da existência de blocos de comércio	0.752	3,45	1,029	1	5
c) Reordenamento das relações inter-regionais e comunicação à distância	0.743	3,85	,799	1	5
a) Um reordenamento do enquadramento da ação humana	0.737	3,49	,968	1	5

A Globalização pode ser entendida como:	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
b) Uma internacionalização e uma regionalização	0.718	3,40	1,017	1	5
g) Reforço do papel desempenhado pelos governos nacionais	0.715	2,66	1,149	1	5
f) Responsável pelo aparecimento de fenómenos tais como: McDonald´s, Madonna, etc	0.712	3,79	1,035	1	5
e) O "cimento" de uma interligação global	0.641	3,83	,864	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,84				
Valores próprios (eigenvalues)	3,6				
Variância total explicada por cada fator (%)	51,5				
Variância total explicada (%)	**51,5**				

Método de extração: Componentes Principais.
[a] Um componente extraído.

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 7 afirmações que pretendiam recolher a opinião dos inquiridos sobre a globalização, de forma a extrair fatores comuns da interpretação dos itens.

Da análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loadings' da matriz das componentes após a rotação) não resultou nenhuma exclusão.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,863), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 12 (qualidade de correlações) e 13 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 13 observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 1 fator, explicando 51,5 % da variância total (ver Apêndice IV, Quadro 14, valores próprios), era a melhor solução. O Fator 6, "**Perspetiva Crítica 3**", é constituído por sete itens associados, na sua maioria, ao conceito de "Perspetiva crítica" aplicado ao processo de globalização da economia ("Precursora da existência de blocos de comércio", "Reordenamento das relações inter-regionais e comunicação à distância", "Reordenamento do enquadramento da ação humana", "Internacionalização e uma regionalização", "Reforço do papel desempenhado pelos

governos nacionais", "Responsável pelo aparecimento de fenómenos tais como: McDonald's, Madonna", "'Cimento' de uma interligação global"), sendo identificado como "**Perspetiva Crítica 3**" ($\alpha = 0{,}84$).

6.1.3.2 Análise do grau de aderência do fator comum sobre os fatores associados à opinião de como a globalização pode ser entendida considerando as características sócio-demográficas.

No quadro 14 representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência dos dois fatores comuns sobre os fatores associados ao processo de globalização da economia.

Quadro 14: Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre como a globalização pode ser entendida

Variáveis Sócio-Demográficas	**Perspetiva crítica 3** (Média/ D. Padrão)
Idade	
27 a 36 anos (n = 37)	3,54 (±0,48) [a]
37 a 46 anos (n = 87)	3,51 (±0,51) [a]
47 a 56 anos (n = 87)	3,47 (±0,57) [a]
57 a 67 anos (n = 30)	3,48 (±0,57) [a]
Sexo	
Feminino (n = 177)	3,59 (±0,50) [a]
Masculino (n = 69)	3,27 (±0,55) [b]
Situação atual ensino	
público (n = 209)	3,47 (±0,51) [a]
privado (n = 29)	3,61 (±0,59) [a,b]
público e privado (n = 8)	3,86 (±0,66) [b]
Ensino formação	
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	3,48 (±0,50)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	3,62 (±0,67)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	3,60 (±0,65)
Curso onde leciona atualmente	
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	3,47 (±0,57)
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	3,50 (±0,42)
CEF'S (n = 12)	3,47 (±0,37)
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	3,54 (±0,50)
Outros (n = 37)	3,63 (±0,46)
Ano que leciona	
Secundário (n = 198)	3,48 (±0,55) [a]
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	3,67 (±0,38) [b]
Habilitação académica	
Bacharelato (n = 11)	3,38 (±0,36)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	3,51 (±0,53)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,43 (±0,56)
Formação Base	
Economia (n = 110)	3,51 (±0,55) [a,b]

Variáveis Sócio-Demográficas	**Perspetiva crítica 3** (Média/ D. Padrão)
Direito (n = 39)	3,34 (±0,59) [b]
Contabilidade (n = 25)	3,71 (±0,52) [a]
Gestão (n = 48)	3,58 (±0,43) [a,b]
Outros (n = 13)	3,29 (±0,43) [b]
Anos de serviço	
0 a 10 anos (n = 53)	3,57 (±0,48)
11 a 20 anos (n = 74)	3,45 (±0,52)
21 a 30 anos (n = 72)	3,48 (±0,55)
31 a 40 anos (n = 47)	3,54 (±0,56)
Anos de permanência na escola	
0 a 9 anos (n = 106)	3,54 (±0,49)
10 a 19 anos (n = 87)	3,39 (±0,59)
20 ou mais anos (n = 38)	3,56 (±0,51)
Índice de vencimento	
Titular (n = 49)	3,43 (±0,57)
Professor (n = 23)	3,56 (±0,31)
Contratado (n = 50)	3,48 (±0,50)
Outros (n = 23)	3,62 (±0,49)
Categoria de Professor	
Titular (n = 63)	3,47 (±0,57)
Professor (n = 97)	3,47 (±0,54)
Contratado (n = 84)	3,54 (±0,50)

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que em relação ao Fator 6 - "**Perspetiva crítica 3**" foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para Idade ($p < 0,05$), Sexo ($p < 0,05$), Situação atual do ensino ($p < 0,05$), Ano que leciona ($p < 0,05$) e Formação base ($p < 0,05$).

Para o Fator 6 - "**Perspetiva crítica 3**", os respondentes mais novos, com idade compreendida entre os 27 e os 46 anos, manifestaram uma perspetiva mais crítica sobre como a globalização pode ser entendida do que os que possuíam mais de 46 anos de idade. Os inquiridos do sexo feminino manifestaram uma perspetiva mais crítica sobre como a globalização pode ser entendida do que os do sexo masculino. Por outro lado, os respondentes pertencentes simultaneamente, quer ao setor privado quer ao público manifestaram uma perspetiva mais crítica sobre como a globalização pode ser entendida do que os do setor privado e ainda mais do que os do setor público. Os indivíduos que lecionavam o 3.º Ciclo e Secundário manifestaram uma perspetiva mais crítica sobre como a globalização pode ser entendida do que os que lecionavam só o secundário. Finalmente, os respondentes que possuíam como formação base Contabilidade e Gestão manifestaram uma perspetiva mais crítica sobre como a globalização pode ser entendida do que os que possuíam Direito e a categoria "Outros" que aglutinava várias formações base.

6.1.4 Na sua opinião, a que se deve a relação entre a globalização e a educação

Partindo da afirmação "Na sua opinião a que se deve a relação entre a globalização e a educação ", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 11 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias (ver Subcapítulo 5.2., Figura 6).

6.1.4.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – A que se deve a relação entre a globalização e a educação.

Apresentam-se no quadro 15 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) e da análise fatorial. De um modo geral, os respondentes atribuíram bastante importância a todas afirmações (11) (média ≥ 3,0). Entre as afirmações que foram classificadas como bastante importantes, destacam-se as seguintes: "A globalização ser considerada um fenómeno político-económico e não apenas económico" (média = 4,05); "À instrução de certos currículos para originar crescimento económico (p. ex. o ensino das TIC)" (média = 3,82); "Ao facto de a educação ser uma variável dependente da globalização, nomeadamente através de estruturas, instituições e processos que a definem" (média = 3,71); "À instrução de certos currículos para originar maior integração política (p. ex. o ensino da Economia)" (média = 3,52).

Quadro 15: Resultado da análise fatorial e estatísticas descritivas relativas à interpretação dos itens associados ao "mundo da economia no desenvolvimento atual". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais) [63].

A relação entre Globalização e Educação deve-se:	Componentes 1	2	Média	Dp	Mín.	Máx
Fator 7: Visão económico-técnica do ensino			***3,62***	***0,61***	***1***	***5***
g) À instrução de certos currículos para originar maior integração política (p. ex. o ensino da Economia)	0.809		3,52	0,985	1	5
h) Ao êxito que a "educação para todos" tem tido para produzir progresso social	0.795		3,39	1,048	1	5
k) Ao facto de a educação ser uma variável dependente da globalização, nomeadamente através de estruturas, instituições e processos que a definem	0.762		3,71	0,895	1	5

[63] A rotação convergiu para o resultado final após 3 iterações.

A relação entre Globalização e Educação deve-se:	Componentes 1	2	Média	Dp	Mín.	Máx
f) À instrução de certos currículos para originar crescimento económico (p. ex. o ensino das TIC)	0.707		3,82	0,845	1	5
e) À institucionalização a nível mundial das estruturas educativas e dos conteúdos curriculares (p. ex. a prioridade dada ao ensino da Matemática)	0.695		3,40	0,935	1	5
j) Ao facto de a globalização ser considerada um fenómeno político-económico e não apenas económico	0.681		4,05	0,810	1	5
d) À homogeneidade internacional das categorias curriculares (p. ex. ensino das ciências)	0.636		3,40	0,955	1	5
Fator 8: Perspetiva sócio-crítica da educação			***3,22***	***0,65***	***1***	***5***
c) À mudança de natureza da economia capitalista mundial		0.796	3,40	0,975	1	5
b) A condicionantes ligadas a fatores nacionais (p. ex. grau de iliteracia da população)		0.755	3,01	1,061	1	5
a) À aplicação de modelos universais de educação, de estado e de sociedade		0.670	3,29	1,131	1	5
i) À necessidade de manter o sistema capitalista mais do que qualquer outro conjunto de valores (p. ex. diminuir o grau de iliteracia)		0.570	3,19	1,107	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,90	0,75				
Valores próprios (eigenvalues)	5,6	1,1				
Variância total explicada por cada fator (%)	51,3	9,9				
Variância total explicada (%)	**61,2**					

Método de extração: Componentes Principais.
Método de rotação: Varimax com normalização Kaiser.

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 11 afirmações que pretendiam recolher na opinião dos inquiridos sobre a relação entre a globalização e a educação, de forma a extrair fatores comuns da interpretação.

Da análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loadings' da matriz das componentes após a rotação) não resultou nenhuma exclusão.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,906), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 15 (qualidade de correlações) e 16 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 15 observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 2 fatores, explicando 61,2 % da variância total (ver Apêndice IV, quadro 17, valores próprios), era a melhor solução. O Fator 7, "**Visão económico-técnica do ensino**", é constituído por sete itens associados, na sua maioria, a uma "Visão económico-técnica do ensino" sobre os fatores mais associados aplicados no ensino de economia em contexto de globalização ("Instrução de certos currículos para originar maior integração política", " «Êxito que a educação para todos» tem tido para produzir progresso social", "Ao facto de a educação ser uma variável dependente da globalização, nomeadamente através de estruturas, instituições e processos que a definem", "À instrução de certos currículos para originar crescimento económico", "À institucionalização a nível mundial das estruturas educativas e dos conteúdos curriculares", "Ao facto de a globalização ser considerada um fenómeno político-económico e não apenas económico", "À homogeneidade internacional das categorias curriculares"), sendo identificado como "**Visão económico-técnica do ensino**" (α = 0,90). O Fator 8, "**Perspetiva sócio-crítica da educação**", é constituído por quatro itens associados, na sua maioria, a uma visão sócio-crítica da educação "Perspetiva sócio-crítica da educação" aplicada em contexto de globalização da economia ("Mudança de natureza da economia capitalista mundial", "Condicionantes ligadas a fatores nacionais", "Aplicação de modelos universais de educação, de estado e de sociedade", "Necessidade de manter o sistema capitalista mais do que outro conjunto de valores"), sendo identificado como "**Perspetiva sócio-crítica da educação**" (α = 0,75).

6.1.4.2 Análise do grau de aderência dos fatores comuns sobre os fatores associados à opinião acerca da relação entre a globalização e a educação considerando as características sócio-demográficas

No quadro 16 representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência dos dois fatores comuns sobre os fatores associados à relação entre a globalização e a educação.

Quadro 16: Comparação dos valores da média (erro padrão) dos dois fatores comuns sobre a relação entre a globalização e a educação.

Variáveis Sócio-Demográficas	**Visão económico-técnica** (Média/ D. Padrão)	**Perspetiva sócio-crítica da educação** (Média/ D. Padrão)
Idade		
27 a 36 anos (n = 37)	3,88 (±0,65)	3,49 (±0,49) [a]
37 a 46 anos (n = 87)	3,93 (±0,50)	3,36 (±0,72) [b]
47 a 56 anos (n = 87)	3,88 (±0,58)	3,19 (±0,70) [c,d]
57 a 67 anos (n = 30)	3,94 (±0,65)	2,97 (±0,74) [d]
Sexo		
Feminino (n = 177)	3,96 (±0,52) [a]	3,37 (±0,64) [a]
Masculino (n = 69)	3,76 (±0,66) [b]	3,04 (±0,79) [b]
Situação atual ensino		
público (n = 209)	3,87 (±0,56) [a]	3,25 (±0,69)
privado (n = 29)	4,09 (±0,64) [b]	3,34 (±0,75)
público e privado (n = 8)	3,98 (±0,56) [a,b]	3,83 (±0,53)
Ensino formação		
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	3,88 (±0,55)	3,27 (±0,68)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	3,90 (±0,55)	3,33 (±0,90)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	4,12 (±0,78)	3,34 (±0,66)
Curso onde leciona atualmente		
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	3,86 (±0,59)	3,26 (±0,69)
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	3,75 (±0,67)	2,80 (±0,79)
CEF'S (n = 12)	3,79 (±0,50)	3,39 (±0,69)
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	3,97 (±0,57)	3,31 (±0,68)
Outros (n = 37)	3,91 (±0,52)	3,35 (±0,66)
Ano que leciona		
Secundário (n = 198)	3,63 (±0,62)	3,20 (±0,67)
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	3,54 (±0,62)	3,37 (±0,55)
Habilitação académica		
Bacharelato (n = 11)	3,71 (±0,20)	3,29 (±0,43)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	3,91 (±0,59)	3,30 (±0,69)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,94 (±0,54)	3,08 (±0,85)
Formação Base		
Economia (n = 110)	4,01 (±0,54) [a]	3,21 (±0,72)
Direito (n = 39)	3,79 (±0,65) [b]	3,07 (±0,84)
Contabilidade (n = 25)	3,87 (±0,62) [a]	3,51 (±0,55)
Gestão (n = 48)	3,88 (±0,48) [a]	3,47 (±0,52)
Outros (n = 13)	3,72 (±0,61) [a]	3,37 (±0,48)
Anos de serviço		
0 a 10 anos (n = 53)	3,92 (±0,58) [a]	3,47 (±0,57) [a]
11 a 20 anos (n = 74)	3,83 (±0,56) [a]	3,33 (±0,74) [a]
21 a 30 anos (n = 72)	4,25 (±0,59) [b]	3,24 (±0,63) [b,c]
31 a 40 anos (n = 47)	3,71 (±0,20) [a,b]	3,03 (±0,80) [c]
Anos de permanência na escola		
0 a 9 anos (n = 106)	3,72 (±0,56)	3,32 (±0,62)
10 a 19 anos (n = 87)	3,46 (±0,65)	3,09 (±0,68)
20 ou mais anos (n = 38)	3,63 (±0,64)	3,10 (±0,64)
Índice de vencimento		
Titular (n = 49)	3,50 (±0,71)	2,98 (±0,69) [a]
Professor (n = 23)	3,52 (±0,56)	3,35 (±0,50) [b]

Variáveis Sócio-Demográficas	**Visão económico-técnica** (Média/ D. Padrão)	**Perspetiva sócio-crítica da educação** (Média/ D. Padrão)
Contratado (n = 50)	3,75 (±0,57)	3,43 (±0,58) [b]
Outros (n = 23)	3,63 (±0,70)	3,29 (±0,78) [a,b]
Categoria de Professor		
Titular (n = 63)	3,91 (±0,59) [a]	3,08 (±0,74) [a]
Professor (n = 97)	3,85 (±0,60) [a,c]	3,25 (±0,68) [b]
Contratado (n = 84)	3,95 (±0,53) [b,c]	3,46 (±0,66) [b]

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que em relação ao Fator 7 - "**Visão económico-técnica do ensino**" foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o Sexo ($p < 0,05$), Situação atual do ensino ($p < 0,05$), Formação base ($p < 0,05$), Anos de serviço ($p < 0,05$) e Categoria de Professor ($p < 0,05$). Em relação ao Fator 8 - "**Perspetiva sócio-crítica da educação**", encontraram-se diferenças estatisticamente significativas para, Idade ($p < 0,05$), Sexo ($p < 0,05$), Anos de Serviço ($p < 0,05$), Índice de vencimento ($p < 0,05$) e Categoria de Professor ($p < 0,05$).

Para o Fator 7, "**Visão económico-técnica do ensino**", os inquiridos do sexo feminino identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os do sexo masculino. Por outro lado, os respondentes pertencentes ao setor privado identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os que pertenciam ao setor público. Quanto aos indivíduos com formação base em economia identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os que possuíam, por esta ordem, gestão, contabilidade e direito. Os respondentes que possuíam de 21 a 30 anos identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os que possuíam menos de 10 anos de serviço e os que possuíam mais de 31 anos de serviço foram os que menos identificaram aquela relação. Por fim, os respondentes que pertenciam à categoria profissional de contratado identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os que possuíam a categoria de professor e ainda mais do que os que possuíam a categoria de titular.

Relativamente ao Fator 8, "**Perspetiva sócio-crítica da educação**", os inquiridos mais novos, que possuíam de 27 a 36 anos de idade, identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os que eram mais velhos, particularmente os de idade superior a 47 anos. Por outro lado, os respondentes do sexo feminino identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os do sexo masculino. Os indivíduos com

menos de 10 anos de serviço identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os que possuíam entre os 11 e 30 anos e ainda mais do que os que possuíam mais de 31 anos. Os inquiridos com o índice de vencimento relativo aos contratados identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os que possuíam o índice de professor e ainda mais do que os que possuíam o índice de titular. Por fim, os respondentes que pertenciam à categoria de professor contratado identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os que possuíam a de professor e ainda mais do que os que possuíam a categoria de titular.

6.2 Os professores e a atividade docente

6.2.1 Na sua opinião pessoal a que se deve o atual "mal-estar" docente

Partindo da afirmação "Na sua opinião pessoal o atual "mal-estar" docente deve-se", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 14 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias (ver Subcapítulo 5.2., Figura 7).

6.2.1.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Expresse a sua opinião sobre a que se deve o atual "mal-estar" docente.

Apresentam-se no quadro 17 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) e da análise fatorial. De um modo geral, os respondentes atribuíram bastante importância à maioria das 14 afirmações (média ≥ 2,5), exceto para os seguintes itens; "Ao desenvolvimento avassalador do conhecimento" (média = 2,21) e "A perante avanços científicos avassaladores, ter de continuar a ser seguro/a nos conteúdos científicos que leciona" (média = 2,34). Entre as afirmações que foram classificadas como bastante importantes, destacam-se as seguintes: "Às relações entre os/as professores/as e os decisores políticos em educação" (média = 4,33); "À demissão gradual da família atual do apoio e acompanhamento dos seus educandos" (média = 4,26); "A ter que ser cada vez mais o/a legitimador/a único/a da exclusão e discriminação social perante o esbatimento das responsabilidades políticas e face à abertura do sistema escolar" (média = 3,50) e "A ter que ser o/a salvador/a único/a do

sistema, numa escola para todos cada vez mais alargada, mas que regista, cada vez menor democratização no sucesso escolar" (média = 3,48) ".

Quadro 17: Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "Professores e a atividade docente". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais). Matriz das componentes após rotação (pesos fatoriais) [a].

O mal-estar docente deve-se:	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
Fator 9: Mal-estar e conhecimento de conteúdo		***3,12***	***0,59***	***1***	***5***
c) A, perante avanços científicos avassaladores, ter de continuar a ser seguro/a nos conteúdos científicos que leciona	0.837	2,34	0,985	1	5
d) A não poder competir com todas as outras fontes alternativas de informação	0.817	2,56	1,080	1	5
b) Ao desenvolvimento avassalador do conhecimento	0.809	2,21	0,958	1	5
f) A não poder agir ao nível do conhecimento psicológico do/a aluno/a da mesma forma que age no domínio do conteúdo e do método	0.802	3,22	1,133	1	5
h) A ter que desempenhar funções de seriação/seleção através de notas a atribuir e, simultaneamente, demonstrar abertura, confiança e amizade pelos/as seus/suas alunos/as	0.802	2,92	1,241	1	5
n) À pressão exercida sobre os/as professores/as, resultante da exigência de um perfil seletivo, na entrada dos/as alunos/as para o ensino superior	0.794	2,79	1,166	1	5
e) A não poder agir didacticamente com segurança face a metodologias e técnicas inovadoras de ensino cada vez mais emergentes	0.774	2,70	1,068	1	5
i) A ter que ser o/a salvador/a único/a do sistema, numa escola para todos cada vez mais alargada, mas que regista, cada vez menor democratização no sucesso escolar	0.748	3,48	1,209	1	5
g) À demissão gradual da família atual do apoio e acompanhamento dos seus educandos	0.732	4,26	0,852	1	5
j) A ter que ser cada vez mais o/a legitimador/a único/a da exclusão e discriminação social perante o esbatimento das responsabilidades políticas e face à abertura do sistema escolar	0.692	3,50	1,165	1	5
a) Ao conflito existente entre as diretrizes do passado e as exigências do presente	0.677	3,24	1,211	1	5
m) Às relações entre os/as professores/as e os decisores políticos em educação	0.670	4,33	0,838	1	5
k) Ao surgimento da conflitualidade gradual entre professores/as	0.651	3,17	1,192	1	5
l) Às relações estabelecidas entre os/as próprios/as professores/as e os órgãos de gestão da escola	0.501	2,97	1,144	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,86				
Valores próprios (eigenvalues)	7,7				
Variância total explicada por cada fator (%)	55,0				
Variância total explicada (%)	**63,3**				

Método de extração: Componentes Principais.
[a] Dois componentes extraídos.

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 14 afirmações que pretendiam recolher na opinião dos inquiridos de forma a extrair fatores comuns da interpretação.

Da análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loadings' da matriz das componentes após a rotação) não resultou nenhuma exclusão.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,932), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 18 (qualidade de correlações) e 19 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 17 observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 1 fator, explicando 63,3 % da variância total (ver Apêndice VI, Quadro 20 (valores próprios), era a melhor solução. O Fator 9, "**Mal-estar e conhecimento de conteúdo**"[64], é constituído por catorze itens associados, na sua maioria, a um "Conteúdo/disciplinar do conhecimento": "Perante avanços científicos avassaladores, ter de continuar a ser seguro/a nos conteúdos científicos que leciona"; "Não poder competir com todas as outras fontes alternativas de informação"; "Ao desenvolvimento avassalador do conhecimento"; "A não poder agir ao nível do conhecimento psicológico do/a aluno/a da mesma forma que age no domínio do conteúdo e do método"; "A ter que desempenhar funções de seriação/seleção através de notas a atribuir e, simultaneamente, demonstrar abertura, confiança e amizade pelos/as seus/suas alunos/as"; "À pressão exercida sobre os/as professores/as, resultante da exigência de um perfil seletivo, na entrada dos/as alunos/as para o ensino superior"; "A não poder agir didacticamente com segurança face a metodologias e técnicas inovadoras de ensino cada vez mais emergentes"; "A ter que ser o/a salvador/a único/a do sistema, numa escola para todos cada vez mais alargada, mas que regista, cada vez menor democratização no sucesso escolar"; "À demissão gradual da família atual do apoio e acompanhamento dos seus educandos"; "A ter que ser cada vez mais

[64] Inicialmente o Fator 9 foi classificado como "Conteúdo/disciplinar do conhecimento".

o/a legitimador/a único/a da exclusão e discriminação social perante o esbatimento das responsabilidades políticas e face à abertura do sistema escolar"; "Ao conflito existente entre as diretrizes do passado e as exigências do presente"; "Às relações entre os/as professores/as e os decisores políticos em educação"; "Ao surgimento da conflitualidade gradual entre professores/as"; "Às relações estabelecidas entre os/as próprios/as professores/as e os órgãos de gestão da escola", sendo identificado como de "**Mal-estar e conhecimento de conteúdo**" ($\alpha = 0,86$).

6.2.1.2 Análise do grau de aderência dos fatores comuns sobre os fatores associados à opinião pessoal acerca do atual "mal-estar" docente considerando as características sócio-demográficas.

No quadro 18 representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência do fator comum sobre os fatores associados à opinião pessoal acerca do atual "mal-estar".

Quadro 18: Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre a que se deve o atual mal-estar docente.

Variáveis Sócio-Demográficas	**Conteúdo/disciplinar do conhecimento** (Média/ D. Padrão)
Idade	
27 a 36 anos (n = 37)	3,13 (±0,51) [b]
37 a 46 anos (n = 87)	3,09 (±0,54) [b]
47 a 56 anos (n = 87)	3,12 (±0,67) [b]
57 a 67 anos (n = 30)	3,22 (±0,60) [a]
Sexo	
Feminino (n = 177)	3,18 (±0,58) [a]
Masculino (n = 69)	2,97 (±0,58) [b]
Situação atual ensino	
público (n = 209)	3,11 (±0,58) [a]
privado (n = 29)	3,15 (±0,62) [a]
público e privado (n = 8)	3,51 (±0,55) [a]
Ensino formação	
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	3,12 (±0,59)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	3,18 (±0,52)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	3,07 (±0,67)
Curso onde leciona atualmente	
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	3,13 (±0,66)
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	3,07 (±0,35)
CEF'S (n = 12)	3,31 (±0,41)
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	3,03 (±0,52)

Variáveis Sócio-Demográficas	**Conteúdo/disciplinar do conhecimento** (Média/ D. Padrão)
Outros (n = 37)	3,28 (±0,56)
Ano que leciona	
Secundário (n = 198)	3,09 (±0,61)
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	3,22 (±0,50)
Habilitação académica	
Bacharelato (n = 11)	3,17 (±0,42)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	3,13 (±0,60)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,00 (±0,57)
Formação Base	
Economia (n = 110)	3,18 (±0,60)
Direito (n = 39)	2,94 (±0,65)
Contabilidade (n = 25)	3,24 (±0,65)
Gestão (n = 48)	3,07 (±0,48)
Outros (n = 13)	3,01 (±0,64)
Anos de serviço	
0 a 10 anos (n = 53)	3,16 (±0,51) [a]
11 a 20 anos (n = 74)	3,05 (±0,52) [a]
21 a 30 anos (n = 72)	3,15 (±0,70) [a]
31 a 40 anos (n = 47)	3,16 (±0,59) [a]
Anos de permanência na escola	
0 a 9 anos (n = 106)	3,10 (±0,52)
10 a 19 anos (n = 87)	3,03 (±0,63)
20 ou mais anos (n = 38)	3,31 (±0,63)
Índice de vencimento	
Titular (n = 49)	3,10 (±0,67) [a]
Professor (n = 23)	3,18 (±0,49) [a]
Contratado (n = 50)	3,10 (±0,54) [a]
Outros (n = 23)	3,26 (±0,50) [a]
Categoria de Professor	
Titular (n = 63)	3,03 (±0,54)
Professor (n = 97)	3,18 (±0,65)
Contratado (n = 84)	3,12 (±0,53)

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que em relação ao Fator 9 – "**Mal-estar e conhecimento de conteúdo"** foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para Idade ($p < 0,05$), sexo ($p < 0,05$), Situação atual do ensino ($p < 0,05$), Anos de serviço ($p < 0,05$) e Índice de vencimento ($p < 0,05$).

Para o Fator 9 – "**Mal-estar e conhecimento de conteúdo"** os respondentes mais velhos, com idade compreendida entre os 57 e os 67 anos, manifestaram mais a existência de mal-estar docente do que os que possuíam menos que 57 anos de idade.

Os inquiridos do sexo feminino manifestaram mais a existência de mal-estar docente do que os que os do sexo masculino. Por outro lado, os respondentes que lecionam simultaneamente no setor privado e no público manifestaram possuírem mais mal-estar docente do que os do setor privado e ainda mais do que os do setor público. Os indivíduos que possuíam entre 11 a 20 anos de serviço manifestaram menos mal-estar docente do que os que possuíam entre 21 a 40 anos e menos de dez anos de serviço. Finalmente, os respondentes que possuíam o índice de vencimento "Outros", que aglutinava várias situações profissionais, manifestaram mais a existência de mal-estar docente do que os que possuíam o índice de professor e ainda mais do que os que possuíam, simultaneamente, de contratado e de titular.

6.2.2 Expresse a sua opinião pessoal sobre a crise, que o "mal-estar" docente origina.

Partindo da afirmação "Na sua opinião pessoal, a crise, que o «mal-estar» origina, deve-se", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 10 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias (ver Subcapítulo 5.2., Figura 8).

6.2.2.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Expresse a sua opinião sobre a crise, que o "mal-estar" docente origina.

Apresentam-se no quadro 19 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) e da análise fatorial. De um modo geral, os respondentes atribuíram bastante importância à maioria das 10 afirmações (média ≥ 3,0), exceto para o seguinte item; "Ao facto de, historicamente, a formação inicial de professores/as ter sido muito reduzida" (média = 2,81). Entre as afirmações que foram classificadas como bastante importantes, destacam-se as seguintes: "Às recentes alterações que o discurso político vigente implementou" (média = 4,32); "À perda de autoridade do/a professor/a na aula" (média = 4,30); "À desconsideração social dos/as professores/as" (média = 4,23); "Ao sentimento resultante de a profissão estar infra valorizada" (média = 4,13); "As condições de intensificação do trabalho docente" (média = 4,00); "Ao facto de se

pretender que o professor hoje, independentemente da formação adquirida seja um produto da formatação do contexto político e social em que se vive" (média = 3,92); "Ao sentimento proveniente de não se ver reconhecido/a por outros (colegas, alunos/as e famílias) " (média = 3,80) e "Às condições materiais de trabalho" (média = 3,51).

Quadro 19: Resultado da análise fatorial e estatísticas descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "professores e a atividade docente". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais). Matriz das componentes após rotação (pesos fatoriais) [a].

A crise que o mal-estar docente origina:	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
Fator 10: Desvalorização Social		3,85	0,540	***1***	***5***
e) À desconsideração social dos/as professores/as	0.826	4,23	0,838	1	5
i) Ao sentimento resultante de a profissão estar infra valorizada	0.807	4,13	0,885	1	5
f) À perda de autoridade do/a professor/a na aula	0.796	4,30	0,869	1	5
g) Ao sentimento proveniente de não se ver reconhecido/a por outros (colegas, alunos/as e famílias)	0.778	3,80	1,006	1	5
c) Às condições materiais de trabalho	0.768	3,51	1,069	1	5
j) Ao facto de se pretender que o professor hoje, independentemente da formação adquirida seja um produto da formatação do contexto político e social em que se vive	0.760	3,92	1,003	1	5
h) Às recentes alterações que o discurso político vigente implementou	0.756	4,32	0,795	1	5
d) As condições de intensificação do trabalho docente	0.756	4,00	0,904	1	5
a) Aos discursos utilizados na formação de professores/as não condizerem com o exercício do dia a dia das suas práticas	0.724	3,49	1,078	1	5
b) Ao facto de, historicamente, a formação inicial de professores/as ter sido muito reduzida	0.700	2,81	1,060	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,92				
Valores próprios (eigenvalues)	5,9				
Variância total explicada por cada fator (%)	59,0				
Variância total explicada (%)	**59,0**				

Método de extração: Componentes Principais.
[a] Dois componentes extraídos.

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 10 afirmações que pretendiam recolher na opinião dos inquiridos sobre a crise que o "mal-estar" docente origina, de forma a extrair fatores comuns da interpretação dos itens relativos a "Na sua opinião pessoal a crise, que o atual «mal-estar» docente origina deve-se".

Da análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loadings' da matriz das componentes após a rotação) não resultou nenhuma exclusão.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,919), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 21 (qualidade de correlações) e 22 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 19 observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 1 fator, explicando 59 % da variância total [(ver Apêndice IV, Quadro 22, matriz anti-imagem)], era a melhor solução. O Fator 10, "**Desvalorização Social**", é constituído por dez itens associados na sua maioria a uma "Desvalorização Social": "À desconsideração social dos/as professores/as"; "Ao sentimento resultante de a profissão estar infra valorizada"; "À perda de autoridade do/a professor/a na aula"; "Ao sentimento proveniente de não se ver reconhecido/a por outros"; "Às condições materiais de trabalho"; "Ao facto de se pretender que o professor hoje, independentemente da formação adquirida seja um produto da formatação do contexto político e social em que se vive"; "Às recentes alterações que o discurso político vigente implementou"; "As condições de intensificação do trabalho docente"; "Aos discursos utilizados na formação de professores/as não condizerem com o exercício do dia-a-dia das suas práticas"; "Ao facto de, historicamente, a formação inicial de professores/as ter sido muito reduzida"), sendo identificado como "**Desvalorização Social**" ($\alpha = 0,92$).

6.2.2.2 Análise do grau de aderência do fator comum sobre os fatores associados à opinião pessoal acerca da crise que o "mal-estar" docente origina considerando as características sócio-demográficas.

No quadro 20 representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência do fator comum sobre os fatores associados à opinião pessoal acerca da crise que o "mal-estar" docente origina.

Quadro 20: Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre a crise que o atual mal-estar origina.

Variáveis Sócio-Demográficas	**Desvalorização Social** (Média/ D. Padrão)
Idade	
27 a 36 anos (n = 37)	3,75 (±0,48)
37 a 46 anos (n = 87)	3,81 (±0,49)
47 a 56 anos (n = 87)	3,95 (±0,52)
57 a 67 anos (n = 30)	3,76 (±0,75)
Sexo	
Feminino (n = 177)	3,86 (±0,64)
Masculino (n = 69)	3,81 (±0,54)
Situação atual ensino	
público (n = 209)	3,84 (±0,54)
privado (n = 29)	3,93 (±0,55)
público e privado (n = 8)	3,76 (±0,55)
Ensino formação	
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	3,84 (±0,54)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	3,77 (±0,57)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	4,02 (±0,46)
Curso onde leciona atualmente	
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	3,86 (±0,55)
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	3,82 (±0,47)
CEF'S (n = 12)	4,00 (±0,35)
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	3,76 (±0,58)
Outros (n = 37)	3,92 (±0,55)
Ano que leciona	
Secundário (n = 198)	3,82 (±0,54)
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	3,94 (±0,56)
Habilitação académica	
Bacharelato (n = 11)	3,84 (±0,35)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	3,84 (±0,54)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,91 (±0,58)
Formação Base	
Economia (n = 110)	3,95 (±0,56) [a]
Direito (n = 39)	3,74 (±0,64) [a,b]
Contabilidade (n = 25)	3,77 (±0,48) [a,b]
Gestão (n = 48)	3,68 (±0,46) [b]
Outros (n = 13)	3,99 (±0,34) [a]
Anos de serviço	
0 a 10 anos (n = 53)	3,79 (±0,54)
11 a 20 anos (n = 74)	3,81 (±0,46)
21 a 30 anos (n = 72)	3,90 (±0,55)
31 a 40 anos (n = 47)	3,89 (±0,63)
Anos de permanência na escola	
0 a 9 anos (n = 106)	3,82 (±0,53)
10 a 19 anos (n = 87)	3,83 (±0,56)
20 ou mais anos (n = 38)	3,905 (±0,53)
Índice de vencimento	
Titular (n = 49)	3,88 (±0,67)
Professor (n = 23)	3,78 (±0,40)
Contratado (n = 50)	3,81 (±0,48)

Variáveis Sócio-Demográficas	**Desvalorização Social** (Média/ D. Padrão)
Outros (n = 23)	4,04 (±0,35)
Categoria de Professor	
Titular (n = 63)	3,89 (±0,52)
Professor (n = 97)	3,81 (±0,57)
Contratado (n = 84)	3,85 (±0,51)

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que em relação ao Fator 10 - "**Desvalorização social**" foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para formação de base ($p < 0,05$).

Para o Fator 10 - "**Desvalorização social**" os respondentes que possuíam formação de base "Outros" que, aglutinava várias formações base, foram os que mais manifestaram a existência de desvalorização social na profissão docente, seguidos logo de perto pelos que possuíam "Economia" como formação/base. Os inquiridos com formação base em "Contabilidade", "Direito" e "Gestão" foram os que menos referiram da existência de desvalorização social na profissão docente.

6.2.3 Expresse a sua opinião pessoal sobre as afirmações

Partindo da afirmação "Expresse a sua opinião sobre as afirmações", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 11 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias (ver Subcapítulo 5.2., Figura 9).

6.2.3.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Expresse a sua opinião sobre as afirmações.

Apresentam-se no quadro 21 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo). De um modo geral, os respondentes atribuíram bastante importância à larga maioria das 11 afirmações (média ≥ 3,0), exceto para os seguintes itens; "A rotina na ação docente é o núcleo do mal-estar docente" (média = 2,50) e "O 'mal-estar' docente passa pela decadência da ideia do ser professor como uma vocação, para passar a ser um posto de trabalho, onde se é mais do tipo

'entro na minha hora e saio na minha hora' " (média = 2,91). Entre as afirmações que foram classificadas como bastante importantes, destacam-se as seguintes: "Quando sopram ventos da mudança, alguns levantam muralhas e outros constroem moinhos" (média = 3,85); "O 'mal-estar' docente resulta da deterioração da autoridade moral, que o professor/a tem sobre os seus alunos" (média = 3,70); "O 'mal-estar'" docente é proveniente do sentimento de impotência para fazer frente às situações que se apresentam diariamente na aula" (média = 3,61); "Uma 'nova escola'" deve resultar de discursos alternativos (re) imaginados " (média = 3,51) e "A crise da identidade dos/as professores/as é inseparável das mutações das sociedades modernas, incluindo a própria crise da modernidade" (média = 3,50) ".

Quadro 21: Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "professores e a atividade docente". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais). Matriz das componentes após rotação (pesos fatoriais) [a].

Opinião sobre a afirmação:	Componentes 1	2	Média	Dp	Mín.	Máx
Fator 11: Visão da crise da identidade			***3,34***	***0, 63***	***1***	***5***
c) A crise das identidades profissionais situa-se dentro do marco da crise da modernidade	0.855		3,21	0,937	1	5
e) A escola, como criação da modernidade, entra em crise e, com ela, o papel dos professores/as, do saber e da sua transmissão	0.782		3,43	1,022	1	5
a) A crise da identidade dos/as professores/as é inseparável das mutações das sociedades modernas, incluindo a própria crise da modernidade	0.781		3,50	1,011	1	5
d) Uma "nova escola" deve resultar de discursos alternativos (re) imaginados	0.752		3,51	0,940	1	5
f) Quando sopram ventos da mudança, alguns levantam muralhas e outros constroem moinhos	0.644		3,85	0,952	1	5
b) A rotina na ação docente é o núcleo do mal-estar docente	0.631		2,50	0,988	1	5
Fator 12: O mal-estar pessoal			***3,29***	***0,69***	***1***	***5***
j) O "mal-estar" docente resulta da deterioração da autoridade moral, que o professor/a tem sobre os seus alunos		0.848	3,70	1,035	1	5
k) O "mal-estar" docente passa pela decadência da ideia do ser professor como uma vocação, para passar a ser um posto de trabalho, onde se é mais do tipo "entro na minha hora e saio na minha hora"		0.808	2,91	1,215	1	5
h) O "mal-estar" docente é proveniente do sentimento de impotência para fazer frente às situações que se apresentam diariamente na aula		0.766	3,61	1,139	1	5
g) O "mal-estar" docente provém da prevalência e da valorização do campo metodológico/pedagógico em detrimento da mestria do saber disciplinar		0.611	3,21	1,048	1	5
i) O "mal-estar" docente é um sintoma da crise de identidade profissional		0.545	3,01	1,051	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,89	0,86				
Valores próprios (eigenvalues)	6,0	1,2				
Variância total explicada por cada fator (%)	54,7	11,0				
Variância total explicada (%)	**65,6**					

Método de extração: Componentes Principais.
Método de rotação: Varimax com normalização Kaiser.
[a]A rotação convergiu após 3 iterações.

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 11 afirmações que pretendiam recolher a opinião dos inquiridos acerca das afirmações, de forma a extrair fatores comuns da interpretação dos itens relativos a "Expresse a sua opinião sobre as afirmações".

Da análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loadings' da matriz das componentes após a rotação) não resultou nenhuma exclusão.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,913), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 24 (qualidade de correlações) e 25 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 21 observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 2 fatores, explicando 65,6 % da variância total (ver Apêndice IV, Quadro 26, valores próprios), era a melhor solução. O Fator 11, "**Visão da crise da identidade**", é constituído por seis itens associados, na sua maioria, a uma "Visão da crise da identidade" sobre os fatores mais associados ao mal-estar docente no ensino da economia em contexto de globalização ("A crise das identidades profissionais situa-se dentro do marco da crise da modernidade"; "A escola, como criação da modernidade, entra em crise e, com ela, o papel dos professores/as, do saber e da sua transmissão"; "A crise da identidade dos/as professores/as é inseparável das mutações das sociedades modernas, incluindo a própria crise da modernidade"; "Uma 'nova escola' deve resultar de discursos alternativos (re) imaginados"; "Quando sopram ventos da mudança, alguns levantam muralhas outros moinhos"; "A rotina na ação docente é o núcleo do mal-estar docente"), sendo identificado como "**Visão da crise da identidade**" ($\alpha = 0,89$), O Fator 12, "**O mal-estar pessoal**" ($\alpha = 0,86$), é constituído por cinco itens associados, na sua maioria, a uma visão sobre os fatores mais associados ao mal-estar docente no ensino de economia em contexto de globalização ("O 'mal-estar' docente resulta da deterioração da autoridade moral, que o professor/a tem sobre os seus alunos"; "O 'mal-estar'" docente passa pela decadência da ideia do ser professor como uma vocação, para passar a ser um posto de

trabalho, onde se é mais do tipo 'entro na minha hora e saio na minha hora'"; "'Mal-estar' docente é proveniente do sentimento de impotência para fazer frente às situações que se apresentam diariamente na aula"; "O 'mal-estar' docente provém da prevalência e da valorização do campo metodológico/pedagógico em detrimento da mestria do saber disciplinar"; "O 'mal-estar' docente é um sintoma da crise de identidade profissional), sendo identificado como "**O mal-estar pessoal**" (α = 0,86).

6.2.3.2 Análise do grau de aderência dos fatores comuns sobre os fatores associados à opinião pessoal sobre afirmações considerando as características sócio-demográficas.

No quadro 22 representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência dos fatores comuns sobre os fatores associados à opinião pessoal acerca de afirmações sobre a identidade e o 'mal-estar'".

Quadro 22: Comparação dos valores da média (erro padrão) dos dois fatores comuns da recolha de opiniões sobre a crise de identidade e o mal-estar docente.

Variáveis Sócio-Demográficas	**Visão da crise da identidade** (Média/ D. Padrão)	**O mal-estar pessoal** (Média/ D. Padrão)
Idade		
27 a 36 anos (n = 37)	3,36 (±0,49)	3,42 (±0,64)
37 a 46 anos (n = 87)	3,29 (±0,65)	3,18 (±0,72)
47 a 56 anos (n = 87)	3,29 (±0,60)	3,31 (±0,68)
57 a 67 anos (n = 30)	3,60 (±0,69)	3,41 (±0,66)
Sexo		
Feminino (n = 177)	3,39 (±0,57)	3,31 (±0,68)
Masculino (n = 69)	3,21 (±0,74)	3,22 (±0,73)
Situação atual ensino		
público (n = 209)	3,30 (±0,60)	3,25 (±0,60)
privado (n = 29)	3,60 (±0,75)	3,53 (±0,75)
público e privado (n = 8)	3,46 (±0,46)	3,35 (±0,46)
Ensino formação		
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	3,32 (±0,61)	3,26 (±0,61)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	3,31 (±0,79)	3,37 (±0,79)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	3,62 (±0,59)	3,52 (±0,59)
Curso onde leciona atualmente		
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	3,33 (±0,71)	3,27 (±0,71) [b]
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	3,25 (±0,51)	3,29 (±0,44) [b,a]
CEF'S (n = 12)	3,44 (±0,53)	3,15 (±0,70) [b,a]
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	3,42 (±0,52)	3,15 (±0,63) [b]
Outros (n = 37)	3,38 (±0,53)	3,61 (±0,76) [a]

Variáveis Sócio-Demográficas	**Visão da crise da identidade** (Média/ D. Padrão)	**O mal-estar pessoal** (Média/ D. Padrão)
Ano que leciona		
Secundário (n = 198)	3,35 (±0,63)	3,26 (±0,67)
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	3,42 (±0,46)	3,40 (±0,83)
Habilitação académica		
Bacharelato (n = 11)	3,55 (±0,51)	2,90 (±0,50)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	3,34 (±0,62)	3,29 (±0,71)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,31 (±0,69)	3,40 (±0,60)
Formação Base		
Economia (n = 110)	3,44 (±0,63) [a]	3,42 (±0,67) [a]
Direito (n = 39)	3,11 (±0,66) [a,b]	3,05 (±0,68) [b]
Contabilidade (n = 25)	3,32 (±0,63) [a,b]	3,19 (±0,71) [a,b]
Gestão (n = 48)	3,25 (±0,57) [b,c]	3,20 (±0,71) [a,b]
Outros (n = 13)	3,32 (±0,61) [a,b]	3,38 (±0,61) [a,b]
Anos de serviço		
0 a 10 anos (n = 53)	3,41 (±0,48)	3,50 (±0,62)
11 a 20 anos (n = 74)	3,20 (±0,67)	3,15 (±0,71)
21 a 30 anos (n = 72)	3,31 (±0,58)	3,26 (±0,73)
31 a 40 anos (n = 47)	3,55 (±0,72)	3,32 (±0,64)
Anos de permanência na escola		
0 a 9 anos (n = 106)	3,38 (±0,54)	3,38 (±0,71)
10 a 19 anos (n = 87)	3,21 (±0,68)	3,17 (±0,70)
20 ou mais anos (n = 38)	3,53 (±0,64)	3,28 (±0,65)
Índice de vencimento		
Titular (n = 49)	3,29 (±0,69)	3,22 (±0,72)
Professor (n = 23)	3,07 (±0,62)	3,26 (±0,65)
Contratado (n = 50)	3,33 (±0,52)	3,27 (±0,73)
Outros (n = 23)	3,56 (±0,74)	3,45 (±0,65)
Categoria de Professor		
Titular (n = 63)	3,41 (±0,66)	3,31 (±0,60)
Professor (n = 97)	3,26 (±0,69)	3,24 (±0,74)
Contratado (n = 84)	3,37 (±0,52)	3,32 (±0,71)

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que em relação ao Fator 11 - "**Visão da crise da identidade**" foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para a formação base ($p < 0,05$). Em relação ao Fator 12 - "**O mal-estar pessoal**", encontraram-se diferenças estatisticamente significativas para curso onde leciona atualmente ($p < 0,05$) e formação base ($p < 0,05$).

Para o Fator 11 - "**Visão da crise da identidade**" os inquiridos com formação base em "Economia" foram os que mais manifestaram possuir uma visão da crise da identidade

docente, seguidos logo de perto pelos que possuíam formação de base em, por esta ordem, "Contabilidade", "Outros", "Gestão" e "Direito".

Relativamente ao Fator 12 - "**O mal-estar pessoal**", os inquiridos que lecionam os cursos categorizados como "Outros" foram os que mais se pronunciaram sobre a existência de mal-estar pessoal, seguidos dos que lecionavam, por esta ordem: Ensino Recorrente, Educação e Formação para Adultos (EFAS) e Centros de Novas Oportunidades (CNOS); Curso Tecnológico e Profissional. Os que lecionavam Cursos de Educação e Formação (CEFS) e Científico-Humanístico Ciências foram os que se pronunciaram em menor escala. Os respondentes com formação base em "Economia" foram os que mais se pronunciaram sobre a existência de mal-estar pessoal, seguidos, por esta ordem, dos categorizados de "Outros", dos com formação base em "Gestão" e "Contabilidade", e "Direito".

6.3 Saberes dos profissionais docentes do ensino de economia

6.3.1 Tendo em conta afirmações chave, dê a sua opinião pessoal sobre o conceito "saber"

Partindo da afirmação: "Tendo em conta afirmações chave, dê a sua opinião pessoal sobre o conceito «saber» ", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 7 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias (Subcapítulo 5.2., Figura 10).

6.3.1.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Tendo em conta afirmações chave, dê a sua opinião pessoal sobre o conceito "saber"

Apresentam-se no quadro 23 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) e da análise fatorial. De um modo geral, os respondentes atribuíram bastante importância à larga maioria das 7 afirmações (média ≥ 3,0). Entre as afirmações que foram classificadas como bastante importantes, destacam-se as seguintes: "O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: a sua formação académica" (média = 4,24); "O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: a sua experiência de vida e a sua história profissional"

(média = 3,93); "O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: as suas relações com os/as alunos/as em sala de aula" (média = 3,52) e "O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer" (média = 3,50) ".

Quadro 23: Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "saberes dos profissionais docentes do ensino de economia". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais). Matriz das componentes após rotação (pesos fatoriais) [a].

Conceito do saber	Componentes 1	2	Média	Dp	Mín.	Máx
Fator 13: Saber relacional			***3,75***	***0,70***	***1***	***5***
bII) O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: as suas relações com os/as alunos/as em sala de aula	0.916		3,52	1,051	1	5
bIV) O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: outros atores escolares na escola	0.896		3,32	1,034	1	5
bI) O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: a sua experiência de vida e a sua história profissional	0.862		3,93	0,957	1	5
bIII) O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: a sua formação académica	0.652		4,24	0,680	1	5
Fator 14: Saber de cognição			***3,28***	***0,72***	***1***	***5***
c) O saber consiste exclusivamente ou principalmente em processos mentais cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos		0.840	3,07	1,084	1	5
d) O saber é uma produção social, subordinada antes de mais nada, a mecanismos sociais exteriores à escola		0.786	3,26	1,085	1	5
a) O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer		0.689	3,50	1,032	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,89	0,73				
Valores próprios (eigenvalues)	3,8	1,2				
Variância total explicada por cada fator (%)	54,0	17				
Variância total explicada (%)	**71**					

Método de extração: Componentes Principais.
Método de rotação: Varimax com normalização Kaiser.
[a]A rotação convergiu após 3 iterações.

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 7 afirmações que pretendiam recolher a opinião dos inquiridos sobre as frases chave, de forma a extrair fatores comuns da interpretação dos itens relativos a "Dê a sua opinião pessoal sobre o conceito "saber".

Da análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loadings' da matriz das componentes após a rotação) não resultou nenhuma exclusão.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,828), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 27 (qualidade de correlações) e 28 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 23 observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 2 fatores, explicando 71 % da variância total (ver Apêndice IV, Quadro 29, valores próprios), era a melhor solução. O Fator 13, "**Saber relacional**", é constituído por quatro itens aplicados ao conceito do "Saber relacional" sobre os fatores mais associados ao saber relacional no ensino de economia ("O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: as suas relações com os/as alunos/as em sala de aula"; "O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: outros atores escolares na escola"; "O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: a sua experiência de vida e a sua história profissional"; "O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com: a sua formação académica"), sendo identificado como "**Saber relacional**" ($\alpha = 0,89$). O Fator 14, "**Saber de cognição**", é constituído por três itens aplicados, na sua maioria, a uma visão sobre os fatores mais associados ao saber de cognição no ensino de economia ("O saber consiste exclusivamente ou principalmente em processos mentais cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos"; "O saber é uma produção social, subordinada antes de mais nada, a mecanismos sociais exteriores à escola"; "O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer"), sendo identificado como "**Saber de cognição**" ($\alpha = 0,73$).

6.3.1.2 Análise do grau de aderência dos fatores comuns sobre os fatores associados à opinião pessoal sobre afirmações chave quanto ao conceito saber considerando as características sócio-demográficas.

No quadro 24 representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência dos fatores comuns sobre os fatores associados à opinião pessoal acerca de afirmações sobre o conceito "saber".

Quadro 24: Comparação dos valores da média (erro padrão) dos dois fatores comuns da recolha de opiniões pessoais sobre o conceito "saber".

Variáveis Sócio-Demográficas	**Saber relacional** (Média/ D. Padrão)	**Saber de cognição** (Média/ D. Padrão)
Idade		
27 a 36 anos (n = 37)	3,89 (±0,65)	3,35 (±0,63) [b,c]
37 a 46 anos (n = 87)	3,76 (±0,59)	3,17 (±0,63) [b]
47 a 56 anos (n = 87)	3,67 (±0,78)	3,31 (±0,80) [a,c]
57 a 67 anos (n = 30)	3,86 (±0,75)	3,52 (±0,74) [a]
Sexo		
Feminino (n = 177)	3,82 (±0,67) [a]	3,26 (±0,72)
Masculino (n = 69)	3,57 (±0,74) [b]	3,33 (±0,73)
Situação atual ensino		
público (n = 209)	3,72 (±0,72)	3,23 (±0,73) [a]
privado (n = 29)	3,96 (±0,60)	3,52 (±0,60) [b,c]
público e privado (n = 8)	3,91 (±0,38)	3,83 (±0,64) [c]
Ensino formação		
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	3,72 (±0,72)	3,26 (±0,74)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	3,85 (±0,53)	3,46 (±0,67)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	4,00 (±0,64)	3,37 (±0,54)
Curso onde leciona atualmente		
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	3,73 (±0,68)	3,19 (±0,73)
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	3,75 (±0,42)	3,55 (±0,58)
CEF'S (n = 12)	4,00 (±0,45)	3,11 (±0,48)
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	3,76 (±0,80)	3,33 (±0,77)
Outros (n = 37)	3,75 (±0,55)	3,41 (±0,62)
Ano que leciona		
Secundário (n = 198)	3,70 (±0,74)	3,28 (±0,75)
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	3,95 (±0,48)	3,29 (±0,65)
Habilitação académica		
Bacharelato (n = 11)	3,61 (±0,33) [a,b]	2,93 (±0,44)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	3,80 (±0,70) [a]	3,28 (±0,71)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,36 (±0,69) [b]	3,45 (±0,88)
Formação Base		
Economia (n = 110)	3,71 (±0,76)	3,31 (±0,84)
Direito (n = 39)	3,66 (±0,81)	3,26 (±0,58)
Contabilidade (n = 39)	3,74 (±0,65)	3,26 (±0,72)
Gestão (n = 48)	3,87 (±0,52)	3,20 (±0,62)
Outros (n = 13)	4,06 (±0,50)	3,15 (±0,54)
Anos de serviço		
0 a 10 anos (n = 53)	3,94 (±0,53)	3,44 (±0,68) [a]
11 a 20 anos (n = 74)	3,73 (±0,66)	3,12 (±0,55) [b]
21 a 30 anos (n = 72)	3,70 (±0,75)	3,16 (±0,75) [b,c]
31 a 40 anos (n = 47)	3,64 (±0,83)	3,55 (±0,88) [a,b]
Anos de permanência na escola		
0 a 9 anos (n = 106)	3,81 (±0,71)	3,38 (±0,68)
10 a 19 anos (n = 87)	3,68 (±0,75)	3,07 (±0,76)
20 ou mais anos (n = 38)	3,78 (±0,59)	3,37 (±0,76)
Índice de vencimento		
Titular (n = 49)	3,61 (±0,78)	3,16 (±0,87)
Professor (n = 23)	3,87 (±0,55)	2,96 (±0,55)
Contratado (n = 50)	3,68 (±0,68)	3,28 (±0,70)
Outros (n = 23)	3,92 (±0,64)	3,65 (±0,72)
Categoria de Professor		
Titular (n = 63)	3,60 (±0,84)	3,34 (±0,87)

Variáveis Sócio-Demográficas	**Saber relacional** (Média/ D. Padrão)	**Saber de cognição** (Média/ D. Padrão)
Professor (n = 97)	3,81 (±0,63)	3,18 (±0,66)
Contratado (n = 84)	3,79 (±0,66)	3,36 (±0,68)

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que em relação ao Fator 13 - "**Saber relacional**" foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para, o Sexo ($p < 0,05$) e Habilitação académica ($p < 0,05$). Em relação ao Fator 14 - "**Saber de cognição**", encontraram-se diferenças estatisticamente significativas para Idade ($p < 0,05$), Situação atual no ensino ($p < 0,05$) e Anos de serviço ($p < 0,05$).

Para o Fator 13 - "**Saber relacional**", os inquiridos do sexo feminino manifestaram possuir uma opinião pessoal mais robusta quanto ao conceito sobre o saber relacional dos professores de economia do que os do sexo masculino. Em relação à habilitação académica, os indivíduos com licenciatura, pós-graduação e parte curricular de mestrado manifestaram possuir uma opinião pessoal mais robusta quanto ao conceito relacional do saber do que os que possuíam bacharelato e muito mais robusta dos que possuíam mestrado ou doutoramento.

Relativamente ao Fator 14 - "**Saber de cognição**" os inquiridos mais velhos, com idade superior a 57 anos, manifestaram possuir uma opinião pessoal mais robusta quanto ao conceito de saber como cognição do que os que possuíam entre 27 a 36 anos e 47 a 56 anos, e ainda mais relativamente aos que possuíam entre 37 a 46 anos. Por outro lado, os respondentes que lecionavam simultaneamente no ensino público e privado, relativamente à situação atual no ensino, manifestaram um conhecimento mais robusto sobre o saber de cognição do que os que lecionavam no ensino privado e ainda mais do que os que lecionavam no ensino público. Finalmente, os indivíduos com mais anos de serviço, mais de 31 anos, manifestaram possuir um conhecimento mais robusto do que os que possuíam menos de 10 anos de serviço e ainda mais do que os que possuíam entre 11 e 30 anos de serviço.

6.3.2 Tendo em conta afirmações chave, dê a sua opinião sobre os saberes dos/as professores/as do ensino de economia

Partindo da afirmação "Na sua opinião, os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 4 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias (ver Subcapítulo 5.2., Figura 12).

6.3.2.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Dê a sua opinião pessoal sobre os saberes dos/as professores/as do ensino de economia.

Apresentam-se no quadro 25 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) e da análise fatorial. De um modo geral, os respondentes atribuíram bastante importância às 4 afirmações (média ≥ 3,5). As seguintes afirmações foram classificadas como bastante importantes: "Os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes "Experienciais": incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de saber-fazer e saber-ser" (média = 4,00); "Os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes "Disciplinares": correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade e estão integrados, especialmente, nas universidades, sob a forma de disciplinas" (média = 3,86); "Os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes "Curriculares": correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura" (média = 3,82) e "Os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes "Pedagógicos" articulam-se com as ciências da educação e tentam, de modo sistemático, integrar os resultados da investigação nas conceções que propõem (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação) " (média = 3,70) ".

Quadro 25: Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "saberes dos profissionais docentes do ensino de economia". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais). Matriz das componentes após rotação (pesos fatoriais) [a].

Os saberes dos (as) professores (as) do ensino de economia são:	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
Fator 15: Saberes plurais		***3,85***	***0,54***	***1***	***5***
c) Os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes "Curriculares": correspondem aos objetivos,	0.904	3,82	0,775	2	5

Os saberes dos (as) professores (as) do ensino de economia são:	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura					
d) Os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes "Experienciais": incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de saber-fazer e saber-ser	0.887	4,00	0,755	1	5
b) Os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes "Disciplinares": correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade e estão integrados, especialmente, nas universidades, sob a forma de disciplinas	0.883	3,86	0,802	1	5
a) Os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes "Pedagógicos"´: articulam-se com as ciências da educação e tentam, de modo sistemático, integrar os resultados da investigação nas conceções que propõem (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação)	0.811	3,70	0,940	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,89				
Valores próprios (eigenvalues)	3,0				
Variância total explicada por cada fator (%)	76,0				
Variância total explicada (%)	**76,0**				

Método de extração: Componentes Principais.
[a] Um componente extraído.

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 4 afirmações que pretendia recolher na opinião dos inquiridos sobre as frases chave, de forma a extrair fatores comuns e interpretação dos itens relativos a "Dê a sua opinião sobre os saberes dos/as professores/as do ensino de economia".

Da análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loadings' da matriz das componentes após a rotação) não resultou nenhuma exclusão.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,825), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 30 (qualidade de correlações) e 31 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 25 observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 1 fator, explicando 76 % da variância total (ver

Apêndice IV, Quadro 32, valores próprios). O Fator 15, "**Saberes Plurais**", é constituído por quatro itens associados, na sua maioria, aos "Saberes plurais" aplicados aos fatores mais associados ao ensino de economia ("Os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes «curriculares»: correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura"; "Os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes 'experienciais': incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de saber-fazer e saber-ser"; "Os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes 'disciplinares': correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade e estão integrados, especialmente, nas universidades, sob a forma de disciplinas"; "Os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes 'pedagógicos' articulam-se com as ciências da educação e tentam, de modo sistemático, integrar os resultados da investigação nas conceções que propõem"), sendo identificado como "**Saberes Plurais**" ($\alpha = 0,89$).

6.3.2.2 Análise do grau de aderência do fator comum sobre a opinião pessoal acerca dos saberes dos/as professores/as do ensino de economia, considerando as características sócio-demográficas.

No quadro 26 representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência dos fatores comuns sobre os fatores associados à opinião pessoal acerca de afirmações sobre o conceito "saber".

Quadro 26: Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre os saberes dos professores do ensino de economia.

Variáveis Sócio-Demográficas	**Saberes plurais** (Média/ D. Padrão)
Idade	
27 a 36 anos (n = 37)	3,95 (±0,56)
37 a 46 anos (n = 87)	3,84 (±0,48)
47 a 56 anos (n = 87)	3,78 (±0,57)
57 a 67 anos (n = 30)	3,93 (±0,74)
Sexo	
Feminino (n = 177)	3,88 (±0,53)
Masculino (n = 69)	3,75 (±0,62)
Situação atual ensino	
público (n = 209)	3,82 (±0,57)
privado (n = 29)	3,96 (±0,47)
público e privado (n = 8)	4,21 (±0,60)

Variáveis Sócio-Demográficas	**Saberes plurais** (Média/ D. Padrão)
Ensino formação	
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	3,83 (±0,57)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	4,00 (±0,48)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	3,90 (±0,49)
Curso onde leciona atualmente	
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	3,73 (±0,63)
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	3,86 (±0,36)
CEF'S (n = 12)	3,94 (±0,47)
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	3,99 (±0,50)
Outros (n = 37)	3,83 (±0,50)
Ano que leciona	
Secundário (n = 198)	3,85 (±0,60)
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	3,80 (±0,41)
Habilitação académica	
Bacharelato (n = 11)	3,63 (±0,46)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	3,86 (±0,56)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,81 (±0,61)
Formação Base	
Economia (n = 110)	3,90 (±0,56)
Direito (n = 39)	3,71 (±0,59)
Contabilidade (n = 25)	3,90 (±0,61)
Gestão (n = 48)	3,87 (±0,54)
Outros (n = 13)	3,79 (±0,44)
Anos de serviço	
0 a 10 anos (n = 53)	3,92 (±0,47)
11 a 20 anos (n = 74)	3,86 (±0,50)
21 a 30 anos (n = 72)	3,73 (±0,53)
31 a 40 anos (n = 47)	3,91 (±0,75)
Anos de permanência na escola	
0 a 9 anos (n = 106)	3,89 (±0,55)
10 a 19 anos (n = 87)	3,75 (±0,59)
20 ou mais anos (n = 38)	3,86 (±0,49)
Índice de vencimento	
Titular (n = 49)	3,76 (±0,63)
Professor (n = 23)	3,69 (±0,42)
Contratado (n = 50)	3,93 (±0,49)
Outros (n = 23)	3,95 (±0,52)
Categoria de Professor	
Titular (n = 63)	3,87 (±0,64)
Professor (n = 97)	3,75 (±0,56)
Contratado (n = 84)	3,94 (±0,49)

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que em relação ao Fator 15 - "**Saberes plurais**" não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para qualquer variável sócio-demográfica ($p < 0,05$).

6.3.3 Dê a sua opinião sobre o/a professor/a ideal do ensino de economia

Partindo da afirmação "Na sua opinião, o/a professor/a ideal do ensino de economia é alguém que deve preferencialmente", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 6 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias (ver Subcapítulo 5.2., Figura 14).

6.3.3.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Na sua opinião o/a professor/a ideal do ensino de economia é alguém que deve preferencialmente.

Apresentam-se no quadro 27 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) e da análise fatorial. De um modo geral, os respondentes atribuíram bastante importância a todas as 6 afirmações (média ≥ 3,5). As afirmações foram classificadas como bastante importantes, tendo-se registado os seguintes valores: "O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: conhecer a sua matéria" (média = 4,51); "O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: conhecer o seu programa" (média = 4,47); "O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: conhecer a sua disciplina" (média = 4,46); "O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: possuir conhecimentos baseados na sua experiência quotidiana com os/as alunos/as" (média = 4,30) "; "O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: possuir conhecimentos relativos à Pedagogia" (média = 4,23) e "O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: possuir conhecimentos relativos às Ciências da Educação" (média = 4,09).

Quadro 27: Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "saberes dos profissionais docentes do ensino de economia". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais). Matriz das componentes após rotação (pesos fatoriais) [a].

O (a) Professor (a) ideal do ensino de economia	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
Fator 16: Conhecimentos ligados ao conteúdo da disciplina		***4,34***	***0,580***	***1***	***5***
c) O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: conhecer o seu programa	0.929	4,47	,0694	1	5
a) O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: conhecer a sua matéria	0.909	4,51	0,707	1	5
b) O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: conhecer a sua disciplina	0.909	4,46	0,700	1	5
e) O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: possuir conhecimentos relativos à Pedagogia	0.907	4,23	0,770	1	5

O (a) Professor (a) ideal do ensino de economia	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
f) O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: possuir conhecimentos baseados na sua experiência quotidiana com os/as alunos/as	0.878	4,30	0,778	1	5
d) O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: possuir conhecimentos relativos às Ciências da Educação	0.873	4,09	0,896	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,95				
Valores próprios (eigenvalues)	4,9				
Variância total explicada por cada fator (%)	81,2				
Variância total explicada (%)	**81,2**				

Método de extração: Componentes Principais.
[a] Um componente extraído.

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 6 afirmações que pretendiam recolher na opinião dos inquiridos sobre o/a professor/a ideal do ensino de economia, de forma a extrair fatores comuns da interpretação dos itens relativos a "Na sua opinião, o/a professor/a ideal do ensino de economia é alguém que preferencialmente".

Da análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loadings' da matriz das componentes após a rotação) não resultou nenhuma exclusão.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,890), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 33 (qualidade de correlações) e 34 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 27 observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 1 fator, explicando 81,2 % da variância total (ver Apêndice IV, Quadro 35, valores próprios), era a melhor solução. O Fator 16, "**Conhecimentos ligados ao conteúdo da disciplina**", é constituído por seis itens associados, na sua maioria, ao conceito do "Professor (a) ideal do ensino de economia" ("O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: conhecer o seu programa"; "O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: conhecer a sua matéria"; "O/a professor/a

ideal do ensino de economia deve: conhecer a sua disciplina"; "O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: possuir conhecimentos relativos à Pedagogia"; "O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: possuir conhecimentos baseados na sua experiência quotidiana com os/as alunos/as"; "O/a professor/a ideal do ensino de economia deve: possuir conhecimentos relativos às Ciências da Educação"), sendo identificado como "**Conhecimentos ligados ao conteúdo da disciplina**" ($\alpha = 0,95$).

6.3.3.2 Análise do grau de aderência do fator comum sobre a opinião acerca do/a professor/a ideal do ensino de economia, considerando as características sócio-demográficas.

No quadro 28 representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência dos fatores comuns sobre os fatores associados à opinião pessoal acerca do/a professor/a ideal do ensino de economia.

Quadro 28: Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre o professor ideal do ensino de economia.

Variáveis Sócio-Demográficas	**Conhecimentos ligados ao conteúdo da disciplina** (Média/ D. Padrão)
Idade	
27 a 36 anos (n = 37)	4,23 (±0,73)
37 a 46 anos (n = 87)	4,41 (±0,47)
47 a 56 anos (n = 87)	4,32 (±0,61)
57 a 67 anos (n = 30)	4,41 (±0,59)
Sexo	
Feminino (n = 177)	4,38 (±0,50)
Masculino (n = 69)	4,24 (±0,74)
Situação atual ensino	
público (n = 209)	4,33 (±0,58)
privado (n = 29)	4,37 (±0,64)
público e privado (n = 8)	4,63 (±0,34)
Ensino formação	
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	4,34 (±0,58)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	4,22 (±0,51)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	4,47 (±0,67)
Curso onde leciona atualmente	
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	4,29 (±0,65)
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	4,43 (±0,35)
CEF'S (n = 12)	4,35 (±0,34)
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	4,44 (±0,51)
Outros (n = 37)	4,34 (±0,48)
Ano que leciona	
Secundário (n = 198)	4,33 (±0,61)
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	4,40 (±0,47)

Variáveis Sócio-Demográficas	**Conhecimentos ligados ao conteúdo da disciplina** (Média/ D. Padrão)
Habilitação académica	
Bacharelato (n = 11)	4,37 (±0,49)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	4,36 (±0,56)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	4,20 (±0,79)
Formação Base	
Economia (n = 110)	4,33 (±0,55)
Direito (n = 39)	4,35 (±0,74)
Contabilidade (n = 25)	4,41 (±0,45)
Gestão (n = 48)	4,33 (±0,55)
Outros (n = 13)	4,41 (±0,75)
Anos de serviço	
0 a 10 anos (n = 53)	4,34 (±0,56)
11 a 20 anos (n = 74)	4,32 (±0,60)
21 a 30 anos (n = 72)	4,28 (±0,60)
31 a 40 anos (n = 47)	4,48 (±0,53)
Anos de permanência na escola	
0 a 9 anos (n = 106)	4,28 (±0,53)
10 a 19 anos (n = 87)	4,36 (±0,68)
20 ou mais anos (n = 38)	4,37 (±0,46)
Índice de vencimento	
Titular (n = 49)	4,27 (±0,70) [a]
Professor (n = 23)	4,30 (±0,52) [a,b]
Contratado (n = 50)	4,24 (±0,45) [a]
Outros (n = 23)	4,59 (±0,42) [b]
Categoria de Professor	
Titular (n = 63)	4,43 (±0,49)
Professor (n = 97)	4,31 (±0,70)
Contratado (n = 84)	4,32 (±0,50)

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que em relação ao Fator 16 - "**Conhecimentos ligados ao conteúdo da disciplina**" foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o índice de vencimento ($p < 0,05$).

Para o Fator 16 - "**Conhecimentos ligados ao conteúdo da disciplina**" os respondentes que possuíam o índice de vencimento "outros", que aglutinava várias situações, manifestaram uma opinião mais robusta sobre o perfil do professor ideal do ensino de economia do que a categoria de "professor" e ainda mais consistente que os professores "titulares" e que os "contratados".

6.4. Conteúdos curriculares do ensino de economia

6.4.1 Na sua opinião pessoal, o programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais

Partindo da afirmação "Na sua opinião pessoal, o programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 7 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias (ver Subcapítulo 5.2., Figura 16).

6.4.1.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Na sua opinião o programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais.

Apresentam-se no quadro 29 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) e da análise fatorial. De um modo geral, os respondentes atribuíram bastante importância a todas as 7 afirmações (média ≥ 3,5). As seguintes afirmações foram classificadas como bastante importantes, com os respetivos valores: "Melhorar o conhecimento e a compreensão da (s) sociedade (s) moderna (s)" (média = 4,31); "Promover o conhecimento dos/as alunos/as" (média = 4,21); "Entender a dimensão económica da realidade social" (média = 4,19); "Descodificar a terminologia económica" (média = 4,14) "; "Facilitar a aprendizagem de competências-base aos/às alunos/às associadas às qualificações visadas pela disciplina de economia" (média = 4,13); "Aumentar capacidades aos/às alunos/as" (média = 4,10) e "Desenvolver atitudes de curiosidade aos/às alunos/as" (média = 4,09).

Quadro 29: Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "conteúdos curriculares do ensino de economia". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais). Matriz das componentes após rotação (pesos fatoriais) [a].

O programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
Fator 17: Conhecimento económico		***4,17***	***,51***	***1***	***5***
c) Melhorar o conhecimento e a compreensão da (s) sociedade (s) moderna (s)	0,923	4,31	0,653	1	5

O programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
e) Aumentar capacidades aos/às alunos/as	0.915	4,10	0,691	2	5
a) Entender a dimensão económica da realidade social	0.909	4,19	0,722	1	5
g) Facilitar a aprendizagem de competências-base aos/às alunos/as associadas às qualificações visadas pela disciplina de economia	0.896	4,13	0,595	2	5
f) Desenvolver atitudes de curiosidade aos/às alunos/as	0.881	4,09	0,689	2	5
b) Descodificar a terminologia económica	0.877	4,14	0,637	2	5
d) Promover o conhecimento dos/as alunos/as	0.876	4,21	0,618	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,96				
Valores próprios (eigenvalues)	5,6				
Variância total explicada por cada fator (%)	80,4				
Variância total explicada (%)	**80,4**				

Método de extração: Componentes Principais.
[a] Um componente extraído.

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 7 afirmações que pretendiam recolher a opinião dos inquiridos, de forma a extrair fatores comuns da interpretação dos itens relativos a "Na sua opinião o programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais".

Da análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loadings' da matriz das componentes após a rotação) não resultou nenhuma exclusão.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,924), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 36 (qualidade de correlações) e 37 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 29 observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 1 fator, explicando 80,4 % da variância total (ver Apêndice IV, Quadro 38, valores próprios), era a melhor solução. O Fator 17, "**Conhecimento económico**", é constituído por sete itens associados, na sua maioria, ao "programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos" e aplicados aos fatores mais associados ao conhecimento económico ("melhorar o conhecimento e a

compreensão da (s) sociedade (s) moderna (s)"; "aumentar capacidades aos/às alunos/as"; "entender a dimensão económica da realidade social"; "facilitar a aprendizagem de competências-base aos/às alunos/às associadas às qualificações visadas pela disciplina de economia"; "desenvolver atitudes de curiosidade aos/às alunos/as"; "descodificar a terminologia económica"; "promover o conhecimento dos/as alunos/as"), sendo identificado como "**Conhecimento económico**" (α = 0,96).

6.4.1.2 Análise do grau de aderência do fator comum sobre a opinião acerca do programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais.

No quadro 30 representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência do fator comum sobre os fatores associados à opinião pessoal acerca do programa atual da disciplina de economia levar à aquisição de instrumentos fundamentais.

Quadro 30: Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre se o atual programa da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos fundamentais.

Variáveis Sócio-Demográficas	**Conhecimento económico** (Média/ D. Padrão)
Idade	
27 a 36 anos (n = 37)	4,22 (±0,42)
37 a 46 anos (n = 87)	4,15 (±0,46)
47 a 56 anos (n = 87)	4,20 (±0,54)
57 a 67 anos (n = 30)	4,10 (±0,69)
Sexo	
Feminino (n = 177)	4,22 (±0,45) [a]
Masculino (n = 69)	4,02 (±0,63) [b]
Situação atual ensino	
público (n = 209)	4,15 (±0,50)
privado (n = 29)	4,29 (±0,60)
público e privado (n = 8)	4,18 (±0,46)
Ensino formação	
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	4,16 (±0,50)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	4,23 (±0,49)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	4,20 (±0,67)
Curso onde leciona atualmente	
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	4,02 (±0,52) [b]
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	3,93 (±0,89) [b,a]
CEF'S (n = 12)	4,05 (±0,32) [b]
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	4,40 (±0,46) [a]
Outros (n = 37)	4,17 (±0,41) [b]
Ano que leciona	
Secundário (n = 198)	4,19 (±0,51)

Variáveis Sócio-Demográficas	**Conhecimento económico** (Média/ D. Padrão)
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	4,02 (±0,53)
Habilitação académica	
Bacharelato (n = 11)	4,06 (±0,39)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	4,17 (±0,50)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	4,19 (±0,68)
Formação Base	
Economia (n = 110)	4,18 (±0,56)
Direito (n = 39)	4,18 (±0,55)
Contabilidade (n = 25)	4,14 (±0,45)
Gestão (n = 48)	4,11 (±0,44)
Outros (n = 13)	4,25 (±0,41)
Anos de serviço	
0 a 10 anos (n = 53)	4,14 (±0,52)
11 a 20 anos (n = 74)	4,17 (±0,48)
21 a 30 anos (n = 72)	4,10 (±0,53)
31 a 40 anos (n = 47)	4,29 (±0,54)
Anos de permanência na escola	
0 a 9 anos (n = 106)	4,11 (±0,49)
10 a 19 anos (n = 87)	4,20 (±0,54)
20 ou mais anos (n = 38)	4,23 (±0,53)
Índice de vencimento	
Titular (n = 49)	4,16 (±0,47)
Professor (n = 23)	4,16 (±0,48)
Contratado (n = 50)	4,07 (±0,38)
Outros (n = 23)	4,34 (±0,75)
Categoria de Professor	
Titular (n = 63)	4,23 (±0,51)
Professor (n = 97)	4,14 (±0,54)
Contratado (n = 84)	4,15 (±0,49)

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que em relação ao Fator 17 - "**Conhecimento económico**", foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o sexo ($p < 0,05$) e o curso onde leciona atualmente ($p < 0,05$).

Para o Fator 17 - "**Conhecimento económico**" os respondentes do sexo feminino manifestaram uma opinião mais consistente sobre o conhecimento económico do que os do sexo masculino. Relativamente ao curso onde leciona, os inquiridos que lecionavam o curso de "Científico-Humanístico Ciências", manifestaram uma opinião mais robusta sobre o conhecimento económico do que os classificados em "Outros" que, contemplava várias situações, dos que lecionavam CEFS e "Curso Tecnológico Profissional" e ainda mais dos que lecionavam "Ensino Recorrente, EFAS e CNOS".

6.4.2 Na sua opinião pessoal, os principais objetivos da disciplina de economia visam.

Partindo da afirmação: "Na sua opinião pessoal, os principais objetivos da disciplina de economia visam", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 5 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias (ver Subcapítulo 5.2., Figura 17).

6.4.2.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Na sua opinião os principais objetivos da disciplina de economia visam.

Apresentam-se no quadro 31 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) e da análise fatorial. De um modo geral, os respondentes atribuíram bastante importância a todas as 5 afirmações (média ≥ 3,5). As seguintes afirmações foram classificadas como bastante importantes, com seus respetivos valores: "Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: proporcionar o conhecimento de conceitos básicos da ciência económica" (média = 4,32); "Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: fazer compreender o problema económico – necessidades ilimitadas e recursos escassos – e, consequentemente, delimitar o objeto da ciência económica" (média = 4,24); "Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: desenvolver o espírito crítico e a capacidade de resolver problemas Incentivar a educação para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento" (média = 4,19); "Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: promover a compreensão dos grandes problemas do mundo atual" (média = 4,15) " e "Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: privilegiar a perspetiva profissional e empresarial, face à realidade portuguesa e europeia, dada a forte ligação da disciplina ao mercado de trabalho" (média = 3,51).

Quadro 31: Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "conteúdos curriculares do ensino de economia". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais). Matriz das componentes após rotação (pesos fatoriais) [a].

Os principais objetivos da disciplina de economia	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
Fator 18: Saberes básicos		***4,09***	***0,55***	***1***	***5***

Os principais objetivos da disciplina de economia	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
e) Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: fazer compreender o problema económico – necessidades ilimitadas e recursos escassos – e, consequentemente, delimitar o objeto da ciência económica	0.905	4,24	0,717	1	5
c) Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: desenvolver o espírito crítico e a capacidade de resolver problemas, incentivar a educação para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento	0.888	4,19	0,768	1	5
b) Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: promover a compreensão dos grandes problemas do mundo atual	0.887	4,15	0,807	1	5
a) Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: proporcionar o conhecimento de conceitos básicos da ciência económica	0.878	4,32	0,693	1	5
d) Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: privilegiar a perspetiva profissional e empresarial, face à realidade portuguesa e europeia, dada a forte ligação da disciplina ao mercado de trabalho	0.780	3,51	1,107	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,91				
Valores próprios (eigenvalues)	3,8				
Variância total explicada por cada fator (%)	75,5				
Variância total explicada (%)	**75,5**				

Método de extração: Componentes Principais.
[a] Um componente extraído

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 5 afirmações que pretendiam recolher a opinião dos inquiridos, de forma a extrair fatores comuns da interpretação dos itens relativos a "Na sua opinião os principais objetivos da disciplina de economia visam".

Da análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loadings' da matriz das componentes após a rotação) não resultou nenhuma exclusão.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,851), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 39 (qualidade de correlações) e 40 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 31, observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 1 fator, explicando 75,5 % da variância total (ver Apêndice IV, Quadro 41, valores próprios), era a melhor solução. O Fator 18, "**Saberes básicos**", é constituído por cinco itens associados, na sua maioria, aos "Principais objetivos da disciplina de economia" aplicados aos saberes básicos mais associados ao conhecimento económico ("Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: fazer compreender o problema económico – necessidades ilimitadas e recursos escassos – e, consequentemente, delimitar o objeto da ciência económica"; "Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: desenvolver o espírito crítico e a capacidade de resolver problemas Incentivar a educação para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento"; "Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: promover a compreensão dos grandes problemas do mundo atual"; "Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: proporcionar o conhecimento de conceitos básicos da ciência económica"; "Os principais objetivos da disciplina de economia, visam: privilegiar a perspetiva profissional e empresarial, face à realidade portuguesa e europeia, dada a forte ligação da disciplina ao mercado de trabalho"), sendo identificado por "**Saberes básicos**" ($\alpha = 0,91$).

.

6.4.2.2 Análise do grau de aderência do fator comum sobre a opinião acerca do que visam os principais objetivos da disciplina de economia.

No quadro 32 representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência do fator comum sobre os principais objetivos da disciplina de economia levar à aquisição de instrumentos fundamentais.

Quadro 32: Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre os principais objetivos da disciplina de economia.

Variáveis Sócio-Demográficas	**Saberes básicos** (Média/D. Padrão
Idade	
27 a 36 anos (n = 37)	4,12 (±0,55)
37 a 46 anos (n = 87)	4,10 (±0,53)
47 a 56 anos (n = 87)	4,10 (±0,57)
57 a 67 anos (n = 30)	3,96 (±0,53)
Sexo	
Feminino (n = 177)	4,16 (±0,53) [a]

Variáveis Sócio-Demográficas	**Saberes básicos** (Média/D. Padrão
Masculino (n = 69)	3,88 (±0,55) [b]
Situação atual ensino	
público (n = 209)	4,08 (±0,56)
privado (n = 29)	4,16 (±0,44)
público e privado (n = 8)	3,93 (±0,63)
Ensino formação	
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	4,08 (±0,55)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	4,09 (±0,66)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	4,09 (±0,35)
Curso onde leciona atualmente	
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	4,05 (±0,56)
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	3,92 (±0,67)
CEF'S (n = 12)	4,00 (±0,41)
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	4,22 (±0,57)
Outros (n = 37)	4,04 (±0,46)
Ano que leciona	
Secundário (n = 198)	4,10 (±0,55)
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	3,98 (±0,55)
Habilitação académica	
Bacharelato (n = 11)	3,92 (±0,34)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	4,11 (±0,54)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	3,90 (±0,68)
Formação Base	
Economia (n = 110)	4,10 (±0,53)
Direito (n = 39)	3,91 (±0,72)
Contabilidade (n = 25)	4,22 (±0,47)
Gestão (n = 48)	4,12 (±0,49)
Outros (n = 13)	4,18 (±0,46)
Anos de serviço	
0 a 10 anos (n = 53)	4,14 (±0,46)
11 a 20 anos (n = 74)	4,08 (±0,54)
21 a 30 anos (n = 72)	4,03 (±0,60)
31 a 40 anos (n = 47)	4,11 (±0,58)
Anos de permanência na escola	
0 a 9 anos (n = 106)	4,06 (±0,52)
10 a 19 anos (n = 87)	4,08 (±0,59)
20 ou mais anos (n = 38)	4,10 (±0,59)
Índice de vencimento	
Titular (n = 49)	4,04 (±0,61)
Professor (n = 23)	4,04 (±0,59)
Contratado (n = 50)	4,09 (±0,45)
Outros (n = 23)	4,03 (±0,65)
Categoria de Professor	
Titular (n = 63)	4,07 (±0,49)
Professor (n = 97)	4,04 (±0,62)
Contratado (n = 84)	4,15 (±0,49)

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que em relação ao Fator 18 - "**Saberes básicos**", foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o sexo ($p < 0,05$).

Para o Fator 18 - "**Saberes básicos**", os respondentes do sexo feminino manifestaram uma opinião mais robusta sobre o que os principais objetivos da disciplina de economia devem perseguir do que os do sexo masculino.

6.4.3 Na sua opinião pessoal, quais as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia.

Partindo da afirmação "Na sua opinião pessoal, as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 8 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias (ver Subcapítulo 5.2., Figura 18).

6.4.3.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Na sua opinião as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são.

Apresentam-se no quadro 33 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) e da análise fatorial. De um modo geral, os respondentes atribuíram bastante importância a todas as 8 afirmações (média ≥ 3,5). As seguintes afirmações foram classificadas como bastante importantes, com seus respetivos valores: "As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: utilizar instrumentos económicos para interpretar a realidade económica portuguesa, da União Europeia e mundial" (média = 4,30); "As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia: usar conceitos económicos para compreender aspetos relevantes da organização económica das sociedades" (média = 4,29); "As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia: utilizar corretamente a terminologia económica" (média = 4,22); "As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: utilizar técnicas de representação da realidade como esquemas-síntese, quadros de dados e gráficos e, simultaneamente, saber interpretá-los" (média = 4,19); "As principais

competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: aplicar conceitos económicos em novos contextos" (média = 4,15); As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: elaborar sínteses de conteúdo de documentação analisada (média = 3,97); "As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: apresentar comunicações orais recorrendo a suportes diversificados de apresentação da informação" (média = 3,95) e "As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: propor projetos de trabalho, realizá-los e avaliá-los" (média = 3,89).

Quadro 33: Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "conteúdos curriculares do ensino de economia". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais). Matriz das componentes após rotação (pesos fatoriais) [a].

Principais objetivos ligados à disciplina	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
Fator 19: Principais competências decorrentes da disciplina		***4,12***	***0, 53***	***1***	***5***
d) As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: utilizar instrumentos económicos para interpretar a realidade económica portuguesa, da União Europeia e mundial	0.912	4,30	0,603	2	5
f) As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: utilizar técnicas de representação da realidade como esquemas-síntese, quadros de dados e gráficos e, simultaneamente, saber interpretá-los	0.908	4,19	0,654	1	5
a) As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia: usar conceitos económicos para compreender aspetos relevantes da organização económica das sociedades	0.901	4,29	0,634	1	5
c) As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: aplicar conceitos económicos em novos contextos	0.899	4,15	0,720	1	5
b) As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia: utilizar corretamente a terminologia económica	0.898	4,22	0,681	2	5
g) As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: propor projetos de trabalho, realizá-los e avaliá-los	0.865	3,89	0,802	2	5
e) As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: elaborar sínteses de conteúdo de documentação analisada	0.834	3,97	0,791	2	5
h) As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: apresentar comunicações orais recorrendo a suportes diversificados de apresentação da informação	0.704	3,95	0,818	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,95				
Valores próprios (eigenvalues)	6,0				
Variância total explicada por cada fator (%)	75,3				
Variância total explicada (%)	**75,3**				

Método de extração: Componentes Principais.
[a] Um componente extraído

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 8 afirmações que pretendiam recolher a opinião dos inquiridos, de forma a extrair fatores comuns da interpretação dos itens relativos a "Na sua opinião as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia".

Da análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loadings' da matriz das componentes após a rotação) não resultou nenhuma exclusão.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,922), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 42 (qualidade de correlações) e 43 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 33 observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 1 fator, explicando 75,3 % da variância total (ver Apêndice IV, Quadro 44, valores próprios), era a melhor solução. O Fator 19, "**Principais competências decorrentes da disciplina**", é constituído por oito itens associados, na sua maioria, aos "Principais objetivos ligados à disciplina" aplicados às principais competências decorrentes da disciplina ("As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: utilizar instrumentos económicos para interpretar a realidade económica portuguesa, da União Europeia e mundial"; "As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: utilizar técnicas de representação da realidade como esquemas-síntese, quadros de dados e gráficos e, simultaneamente, saber interpretá-los"; "As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia: usar conceitos económicos para compreender aspetos relevantes da organização económica das sociedades"; "As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: aplicar conceitos económicos em novos contextos"; "As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia: utilizar corretamente a terminologia económica"; "As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são:

propor projetos de trabalho, realizá-los e avaliá-los"; "As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: elaborar sínteses de conteúdo de documentação analisada"; "As principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia são: apresentar comunicações orais recorrendo a suportes diversificados de apresentação da informação"), sendo identificado por "**Principais competências decorrentes da disciplina**" ($\alpha = 0,95$).

6.4.3.2 Análise do grau de aderência do fator comum sobre a opinião acerca das principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia.

No quadro 34 representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência do fator comum sobre os fatores associados à opinião pessoal acerca do programa atual da disciplina de economia levar à aquisição de instrumentos fundamentais.

Quadro 34: Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia.

Variáveis Sócio-Demográficas	Principais competências decorrentes da disciplina (Média/ D. Padrão)
Idade	
27 a 36 anos (n = 37)	4,03 (±0,49)
37 a 46 anos (n = 87)	4,13 (±0,51)
47 a 56 anos (n = 87)	4,16 (±0,57)
57 a 67 anos (n = 30)	4,14 (±0,54)
Sexo	
Feminino (n = 177)	4,18 (±0,50) [a]
Masculino (n = 69)	3,96 (±0,58) [b]
Situação atual ensino	
público (n = 209)	4,12 (±0,53)
privado (n = 29)	4,15 (±0,54)
público e privado (n = 8)	3,91 (±0,48)
Ensino formação	
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	4,13 (±0,53)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	3,96 (±0,50)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	4,15 (±0,55)
Curso onde leciona atualmente	
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	4,02 (±0,55) [a]
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	3,99 (±0,59) [a,b]
CEF'S (n = 12)	3,90 (±0,47) [a]

Variáveis Sócio-Demográficas	Principais competências decorrentes da disciplina (Média/ D. Padrão)
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	4,35 (±0,51) [b]
Outros (n = 37)	4,15 (±0,46) [a]
Ano que leciona	
Secundário (n = 198)	4,13 (±0,55)
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	4,12 (±0,49)
Habilitação académica	
Bacharelato (n = 11)	4,01 (±0,22)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	4,13 (±0,53)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	4,02 (±0,61)
Formação Base	
Economia (n = 110)	4,18 (±0,51)
Direito (n = 39)	3,98 (±0,67)
Contabilidade (n = 25)	4,15 (±0,51)
Gestão (n = 48)	4,11 (±0,52)
Outros (n = 13)	4,04 (±0,42)
Anos de serviço	
0 a 10 anos (n = 53)	4,10 (±0,44) [a]
11 a 20 anos (n = 74)	4,09 (±0,50) [a]
21 a 30 anos (n = 72)	4,04 (±0,59) [a]
31 a 40 anos (n = 47)	4,32 (±0,57) [b,c]
Anos de permanência na escola	
0 a 9 anos (n = 106)	4,07 (±0,50)
10 a 19 anos (n = 87)	4,13 (±0,55)
20 a 29 anos (n = 38)	4,17 (±0,62)
Índice de vencimento	
Titular (n = 49)	4,02 (±0,59)
Professor (n = 23)	4,06 (±0,58)
Contratado (n = 50)	4,07 (±0,41)
Outros (n = 23)	4,27 (±0,59)
Categoria de Professor	
Titular (n = 63)	4,19 (±0,56)
Professor (n = 97)	4,07 (±0,57)
Contratado (n = 84)	4,12 (±0,46)

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que em relação ao Fator 19 - "**Principais competências da disciplina**" foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o Sexo ($p < 0,05$), o Curso onde leciona atualmente ($p < 0,05$) e Anos de serviço ($p < 0,05$).

Para o Fator 19 - "**Principais competências decorrentes da disciplina**" os respondentes do sexo feminino manifestaram uma opinião mais robusta sobre as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia do que os do sexo masculino. Relativamente ao curso onde leciona atualmente, os inquiridos que lecionavam o

Curso de Científico-Humanístico Ciências manifestaram uma opinião mais consistente sobre as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia do que os que foram classificados em "Outros", dos que lecionavam o Curso Tecnológico Profissional e ensino recorrente, EFAS e CNOS e ainda mais dos que lecionavam CEFS. Finalmente, os respondentes mais velhos, com mais de 31 anos de serviço, manifestaram uma opinião mais robusta sobre as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia do que os que possuíam até 20 de serviço e ainda mais que os que possuíam entre 21 a 30 anos.

6.4.4 Na sua opinião pessoal, os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia.

Partindo da afirmação "Na sua opinião pessoal, os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão", pedia-se aos inquiridos que de uma lista com 8 itens assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um deles numa escala de 5 categorias (ver Subcapítulo 5.2., Figura 19).

6.4.4.1 Estatísticas descritivas e Análise Fatorial – Na sua opinião os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia.

Apresentam-se no quadro 35 os resultados finais das principais estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor máximo e mínimo) e da análise fatorial. De um modo geral, os respondentes atribuíram baixa importância a todas as 8 afirmações (média $\leq$ 3,0). As afirmações foram classificadas como pouco importantes, tendo-se registado os seguintes valores: "Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desenvolvidos para uma lecionação que privilegia a exposição oral" (média = 2,84); "Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: extensos relativamente à carga horária a lecionar" (média = 2,69); "Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desajustados de uma futura entrada dos/as alunos/as no mercado de trabalho" (média = 2,64); "Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: preteridos face à possibilidade de utilização das novas tecnologias" (média = 2,60); "Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: sintéticos relativamente à carga horária a lecionar" (média = 2,37); "Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desfasados da

realidade económico-social do país" (média = 2,34) e "Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desarticulados dos objetivos globais do programa da disciplina" (média = 2,20).

Quadro 35: Resultado da análise fatorial e estatística descritivas relativas à interpretação dos itens associados aos "conteúdos curriculares do ensino de economia". A matriz das componentes (valores ordenados por ordem decrescente) resultou após rotação (pesos fatoriais). Matriz das componentes após rotação (pesos fatoriais) [a].

Conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia	Componente 1	Média	Dp	Mín.	Máx
Fator 20: Conteúdos programáticos:		***2,51***	***0,62***	***1***	***5***
b) Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desarticulados dos objetivos globais do programa da disciplina	0.914	2,20	0,879	1	5
c) Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desajustados de uma futura entrada dos/as alunos/as no mercado de trabalho	0.907	2,64	1,049	1	5
a) Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desfasados da realidade económico-social do país	0.891	2,34	0,980	1	5
d) Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desenquadrados dos conteúdos lecionados no ensino superior	0.880	2,44	0,953	1	5
f) Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: preteridos face à possibilidade de utilização das novas tecnologias	0.871	2,60	0,998	1	5
h) Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: sintéticos relativamente à carga horária a lecionar	0.820	2,37	0,902	1	5
g) Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: extensos relativamente à carga horária a lecionar	0.801	2,69	1,113	1	5
e) Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desenvolvidos para uma lecionação que privilegia a exposição oral	0.801	2,84	1,064	1	5
Alpha de Cronbach (α)	0,95				
Valores próprios (eigenvalues)	5,9				
Variância total explicada por cada fator (%)	74,2				
Variância total explicada (%)	**74,2**				

Método de extração: Componentes Principais.
[a] Um componente extraído.

Com objetivo à redução dos itens originais a um número inferior de fatores comuns, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais, com rotação 'Varimax' sobre a lista das 8 afirmações que pretendiam recolher a opinião dos inquiridos, de forma a extrair fatores comuns da interpretação dos itens relativos a "na sua opinião, os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão".

Da análise das contribuições de cada variável para a formação do respetivo fator (pesos ou 'loadings' da matriz das componentes após a rotação) não resultou nenhuma exclusão.

A aplicabilidade da análise fatorial foi verificada através dos coeficientes de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = 0,933), pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,05$) e pelos valores da diagonal principal da matriz anti-imagem das correlações [(ver Apêndice IV, Quadros: 45 (qualidade de correlações) e 46 (matriz anti-imagem)].

Da análise fatorial apresentada no quadro 35 observa-se que todos os itens têm pesos superiores a 0,5. Os valores próprios superiores a 1 e a interpretabilidade da estrutura fatorial sugeriram que a extração de 1 fator, explicando 74,2 % da variância total (ver Apêndice IV, Quadro 47, valores próprios), era a melhor solução. O Fator 20, "**Conteúdos programáticos**", é constituído por oito itens associados, na sua maioria, aos "Conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia" ("Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desarticulados dos objetivos globais do programa da disciplina"; "Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desajustados de uma futura entrada dos/as alunos/as no mercado de trabalho"; "Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desfasados da realidade económico-social do país"; "Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desenquadrados dos conteúdos lecionados no ensino superior"; "Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: preteridos face à possibilidade de utilização das novas tecnologias"; "Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: sintéticos relativamente à carga horária a lecionar"; "Os conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia estão: desenvolvidos para uma lecionação que privilegia a exposição oral"), sendo identificado por "**Conteúdos programáticos**" ($\alpha = 0,95$).

6.4.4.2 Análise do grau de aderência do fator comum sobre a opinião dos conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia.

No quadro 36 representam-se os valores médios e respetivos desvios-padrão das variáveis sócio-demográficas para o grau de aderência do fator comum sobre os fatores

associados à opinião pessoal acerca dos conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia.

Quadro 36: Comparação dos valores da média (erro padrão) do fator comum sobre os "conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia".

Variáveis Sócio-Demográficas	Conteúdos programáticos (Média/ D. Padrão)
Idade	
27 a 36 anos (n = 37)	2,63 (±0,52)
37 a 46 anos (n = 87)	2,40 (±0,64)
47 a 56 anos (n = 87)	2,55 (±0,64)
57 a 67 anos (n = 30)	2,56 (±0,61)
Sexo	
Feminino (n = 177)	2,48 (±0,60)
Masculino (n = 69)	2,61 (±0,67)
Situação atual ensino	
público (n = 209)	2,51 (±0,63)
privado (n = 29)	2,49 (±0,59)
público e privado (n = 8)	2,64 (±0,56)
Ensino formação	
Escola Secundária c/3.º Ciclo (n = 210)	2,51 (±0,62)
Escola Secundária/Profissional (n = 18)	2,59 (±0,57)
Externato/Colégio/Instituto (n = 8)	2,47 (±0,69)
Curso onde leciona atualmente	
Curso Tecnológico/Profissional (n = 97)	2,61 (±0,67) [a]
Ensino Recorrente/EFA'S/CNO (n = 11)	2,57 (±0,57) [a,b]
CEF'S (n = 12)	2,72 (±0,52) [a]
Científico-Humanístico Ciências (n = 61)	2,27 (±0,54) [b]
Outros (n = 37)	2,60 (±0,46) [a]
Ano que leciona	
Secundário (n = 198)	2,48 (±0,62)
3.º Ciclo e Secundário (n = 36)	2,63 (±0,49)
Habilitação académica	
Bacharelato (n = 11)	2,63 (±0,73)
Licenciatura/Pós-Graduação/Mestrado (parte curricular) (n = 213)	2,49 (±0,61)
Mestrado/Doutoramento (n = 22)	2,68 (±0,60)
Formação Base	
Economia (n = 110)	2,51 (±0,60)
Direito (n = 39)	2,36 (±0,63)
Contabilidade (n = 25)	2,69 (±0,76)
Gestão (n = 48)	2,53 (±0,55)
Outros (n = 13)	2,61 (±0,64)
Anos de serviço	
0 a 10 anos (n = 53)	2,64 (±0,56)
11 a 20 anos (n = 74)	2,43 (±0,60)
21 a 30 anos (n = 72)	2,60 (±0,70)

Variáveis Sócio-Demográficas	Conteúdos programáticos (Média/ D. Padrão)
31 a 40 anos (n = 47)	2,38 (±0,54)
Anos de permanência na escola	
0 a 9 anos (n = 106)	2,54 (±0,60)
10 a 19 anos (n = 87)	2,44 (±0,68)
20 ou mais anos (n = 38)	2,56 (±0,53)
Índice de vencimento	
Titular (n = 49)	2,45 (±0,62)
Professor (n = 23)	2,64 (±0,58)
Contratado (n = 50)	2,47 (±0,62)
Outros (n = 23)	2,46 (±0,55)
Categoria de Professor	
Titular (n = 63)	2,37 (±0,52)
Professor (n = 97)	2,58 (±0,70)
Contratado (n = 84)	2,53 (±0,57)

a, b - grupos homogéneos de acordo com o teste de Mann-Whitney, a 95 % de confiança

Os resultados evidenciam que em relação ao Fator 20 - "**Conteúdos programáticos**", foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o curso onde leciona atualmente ($p < 0,05$).

Para o Fator 20 - "**Conteúdos programáticos**" os respondentes que lecionavam CEFS manifestaram uma maior posição crítica face aos conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia, para logo a seguir, e por esta ordem, surgirem os que lecionavam o Curso Tecnológico, "Outros" e Profissional e Tecnológico e Recorrente, EFAS e CNOS. Os inquiridos que lecionavam no curso "Científico-Humanístico Ciências" manifestaram uma opinião menos crítica face aos conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia.

6.5. Análise Descritiva

No questionário foram aplicados dois tipos de escalas: uma de avaliação com 5 níveis ancorada nos extremos, outra, utilizando uma escala dicotómica (sim ou não). O tratamento estatístico da escala de avaliação já foi devidamente apresentado por via da Análise Fatorial, faltando apenas tratar os itens que aplicaram o tipo de escala dicotómica.

Assim, conforme foi referido, na V parte do questionário, solicitou-se a opinião dos inquiridos sobre os saberes dos profissionais docentes do ensino de economia. A primeira questão contemplou dois subgrupos: um, para as primeiras 7 questões utilizando uma escala

de avaliação com 5 níveis ancorada nos extremos (ver Subcapítulo 5.2., figura 10), outro, utilizando uma escala dicotómica (sim ou não) onde se afirmava que os saberes dos professores podem ser diversos, (ver Subcapítulo 5.2., Figura 11), este último grupo os resultados são apresentados no quadro 37.

Quadro 37: Os saberes dos/as professores/as podem ser diversos.

Opção	Os saberes dos professores são uma mistura de vários saberes		Existem dilemas, tensões nos saberes dos professores		Os professores privilegiam certos saberes e consideram outros periféricos, secundários e acessórios		Os professores hierarquizam os seus saberes em função da sua utilidade no ensino	
	N.º de casos	% casos válidos	N.º de casos	% casos válidos	N.º de casos	% casos válidos	N.º de casos	% casos válidos
Sim	236	98,7%	149	62,3%	182	76,2%	181	75,7%
Não	3	1,3%	90	27,7%	57	23,8%	58	24,3%
Total	239	100%	239	100%	239	100%	239	100%

Da observação do quadro 37, ressaltam três tipos de análise. A primeira é que 98,7 % dos professores que constituem a amostra concorda que os saberes dos professores é uma mistura de vários saberes. Outra é que 62,3 % dos professores são de opinião que existem dilemas, tensões nos saberes dos professores. Finalmente a terceira, e que apresenta o facto de os resultados serem muito idênticos, onde 76,2 % dos professores são de opinião que privilegiam certos saberes e consideram outros periféricos, secundários e acessórios e 75,7 % dos professores são se opinião que hierarquizam os seus saberes em função da sua utilidade no ensino.

Na terceira questão solicitou-se a opinião pessoal sobre se a relação dos professores do ensino de economia com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos, utilizando uma escala dicotómica (sim ou não) (ver Subcapítulo 5.2., figura 13). Finalmente, na quinta questão, solicitou-se a opinião pessoal sobre se os professores do ensino de economia sentem o seu saber desvalorizado, utilizando-se também uma escala dicotómica (sim ou não) (ver Subcapítulo 5.2., figura 15). Estes dois últimos items são apresentados no Quadro 38.

Quadro 38: A relação dos professores com os saberes reduz-se à transmissão de conhecimentos e os professores sentem o seu saber desvalorizado.

Opção	A relação dos/as professores/as do ensino de economia com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos		Os/as professores/as do ensino de economia sentem o seu saber desvalorizado	
	N.º de casos	% casos válidos	N.º de casos	% casos válidos
Sim	224	94,5%	85	36,3%
Não	13	5,5%	149	63,7%
Total	237	100%	234	100%

Relativamente à observação do quadro 38, apura-se que 94,5 % dos professores do ensino de economia acham que a relação que estabelecem com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos e que 63,70 % dos professores do ensino de economia não sentem o seu saber desvalorizado.

CAPÍTULO 7

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS CINCO INFORMANTES-CHAVE

As entrevistas realizadas resultaram num corpus de dados, organizados em categorias, conforme já indicado anteriormente. A análise dos referidos dados foi no sentido de fazer uma leitura à luz dos pressupostos teórico-metodológicos já anunciados anteriormente que vão entroncar no objeto de estudo perseguido nesta investigação: o de visar conhecer a construção da identidade dos professores de economia no Ensino Secundário, em contexto de globalização, focalizando o lugar dos saberes nessa construção e o impacto que as mais recentes políticas educativas têm vindo a exercer nas suas identidades. A análise que segue conta com o destaque de alguns extratos de texto das entrevistas, pela sua pertinência face ao objeto de estudo perseguido.

7.1. As categorias de análise

7.1.1. Globalização

Como já foi referido, a partir do momento em que o Homem descobriu que o mundo onde habita é um território que contempla uma gama diversificada de factos relacionados, complexos, divergentes, semelhantes e iguais, alterou todo o seu modo coletivo de ser, pensar, agir e viver, até então conhecido. A vida dos indivíduos deixou assim de ser uma vida presa a um lugar, para passar a ser, segundo Beck (1944/1999) "uma vida 'para viagem'" (Idem, p. 136).

Segundo um dos informantes-chave, o bastonário da Ordem de Economistas[65] (OE), enquanto o mundo não se adaptar e não arranjar mecanismos de intervenção que permitam regular o funcionamento dos mercados a nível global, vai ser muito difícil ultrapassar com êxito estas crises, que vão ser cada vez mais frequentes. Recorrendo a uma metáfora, o

[65] Cargo que ocupava à data da realização da entrevista.

entrevistado compara o ultrapassar das crises com os antibióticos que tomamos, no sentido em que, quando tomamos antibióticos, ingerimos uma vez e faz efeito, mas se tomarmos todas as semanas, os antibióticos, deixam de fazer efeito. Prossegue dizendo que na globalização o processo é similar, uma vez que os instrumentos de integração utilizados no mundo globalizado surtem cada vez menos efeito, porque eles "foram absorvidos pela própria organização social e económica do mundo através da globalização. Esta é a minha visão da globalização" (Apêndice X, p. XLI). Das declarações prestadas pelo referido informante-chave, resulta uma posição nítida e firme sobre a globalização e a forma como deve ser encarada a superação da crise instalada recentemente no sistema económico mundial, que afeta todos os campos, mormente o educativo. Na opinião do entrevistado cada vez mais as 'receitas' milagrosas, anteriormente aplicadas em décadas passadas, que surtiram efeito sobre os males padecidos pelo sistema económico mundial, resultam cada vez menos.

O mundo globalizado em que vivemos está a provocar mudanças profundas nas vivências profissionais e na profissionalidade dos professores, ligadas com a organização do trabalho docente, mas também com os seus objetivos (formação e acesso ao saber), com implicações no trabalho pedagógico e nos conteúdos a partilhar. Esta tendência, acentuou-se em Portugal, particularmente, na última meia década. Os apelos à mudança são intensos e bem identificados, mais em resultado de uma adesão direta do Estado a políticas mundiais, que em resultado de um amadurecimento sobre as formas de efetivamente melhorar a educação e o ensino dos professores.

O mais recente processo globalizacional tem vindo a assumir novas formas, fazendo gradualmente acelerar a necessidade de se encontrar, segundo o entrevistado, outros 'medicamentos' (que não os antibióticos) e que daí possam resultar soluções viáveis para os problemas surgidos. Mormente no campo educativo, é imperioso encontrar uma solução equilibrada para uma nova proposta educativa que se anuncia para o futuro próximo e já anteriormente anunciada: é a de que a educação aparece como o último 'momento' de defesa da liberdade e a escola como o último 'lugar' de defesa do conhecimento, cenário, onde, particularmente o ensino secundário tem vindo a destacar-se, pelo forte impacto com que aí se tem sentido esse efeito.

7.1.1.1. Educação

Como já foi abordado é comummente aceite que o mundo educativo está a atravessar uma profunda crise. São várias as causas apontadas que procuram justificar este estado de coisas. Sustenta Hargreaves (1994/1998) que causas principais que lhe subjazem derivam do facto de as nossas "estruturas básicas de escolaridade e de ensino [terem sido] estabelecidas para servir outros objetivos em outras épocas" (Idem, p. X). No entanto, esta situação, não deixa de ser encarada como paradoxal pois a escola passou a ser mais criticada e simultaneamente considerada cada vez mais, segundo Duru-Bellat (2006), um 'penhor de progresso' e de 'justiça social', sendo os períodos de tempo de estudo cada vez "mais longos [as] qualificações escolares mais elevadas, [a] população diplomada mais numerosa" (Idem, p. 7).

Ao modo de existência dos sistemas educativos e seus atores, provocado por uma nova lógica de mudança que procura responder aos apelos intensos e bem identificados chamámos 'processo de globalização educacional'. Este processo diz respeito segundo Teodoro (2003) a "formas de regulação transnacional no campo das políticas educacionais" (Idem, p. 9) que, à semelhança de qualquer fenómeno global, se ancora numa raiz local, visto ser marcado "pela localização dos países e das regiões no sistema mundial" (Idem, p. 7). Este processo tem vindo a dar origem à configuração de uma profissionalidade docente muito específica. Trata-se de uma profissionalidade definida do exterior e também demonstrável no exterior, contrária à trajetória das identidades, individuais ou coletivas, dos professores, as quais são, quase por definição, relativas a um núcleo de definição identitária centrado numa relação de internalidade.

Na entrevista realizada ao membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), a dado passo o entrevistado afirma que há *grandes linhas de prioridades*, por via das agendas políticas existentes em cada país, que *cada vez mais são configuradas fora do contexto nacional*. Continuando refere *que essas linhas são configuradas em reuniões, em redes de peritos internacionais* e que quando confrontamos *a nossa agenda e as nossas prioridades e formos ver o conjunto dos países pela Europa ou até* pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (*OCDE)*, verifica-se que há uma *grande consonância de pontos de vista*. Prossegue sustentando ainda que *se compararmos com o que existia há cerca de uma década, há uma evolução que engloba todos os países*. As políticas relativas

ao campo educacional aplicadas em Portugal poderão sofrer de alguns atrasos estruturais, mas são muito idênticas às seguidas nos outros países e, portanto, *há não só uma europeização, mas há sobretudo uma mundialização* e isso é o que leva o entrevistado a referir o *sistema educativo mundial* que, na sua opinião, existe. Compara o seu funcionamento com a situação verificada com os corredores dos aviões. Afirma que *quando nós olhamos para o céu, não vemos corredores de aviões e, mesmo quando viajamos de avião, não vemos corredores de aviões. Mas se não houvesse corredores de aviões, eles chocavam todos uns contra os outros*. O entrevistado, ao utilizar esta metáfora, aproveita para a aplicar à configuração do sistema educativo nacional, que está a ser construída. Mas esta configuração, segundo o entrevistado*, assume cada vez mais um contexto nacional, mundial, internacional* e mundial que formata em grande medida as políticas nacionais, *sobretudo as prioridades, a forma como são enunciadas.* Conclui que há uma *tendência muito forte para fazer subordinar a educação a estas tendências* que, à semelhança dos corredores de aviões, não se veem, mas que existem pois, de outra forma, as políticas de globalização educacional não se faziam sentir cada vez mais nas agendas educativas nacionais.

A opinião do entrevistado é a de que cada vez mais as agendas políticas educativas de cada país são configuradas por um mandato exterior à sua agenda nacional pois, ao fazerem parte de uma globalização educacional que lhes é exterior e limitadas por qualquer tipo de influência que pretendam exercer, têm vindo a sofrer a transposição de uma agenda global constituída por um mandato internacional, que é fruto de várias organizações internacionais ligadas às políticas educativas. Essa transposição para o seu ordenamento jurídico interno, de um conjunto de normas e resoluções, não tem sido realizada pacificamente, pois não são na maior parte das vezes negociadas, mas antes impostas, a fim de as fazer cumprir junto aos governos dos seus países. Com este procedimento vão assim construindo um denominado *sistema educativo mundial*, onde o papel que é atribuído ao ensino secundário é cada vez mais o de um *império do meio* destinado a um gradual *ordenamento regressivo*, fazendo com que o ensino secundário surja cada vez mais descaracterizado e residual no atual panorama educativo global.

Este movimento, segundo o entrevistado do SPZN, cada vez mais tem vindo a ocupar *espaços geográficos completamente diferentes*, que possuem simultaneamente, diferentes *exigências de valorização de culturas*, de *maneiras de estar diferentes na*

sociedade e com os outros. A escola surge assim com importância acrescida, onde a *responsabilidade profissional* ocupa um espaço muito grande, nomeadamente. faz com que a *identidade do professor*, tenha de estar muito presente num movimento de *atualização permanente* para que essa *vocação* esteja virada para as necessidades do presente e para o futuro.

Em termos de corolário sobre o que os entrevistados afirmaram sobre a globalização, o entrevistado da OE refere que os instrumentos de integração utilizados no mundo globalizado, surtem cada vez menos efeito, uma vez que a própria *organização social e económica do mundo* os absorve. Esta globalização faz-se também sentir com particular ênfase no campo educativo, uma vez que para o entrevistado representante do CNE, há *grandes linhas de prioridades*, que são aplicadas nas agendas políticas existentes em cada país, mas que *cada vez mais são configuradas fora do contexto nacional*. Ou seja, as políticas educativas seguidas atualmente pelos países são cada vez mais impostas por uma agenda global do campo educativo. No entanto, a sua adaptação e aplicabilidade interna tem obtido pouco sucesso no contexto nacional.

7.1.2. Secundário

Conforme se pode ler do documento emanado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 1998) a propósito do ensino secundário, *a riqueza e a diversidade de missões educativas*, quando conjugadas com uma forte heterogeneidade cultural, que acompanha os jovens que acedem ao ensino e à formação deste nível de ensino, requerem cada vez mais *uma escola de nível secundário apta a fomentar a aquisição de uma base sólida e alargada de aprendizagens relevantes*, que esteja habilitada a criar ambientes de trabalho motivadores e interativos para alunos e para professores, com acesso aos recursos necessários, que permitam *desenvolver a participação dos jovens na escola e na sociedade*, aumentar a sua *capacidade de iniciativa e de empreendimento* e melhorar a sua *compreensão da história humana e o seu sentido de responsabilidade*. Pretende-se uma escola que forneça *oportunidades de orientação e novas competências* de forma a alcançar uma apropriada "inserção no mundo atual, uma escola orientadora e motivadora" (Idem, 1998, pp. 33-34).

Poder-se-á encarar o atual enquadramento institucional do ensino secundário como o resultado das transformações e reformas, iniciadas no último século e continuadas no atual,

sendo fruto de um crescente fenómeno globalizacional, que tem vindo a ocorrer na sociedade global. Como foi referido anteriormente, o ensino secundário pós 2.ª Guerra Mundial, com algumas raras exceções, constituiu-se como um ensino elitista, baseado na organização dos liceus e que se foi alterando, quer por força da expansão escolar verificada, quer do crescimento que o próprio fenómeno de globalização assumiu. Assim, não é de estranhar que face ao já exposto e também pela alteração verificada na correlação de forças entre, uma oferta diversificada do ensino secundário e uma procura desmesurada com a massificação do seu público-alvo, as próprias políticas públicas, bem como a própria procura social, incentivassem, gradual e sustentadamente, cada vez mais, um ensino secundário de massas.

Da entrevista realizada ao informante-chave representante do CNE a propósito da ideia do prolongamento da escolaridade resulta um questionamento, que o próprio levanta: ninguém coloca em questão *que todos possam ter acesso a uma escolaridade de 12 anos. Mas o problema é, que escolaridade de 12 anos? Para fazer o quê?* Prossegue o entrevistado dizendo que, em Portugal há uma certa confusão entre o que é a *matriz do ensino secundário* e a apelidada *matriz do nível de ensino e formação*. Continuando a sua análise afirma que, historicamente distinguiu-se entre liceus e escolas técnicas ao nível do ensino secundário, para passarmos depois a ter apenas escolas secundárias. Ora as mudanças são apenas *mudanças nominalistas*, uma vez que *ninguém consegue apagar debaixo dessa designação*, *a real fortíssima diferença que existe entre esses tipos de escola*.

Conforme já foi abordado, o contexto de dificuldade e de complexidade no qual o ensino secundário está inserido e onde se move tem obstaculizado em grande parte a reação que este nível de ensino necessita de realizar, o que o torna cada vez mais isolado e desfasado face a um sistema escolar em permanente mudança.

7.1.2.1. Política

Como já foi abordado anteriormente a escola estatal e pública é uma construção social e histórica, profundamente dependente dos diferentes contextos e das forças políticas, económicas e culturais que neles se afirmam como dominantes. No entanto, embora institucionalizado do ponto de vista normativo, segundo Lima (2005) "o processo de escolarização pela escola pública está muito longe de se afirmar eficazmente à escala

planetária" (Idem, p. 20*)*. O processo global de escolarização da escola pública tem sofrido mudanças estruturais na forma como as sociedades estão a efetuar políticas e práticas educacionais, resultado de configurações específicas, que a globalização tem assumido, particularmente, nas últimas décadas. Numa primeira fase, a escola foi delineada para responder à necessidades de educação ou formação, sendo gerida por famílias e autoridades locais com o objetivo de poder ser enquadrada numa comunidade, de forma a poder responder à solicitação de um imperativo educacional importante. Em fase posterior, quando a escola assumiu a forma de instituição pública, manteve o estatuto, segundo Burbules e Torres (2000/2004), "de responsabilidade local e familiar" (Idem, p. 12), saindo reforçada por estruturas políticas que garantiam o controle da comunidade sobre o próprio processo escolar, cujas condições de afiliação se baseavam "na proximidade e homogeneidade relativa" (Ibidem), independentemente do lugar a que dissesse respeito, ser mais identificado a um contexto local próximo ou a uma comunidade nacional mais ampla. Os mesmos autores (Ibidem) a propósito das implicações que o processo educacional tem passado, nomeadamente quando este se transfigura numa 'preocupação pública' dizem que elas vão além do objetivo de desenvolver o 'self individual', uma vez que tal como a economia da educação nos transmite, "a educação do público tem custos e benefícios para a sociedade mais ampla e, assim, não é apenas uma despesa, mas um investimento" (Ibidem).

A escola estatal e pública necessita de reagir ao estado de letargia com que atualmente se vê confrontada. É o caso da competitividade entre quase todos os países, que a mesma agenda procura despoletar aplicando 'rankings' educativo*s* para a avaliação do desempenho das políticas educativas dos países. Embora a divulgação e a comparação dos resultados publicados dos 'rankings' possam resultar em consequências positivas - sendo a principal, conforme Teodoro (2006), a de permitir o alargamento dos espaços de autonomia das políticas nacionais de educação, é imperioso, segundo o mesmo autor, ter cuidado para que essas divulgações não resultem em verdadeiros "Jogos Olímpicos" (Idem, p. 87) dos sistemas educativos mundiais ou mesmo locais, tendo-se especialmente o cuidado de se levar em conta a diversidade dos contextos históricos, sociais e culturais.

É neste contexto que o ensino secundário se tem movimentado até ao presente, onde a crise da escola de massas surge em consonância com a sua própria consolidação face às políticas educativas adotadas. Estas têm vindo, cada vez mais, a serem marcadas pela posição e ação das organizações internacionais, que com os seus estudos e publicações

elaborados, desempenham um papel de legitimação das políticas educativas nacionais, através da fixação de uma 'agenda', que segundo Estrela e Teodoro (2007) "fixa não só as prioridades, como também as formas como os problemas se equacionam, constituindo uma forma de definição de um 'mandato'" (Idem, p. 5).

Conforme foi referido anteriormente e em consonância com os autores citados, parece estar o representante do CNE, acerca do ensino secundário, quando afirma que este emergiu como um 'ensino para elites', com caráter 'seletivo' e com 'finalidade propedêutica', dependente do ensino superior, que ditava o seu currículo. Posteriormente passa a um 'ensino de massas', visto como parte do processo segundo Azevedo (1999) de "democratização do acesso à educação escolar" (Idem, p. 167), o que resultou num forte congestionamento cujo escoamento, processado por via das opções alternativas possíveis, se tem tornado gradualmente mais complexo perante as modalidades existentes que abarca.

A propósito das dificuldades para encontrar saídas alternativas possíveis o representante do CNE, referindo-se ao ensino secundário, indica que os atuais responsáveis pelas políticas educativas estão a cometer *uma subversão muito grande: foi meter as escolas secundárias a fazer tudo*. A fim de se poder aproveitar o sistema educativo já estruturado e a funcionar apresentando *uma distribuição capilar ao longo do país*, a preocupação dos responsáveis pela política educativa tem ido no sentido de aproveitar tudo e sobre um *burrinho jeitoso* que está sempre ali à mão *colocam-se cada vez mais fardos em cima*. Como exemplo da sua afirmação o entrevistado refere a educação dos adultos, do consumidor, da saúde, da sexualidade e da autoridade. No fundo esta política seguida, de *colocar tantas coisas sobre as costas*, que para o entrevistado *são na maioria das vezes irrealizáveis no contexto da educação escolar* faz com que "sem termos dado conta e o burro já está no chão. Completamente no chão e nós continuamos a carregar, a carregar, a carregar. E depois queixamo-nos da qualidade dos resultados" (Apêndice XI, p. LXX).

Sobre as mudanças havidas nas políticas educativas em Portugal, o representante do SPZN refere que estas são erradas e responsáveis pelo mal-estar presente. Como exemplo cita os níveis de *abandono de profissão nos últimos quatro anos decorrentes das políticas educativas erradas e incompreendidas* que se fizeram acompanhar por um número elevado de pedidos de aposentação por parte dos professores *que preferiram ter penalizações em termos remuneratórios do que permanecer num sistema com que não concordavam, que os*

tiranizava na realidade. O entrevistado prossegue dizendo que há ainda outras situações que decorrem da falta de autoridade existente dentro da escola, com origem na *mutação da conceção da autoridade dentro da escola para a qual as pessoas não estavam suficientemente preparadas, não tinham sido preparadas, não se tinham apercebido dessas mudanças,* fossem elas decorrentes da *massificação do ensino, da globalização da escola*, ou mesmo, *das próprias mudanças que se operam na sociedade.*

O poder político responsável pelas recentes políticas educativas em Portugal, tem cometido uma subversão grave no ensino secundário, ao atribuir às escolas secundárias um papel a desempenhar demasiado plural e variado, que elas têm vindo sistematicamente de uma forma desajustada a cumprir. Sucessivos responsáveis governativos pelas políticas educativas, com a preocupação de poder aproveitar o sistema educativo já estruturado, têm ido no sentido de aproveitar tudo o que existe e por isso carregam o ensino secundário, com muitas atribuições, na maioria das vezes irrealizáveis e descurando a obtenção de *qualidade*, que os resultados deveriam contemplar. Este cenário tem contribuído fortemente para a instalação de um certo *mal-estar* no seio da profissão docente, o que tem acarretado um aumento no nível de abandono na profissão, pois os professores não estão para pactuar com a adoção de *políticas educativas erradas* com que foram confrontados. A própria *mutação da conceção da autoridade dentro da escola*, surpreendeu os professores fazendo com que buscassem uma aposentação.

7.1.3. Mal-estar

Há profissões que foram sempre consideradas de alto risco por contribuírem mais facilmente para a existência de *mal-estar*. Conforme já foi desenvolvido anteriormente, a profissão docente, atualmente, assume uma posição de liderança em virtude de os professores estarem em permanente contacto direto com o seu público-alvo, contrariamente a outras profissões onde o tempo de contacto de interação é muito mais reduzido, sendo esse um dos principais motivos apontados, que levaria um qualquer profissional a sofrer de *mal-estar*, uma vez que o professor vive cada vez mais, defende Esteve (1997/1999), uma "profunda rutura com a sociedade ou com a instituição educacional em que trabalha" (Idem, p. 32). Este facto decorre da rutura existente entre uma postura pessoal discordante, sustenta o mesmo autor, face à instituição educacional onde trabalha, pela não identificação ao seu modo de funcionamento, ou aos valores que aquela defende; ao mesmo tempo os

professores, continua o mesmo autor, aparecem "aos olhos dos alunos como um representante da sociedade e da instituição" (Ibidem).

Acerca das ruturas que os professores têm vivido mais intensamente face ao atual quadro educativo institucional, o entrevistado do SPN, referiu que tinha vivido uma situação paradigmática. No dia em que o seu sindicato comemorava vinte e sete anos de sua existência, encontrou um professor seu amigo, que já não via há muito tempo e se tinha aposentado há três dias. O referido professor tinha a sua idade, mas já estava aposentado, mesmo antes do seu tempo normal para solicitar a sua aposentação, tendo perdido, por isso, dinheiro com a opção que tinha tomado. Destacou que esta era uma situação específica do recente mal-estar instalado nas escolas portuguesas. Este mal-estar tinha atingido níveis insuportáveis, que fazia com que os professores cada vez mais fugissem da escola porque *não aguentam todas as solicitações a que estão sujeitos: o lidar com alunos muito mais difíceis de enquadrar, na escola, na turma...* Prosseguindo nas suas afirmações o entrevistado referiu ainda outra situação, que leva os professores a fugirem da escola, que é a ideia de que *não fazem o essencial, não ser capaz de ser bom professor*.

Esta situação para o entrevistado é dramática uma vez que *agrava os sintomas de mal-estar*, é como se alguém dissesse: *eu não consigo ser bom professor, eu quero ser bom professor, mas não consigo*. O entrevistado prosseguindo na sua análise reforça esta situação afirmando que não é "uma questão de vontade, é uma questão de impossibilidade e esta questão é muito complicada. Portanto, o mal-estar se eu digo que é uma matéria abrangente, universal, tem nuances e é muitíssimo agravado com a maneira como se trata a classe profissional docente." (Apêndice XIII, p. CVII).

Ainda a propósito de um certo mal-estar instalado na profissionalidade docente, o entrevistado do SPZN refere o uso desarticulado de telemóveis e computadores dentro da sala de aula. Tal facto faz com que o professor se acha *o mais incompetente digital que está dentro da sala de aula* e que por muito esforço que faça, ele verifica que é o mais incompetente digital, pois os alunos são *capazes de resolver todos os problemas.* Para o entrevistado esta situação decorre da contradição existente entre *um tempo de formação inicial que antigamente não existia, porque as mudanças sociais demoravam muito tempo a operar* e o atual onde *as mudanças que se operam na sociedade são constantes, são múltiplas e afetam nos múltiplos momentos de desfasamento aquilo que foi a formação*

inicial, mesmo até com toda aquela atualização que o professor vai fazendo. No fundo, as solicitações que um professor é chamado a cumprir são cada vez mais múltiplas e constantes e surgem repentinamente, contribuindo, assim, para aumentar a sensação de insegurança e a *fragilidade que está associada ao professor e que obviamente têm tradução num mal-estar*.

Dos extratos destacados das entrevistas concedidas pelos informantes-chave, resulta uma posição nítida e marcante sobre o atual mal-estar instalado na profissão docente, fruto de mudanças bruscas, que se estão gradualmente a dar, particularmente provenientes das excessivas exigências aos professores, designadamente em contexto de sala de aula, pelas novas tecnologias empregues, para as quais os docentes não tiveram qualquer formação profissional acrescida e ainda pelo facto de os alunos serem cada vez mais difíceis de enquadrar em contexto de sala de aula, face às mudanças repentinas, que se têm dado na sociedade atual, acrescidas ainda com as políticas adotadas pela elite da 'governance' que têm vindo sistematicamente a pôr em causa o estatuto de professor. É perante o cenário de crise descrito anteriormente, que os professores têm vindo a sentir dificuldades e, por isso, a fugir cada vez mais da escola, recusando assim pactuar com o atual contexto educativo com que se têm de defrontar.

7.1.4. Identidade

Conforme já foi mencionado o indivíduo quando nasce não é desde logo membro da sociedade, mas ao ter predisposição à socialização, é induzido a tomar parte na dialética da sociedade, segundo o momento em que se encontra da sua existência, numa sequência temporal, que se prolonga ao longo de toda a sua vida.

Como já dissemos segundo Berger e Luckmann (2003), existem dois momentos no processo de socialização, a 'socialização primária' e a 'socialização secundária'. Na 'socialização primária', o ponto mais alto é a aquisição da linguagem, é um processo gradual onde é "construído o primeiro mundo do indivíduo" (Idem, p. 182) que implica sequências de aprendizagem socialmente definidas. A 'socialização secundária' consiste nos processos subsequentes que introduzem um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo, trata-se da "interiorização de 'submundos' institucionais, ou baseados em instituições" (Idem, p. 184), cuja extensão e caráter são determinados pela complexidade da divisão do trabalho e concomitante distribuição social do conhecimento. No caso das

profissões, a identidade profissional, defende Lopes (2007), processa-se numa identidade social, individual e coletiva em que as "dinâmicas [transformadoras] (…) concretizam-se a partir dos conteúdos e valores inerentes ao campo social das profissões e da profissão em causa" (Idem, p. 51).

Segundo o representante do SPZN *um dos traços distintivos da identidade profissional do professor é a sua capacidade de atualização.* A escola tem cada vez mais de ser *capaz de visionar as necessidades de emprego do futuro*. A identidade do professor atualmente tem de saber responder *às necessidades de emprego de hoje,* a atual identidade docente tem de estar atenta *àquilo que vai ser o futuro dos jovens,* que passam pela sua frente. O professor na atualidade tem de contribuir para que os jovens possam desfrutar de *um grau de empregabilidade muito forte em relação ao futuro*, o que exige ao professor conhecer quais as possíveis *futuras necessidades de emprego com que estes jovens vão estar confrontados*. A nível educativo, a escola e os professores vão ter que ter em conta *esta dimensão económica virada para o emprego e empregabilidade das pessoas* e ainda saberem lidar com o facto de os jovens *poderem ter vários empregos ao longo de toda a vida, variabilidade de empregos que hoje não imaginamos que vai existir*. Este contexto é agravado, quando este se pode ainda enquadrar em *espaços geográficos completamente diferentes, com exigências de valorização de culturas diferentes, de maneiras de estar diferentes na sociedade e com os outros.* Cada vez mais esta situação *significa para a escola uma responsabilidade muito grande e uma responsabilidade profissional que faz com que na identidade do professor, tenha de estar muito presente essa atualização permanente e essa vocação de estar virado para o futuro e para as necessidades do presente.* É este novo cenário que se coloca cada vez mais a nível educativo, que tem contribuído para o aumento de um certo mal-estar instalado na profissão docente, uma vez que constitui um novo desafio centrado na empregabilidade do utente, que a formação inicial dos professores anteriormente não contemplava.

Um outro representante dos sindicatos (SPN) referiu que a questão da identidade abre muito o *campo de intervenção* sobre a questão da formação dos professores. Nomeadamente, através do sindicato que representa, foram *trabalhadas algumas ações* onde ele esteve envolvido diretamente, tendo contribuído pessoalmente inclusive para aumentar o *número de formadores* e onde as *questões da identidade profissional* foram particularmente focadas, por serem *abrangentes, muito largas*, pois contemplam um corpo

de saberes que é necessário estar sempre presente. Para o entrevistado, a identidade dos professores *também é um processo de evolução permanente, ou seja, não é sempre a mesma. Não é sempre olhada pela sociedade da mesma maneira*. No entanto, refere que há uma componente, que cabe aos professores, *o afirmar da sua identidade*, que em quaisquer circunstâncias, nunca poderão perder de vista e que existe outra ligada à *construção e identificação da sociedade por essa identidade*. Essa depende, de facto, *dos processos, das alturas, de valores que circulam pelos media que passam para a sociedade de maneiras muito diferentes e que muitas vezes não são coincidentes com aquilo que é de facto a identidade profissional.* Questionando o percurso, na sua opinião, *muito negativo dos últimos quatro anos* efetuado pela equipa do Ministério da Educação, o entrevistado é de opinião que o sindicato tudo irá fazer no futuro para que o Ministério da Educação perceba *que esta questão é essencial para tudo o que se vier a construir* para que os *professores se sintam bem consigo próprios, que se sintam estimulados que se sintam bem nas escolas, que se sintam gratificados pelo trabalho intenso que desenvolvem*. Quando isto acontecer eles *são capazes de levar o sistema educativo para outros caminhos e portanto uma identidade profissional bem sustentada nestes momentos é muito importante para todos* nós. Na sua opinião, centrada na realização pessoal e valorização da profissão, é necessário cada vez mais levar *os professores às vezes a problematizar aquilo que normalmente não têm condições sequer de pensar nelas*. Este cenário traçado pelo entrevistado entra no domínio da formação, porque sustenta que os professores *estão assoberbados em muitíssimas outras coisas: um professor mais consciente, mais sabedor do que está a fazer, do que não deve fazer, mais sabedor de com quem deve trabalhar e até que limites.* Afirma ainda que estamos a viver um momento onde são muitas as solicitações a recaírem em cima do professor e que este *não está nem nunca talvez estará preparado para responder a todas elas.*

Sobre o professor, na opinião do mesmo, caem todas as atenções da pressão do momento e essa situação tem de ser rapidamente revista, sendo *preciso redefinir todo este quadro.* Para isso está reservada uma palavra especial aos sindicatos, que é a de *ajudar os professores a fazer este percurso*. A concluir, referiu que é cada vez mais necessário acabar com o *professor polivalente.* Na sua opinião, *a maneira mais segura de dar cabo da identidade profissional é tornar um professor nesse polivalente que faz tudo mesmo aquilo que não está dotado para o fazer.* Com a figura do *professor polivalente* instalada *deixa-se de perceber aquilo que ele é obrigado a fazer bem.* Neste cenário e p*orque de facto há*

tantas coisas que o professor tem que fazer, surgirá sempre *alguma* coisa para que *não está, minimamente preparado*, fazendo com que *a sua identidade se* perca *nesta panóplia de interesses que incidem sobre a sua profissão.*

A gestão da identidade dos professores tem vindo a ser gradualmente classificada como basilar para a compreensão do sistema educativo. Como já foi abordado, as identidades sociais constituem-se a partir da articulação entre as identidades virtuais e as identidades reais. Por vezes não se verifica coincidência dessas duas vertentes e por isso são mobilizadas as estratégias identitárias através da dupla transação objetiva e subjetiva. É por esta razão que as identidades sociais não se constituem única e exclusivamente por um ou outro elemento, mas antes pela conjugação de elementos, sejam biográficos ou relacionais. O Estado tem vindo a assumir um papel relevante na constituição identitária docente, mormente nas identidades profissionais. Um autor que tem destacado este aspeto é Lawn (2001), quando afirma que o Estado, por via do discurso utilizado, tem vindo a manobrar cada vez mais as identidades, pois através desse mecanismo de controlo e numa forma eficaz tem vindo a gerir a mudança. Para este autor, o discurso da governação utilizado atualmente tem levado à 'construção de identidades oficiais como também o próprio policiamento das fronteiras da identidade'.

Embora os professores de uma maneira geral não sejam reconhecidos nas descrições dos sistemas educativos, surgindo antes como sombras, têm conseguido vir a agir como atores e agentes necessários a uma proposta educativa em andamento, através de uma, embora ténue, autonomia assumida, reagindo assim ao que lhes tem vindo a ser imposto pelo recente processo educativo em curso, procurando construir uma identidade profissional, que não fique apenas fabricada ao que o poder político preconiza, o de gerir problemas de ordem pública e de regulamentação.

7.1.5. Saber

Como já foi discutido, o conceito de saber atravessa uma tipologia polissémica variada, fruto do contributo histórico de diferentes autores ao longo do tempo. Entre eles, Schulman (2005) assume particular destaque, ao indicar que são "quatro as fontes do saber docente" (Idem, p. 11): a primeira é a 'formação académica na disciplina a ensinar', configurando-se numa fonte de conhecimento de base; a segunda diz respeito às estruturas e

'materiais didáticos', são os conhecimentos sobre os currículos, processos de avaliação, sobre a instituição com as suas hierarquias e regras; a terceira está na literatura educativa especializada, trata-se das crescentes produções académicas, especialmente, da 'investigação'; a quarta, são os conhecimentos adquiridos com a 'prática' como fonte do saber docente.

Tardif (2002/2006) incorporou também a dimensão histórica do saber, quando enfatizou o saber como resultado de uma atividade intelectual, defendendo que não há separação entre o profissional, seus saberes e sua prática: "o novo surge e pode surgir porque o antigo é reatualizado constantemente por processos de aprendizagem" (Idem, p.36). O mesmo autor especifica ainda a atribuição que dá à noção de 'saber' de forma ampla. O autor entende, a partir das suas investigações junto aos professores, que os 'saberes' dizem respeito aos conhecimentos, às competências, às habilidades, e às atitudes dos docentes, em suma, aos 'saber', 'saber-fazer' e 'saber ser'.

São portanto as diferentes configurações que os saberes podem assumir num movimento constante de reactualizações processadas pelos processos de aprendizagem, que os professores têm que ter permanentemente em conta. Na opinião do representante do SPN essas reactualizações são muito abrangentes, muito largas, mas em que há um corpo de saberes, que é necessário estar sempre presente, onde o saber pedagógico assume um particular relevo pois, na sua opinião, *é aquilo que distingue os professores dos outros.* São conhecidas várias configurações para os saberes como é o caso da *Economia, da Engenharia, das Línguas, das Matemáticas, das Ciências.* Quaisquer destes saberes são necessários pois fazem parte, de facto, de um conjunto muito significativo e que entra para a *composição do currículo geral.* No entanto, segundo a opinião do entrevistado, há uma coisa central que é transversal a tudo isto*: é o saber pedagógico.* O entrevistado continua reforçando a ideia de que é este saber que *identifica e distingue os professores* face aos outros saberes*,* ressalvando no entanto, que *esse saber pedagógico por seu lado também tem a ver com a inserção do professor na sociedade, na escola, no meio, na sociedade.* Já para a representante da APROCES os saberes, entre os quais os saberes de economia, *são saberes básicos que não se podem marginalizar nos dias de hoje,* porque são *saberes do cidadão do século vinte e um*, que não se podem descurar, pois constituem-se como *saberes básicos*,

que permitem a aquisição de competências fundamentais que possam ser utilizados na atual sociedade do conhecimento.

O saber dos professores segundo Tardif (2002/2006) resulta não de um 'conjunto de conteúdos cognitivos' delineados definitivamente por uma só vez. Resultam antes por um 'processo de construção' realizado no decurso de uma 'carreira profissional' onde o professor aprende a interagir 'progressivamente' de forma a poder dominar o seu 'ambiente de trabalho', para poder enquadrar-se nele, interiorizando-o graças à recorrência de "regras de ação que se torna parte integrante de sua 'consciência prática'" (Idem, p. 14). O exercício da profissão de professor exige por isso um corpo sistemático de conhecimentos, sendo o saber docente composto por saberes de fontes diversas, podendo assumir a forma, segundo Tardif (2002/2006), de "disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais" (Idem, p. 33). No entanto este autor sustenta que a prática docente implica a convergência de 'saberes profissionais' (ciências da educação, ideologia pedagógica), 'disciplinares' (matemática, história, literatura) e 'curriculares' (programas, objetivos, conteúdos e métodos). Numa outra obra o mesmo autor, juntamente com Lessard, Tardif e Lassard (2007), acaba por distinguir entre o que entende por pedagogia e ideologia pedagógica, referindo que a primeira é uma 'tecnologia do ensino', porque permite a utilização de meios "pelos professores para chegar a seus fins nas atividades de trabalho com os alunos" (Idem, p. 260). Neste ponto os dois autores valorizam e destacam o papel atribuído aos saberes pedagógicos no que respeita ao cumprimento dos objetivos a que os professores estão obrigados a cumprir nas suas interações quotidianas que desenvolvem, indo assim ao encontro da afirmação do representante do sindicato do SPN quando diz que há um corpo de saberes, que é necessário estar sempre presente, onde o saber pedagógico assume um particular relevo pois como defende *é aquilo que distingue os professores dos outros*.

O conhecimento dos saberes que emergem na base da profissão docente passa pelo reconhecimento das suas fontes, pelas suas manifestações na prática, na forma do exercício profissional docente, e ainda, pelo que os professores possuem sobre as suas próprias representações. Ou seja, são os seus saberes básicos que estão sempre presentes no seu dia a dia e que constituem, conforme Dubar (1991/1997) a partir de Berger e Luckman (1966), um 'universo smbólico'. A entrevistada da APROCES a propósito dos saberes de economia ao apelidá-los como saberes básicos, sustenta, que, na atualidade, não se podem

marginalizar, uma vez que se trata de *saberes do século vinte e um* e por essa razão ocupam um lugar de centralidade no conhecimento.

7.1.5.1. Economia

Para o entrevistado do SPZN as vivências do mundo atual são fortemente marcadas pela economia, que *condiciona grandemente a escola* fazendo com que esta prepare jovens, que possam responder *àquilo que são as exigências do mercado* no sentido de serem *cidadãos inteiros, na participação cívica e como pessoas*, que possam saber enfrentar *os desafios que o mercado em transformação permanente* exige. Ora se a economia condiciona a escola, então exerce uma forte influência sobre os saberes aí transmitidos, constituindo-se como um saber básico, que segundo a representante da APROCES não se pode marginalizar. Por isso, acha estranho que o atual currículo existente no sistema educativo português não contemple nenhuma disciplina antes do início do ensino secundário.

A representante da APROCES propõe mesmo que deveria existir uma disciplina *no 9.º ano a nível de ensino* e que deveria ser transversal *a todas as áreas*, constituindo-se como uma *disciplina introdutória*, mas que *não deveria ser lecionada por toda a gente*, só deveria ser lecionada *por professores que possam dar os conceitos minimamente*. Prossegue dizendo que esta questão transporta-nos para o questionamento dos saberes básicos de economia mas aponta que *há soluções para isto*, pois trata-se de uma discussão sobre o currículo que pode muito bem ser tratada, eventualmente, *numa revisão curricular e numa discussão curricular,* podendo passar pela existência de uma cadeira semestral com uma componente de economia e que seria *dada por professores de Economia, evidentemente.* Continuando a sua análise a entrevistada da APROCES referiu que, para este questionamento, *podem encontrar-se soluções deste tipo que o currículo de Francês já tem.* Indicou que há disciplinas que contemplam para um *determinado bloco de conteúdos*, uma lecionação em regime de emparcelamento, que embora não funcionando em todo o ano letivo, permitem que esses conteúdos, sejam lecionados por quem tem preparação para isso. Para o caso da lecionação de Economia *há todo um conjunto de conhecimentos de Economia com certeza serão assegurados por quem tem formação de Economia.* Evidentemente, e com *todo o respeito que possa merecer um Animador Cultural é um Animador Cultural que se calhar não tem, pode não ter formação para dar, não é?* E nem é obrigado a ter, pode mesmo *ser uma pessoa genial,* mas haverá que se ter sempre o cuidado

de saber *a quem se entregam as responsabilidades da lecionação dos saberes, das áreas, dos conteúdos, não é?* Esta deverá ser uma *regra a respeitar sempre* e a questão deverá ser problematizada, pois, por exemplo, observamos na sociedade atual um conjunto de questões que são abordadas no nosso dia a dia, que são transversais a todo o tipo de saberes, tais como: *a questão do endividamento, a questão do apostar ou não apostar em determinadas aplicações financeiras, a questão da poupança, a questão do desemprego.* Estas questões constituem-se como um conjunto de *ferramentas que devem ser dadas aos alunos, são competências que devem ser desenvolvidas com os alunos.* Os alunos são cidadãos de pleno direito que precisam estar informados independentemente de eles seguirem no seu futuro *para engenharia, medicina ou farmácia*. O que é importante é que *tenham um domínio de conceitos que são elementares*. Até porque *são pessoas que vão entrar no mercado de trabalho*, mais tarde ou mais cedo e que o atual plano curricular de ensino não contempla, situação que preocupa particularmente a entrevistada.

Se o sistema atual de ensino admite a lecionação de *um leque muito grande de disciplinas* para o grupo 430 – Economia e Contabilidade, fomenta *a ilusão, um falso convencimento de que qualquer pessoa sabe de Economia e que qualquer pessoa, se calhar, sabe de Contabilidade.* Ora isto não podia ser mais falso porque *não é requerido nada, formação nenhuma específica para lecionar* disciplinas que este grupo abarca, situação que constitui um verdadeiro *atentado ao ensino. De facto, o que é que ensinamos?* No fundo andamo-nos *a enganar uns aos outros* e esta situação *resolve-se, ou não fazendo exames, ou fazendo exames com um grau de dificuldade que também não testam nada. Não testam coisa nenhuma e, portanto, isto é um faz de conta total!*

A entrevistada referiu ainda que na altura da questão da revisão curricular, participou através da APROCES e como elemento do CNE em *muitas reuniões, em reuniões onde inclusivamente* lhe solicitaram que indicasse *pessoas para elaborarem os programas*. No entanto, diz que, no seu entender, houve falhas no processo, *porque não é uma pessoa que elabora um programa,* que é a situação mais delicada; para se poder repensar um currículo, é necessário *o contributo de várias pessoas, de várias entidades*, o que não veio a acontecer. Relativamente às disciplinas económico-sociais o resultado final também não foi satisfatório, pois foram publicados vários *diplomas a alargar o número de pessoas que podiam lecionar no grupo. Foram criados mais de cem cursos para habilitação no grupo 430*. Ficando este grupo *"amalgamado"* contemplando *uma predominância de formações*

dos Institutos Politécnicos e das formações mais variadas, desde Técnicos de Animação Cultural a Gestão de Turismo. A entrevistada mencionou que teve *uma preocupação de fazer uma análise dos currículos destes cursos*. E o que detetou? Uma quase completa ausência de formação para poder lecionar conteúdos de economia, inclusive, que *o número de horas e o seu peso* não se compadecia com o que essas *pessoas tiveram, uma cadeira semestral de Economia*, e que inclusive podem ter *tido* [apenas]*, o secundário de Economia*, mas que *depois podem ser professores de Economia, Contabilidade ou qualquer outra formação do grupo 430.* Como é que se pode prestigiar uma carreira com a aprovação deste tipo de legislação? *Como é que se está a trabalhar em prol da qualidade do ensino com medidas destas?* A forma de ultrapassar esta situação passará pela realização *depois de um exame? Na dita prova escrita que há-de vir, não se sabe quando? Mas é assim que também se faz?* Reforçando a sua ideia referiu que provavelmente seria mais *correto fazer uma análise do currículo das pessoas para entrarem no ensino.* O ato de recrutamento de professores deveria ser constituído através de uma análise ao *currículo e de uma entrevista de acesso à profissão*. Manifestou que para poder ser professor de Economia seria imperioso *um título*, pois pode muito bem acontecer, que se alguém estiver licenciado *em Direito* possa *ter um currículo*, que apresente *uma ótima formação em Economia.* Mas logicamente quem deve decidir é o *Conselho Executivo ou quem vai contratar a pessoa* através da realização de uma *análise* e depois assumir a *responsabilidade daquela contratação.*

Segundo o bastonário da OE no atual sistema educativo português é necessário estabelecer um certo equilíbrio entre uma *especialização*, que pode ser identificada pela certificação de um título académico, por exemplo, uma licenciatura em Economia, e uma *habilitação* profissional, que capacite a entrada no mercado de trabalho. Segundo uma metáfora utilizada pelo entrevistado, é no fundo como *tirar a carta para entrar numa profissão,* uma vez que depois de se *tirar a carta do automóvel,* tem que se aprender a conduzir, *porque tirar a carta não quer dizer que saiba conduzir,* tira-se *a carta para aprender a conduzir.* A propósito do primeiro ciclo de Bolonha, sustenta que a obtenção de uma *especialização* no ensino superior não *dá emprego nenhum, nem capacita para nada, a não ser saber pensar e saber raciocinar e perceber o mundo.* A *especialização* apenas *passou a ser a questão fundamental, na qualificação*, ou seja, *a pós-graduação orientada no sentido da especialização e os cursos de pós graduação*; o que é importante, *é a formação contínua e a formação*, isso é que para quem a possui, pode constituir uma

vantagem, para que, num dado momento, possa aproveitar uma oportunidade de emprego que surja. Para o entrevistado, a *especialização* preconizada para o ensino superior passou a ser a *questão chave,* que veio afetar também *o nível de ensino secundário,* que passou também a contemplar *cada vez mais os cursos orientados para a vida prática.* As próprias escolas secundárias estão cada vez mais viradas *para o ensino técnico profissional* procurando responder às questões da *mudança* e de *aceleração, que é preciso fazer rapidamente,* porque o mercado assim o impõe. A sociedade atual exige cada vez mais às pessoas que saibam fazer bem as coisas e portanto *não quer apenas, enfim os cérebros que serão amanhã os professores catedráticos* e *que são também essenciais e necessários, mas para além disso, precisa de* outro tipo de pessoas *que respondam às necessidades do dia a dia da vida económica dos países.* Ora, é esta problemática que, ao transpor-se desde o ensino superior para o ensino secundário, acaba também por transfigurar o próprio ensino de economia no ensino secundário. Isto processa-se por via da ligação particularmente estabelecida ao questionamento do acesso à profissão de professor, mormente através da otimização da formação em economia.

Em síntese a entrevistada da APROCES alertou para a necessidade de por um lado haver um certo rigor no controlo para o acesso à profissão docente, nomeadamente na vertente do ensino de Economia e por outro lado para a crescente necessidade de uma formação contínua condizente com as reais necessidades que a sociedade atual preconiza, mormente quer para a inserção no mercado de trabalho quer para prosseguimento de estudos.

As vivências do mundo atual são fortemente marcadas pela economia que, por sua vez, *condiciona* fortemente *a escola* fazendo com que esta prepare jovens, que possam responder *aquilo que são as exigências do mercado* no sentido de serem *cidadãos inteiros, na participação cívica e como pessoas*, que possam saber enfrentar *os desafios que o mercado em transformação permanente* exige. Ora se a economia condiciona a escola, então exerce uma forte influência sobre os saberes aí transmitidos, constituindo-se como um saber básico, que não se pode marginalizar; por isso, é de estranhar que o atual currículo vigente no sistema educativo português não contemple nenhuma disciplina de Economia antes do início do ensino secundário. Deveria existir uma disciplina transversal *a todas as áreas*, *no 9.º ano*, constituindo-se como uma *disciplina introdutória*, mas que *não deveria ser lecionada por toda a gente*, só deveria ser lecionada *por professores* capacitados para

transmitir *os conceitos minimamente* e com competência. Trata-se de uma problemática que pode muito bem ser tratada, *numa revisão curricular que contemple* a existência de uma cadeira semestral com uma componente de economia, que só poderia ser *dada por professores de Economia.* Os alunos precisam de estar bem informados independentemente do que eles escolham seguir para o seu futuro. O que é importante é que tenham *um domínio de conceitos elementares*. Até porque *são pessoas que vão entrar no mercado de trabalho* brevemente. O atual sistema de ensino fomenta a *ilusão* ao admitir a lecionação de *um leque muito grande de disciplinas* para o grupo 430 – Economia e Contabilidade. Trata-se de *um falso convencimento de que qualquer pessoa sabe de Economia e que qualquer pessoa, se calhar, sabe de Contabilidade.* Este panorama tem vindo a ser ultrapassado por uma forma habilidosa, resolvendo-se esta situação*, ou não fazendo exames, ou fazendo exames com um grau de dificuldade que também não testam nada.* A própria oferta curricular das disciplinas económico-sociais resultou da publicação de vários *diplomas*, que alargaram *o número de pessoas que podiam lecionar no grupo. Foram criados mais de cem cursos para habilitação no grupo 430*, ficando este grupo '*amalgamado'.* Uma *análise* mais cuidada *sobre os currículos destes cursos* facilmente demonstra a necessidade de formação para se poder lecionar conteúdos de economia, o próprio *número de horas e o seu peso* não se compadece com o que essas *pessoas tiveram,* muitas das vezes apenas *uma cadeira semestral de Economia* ou apenas *o secundário de Economia*. Neste cenário educativo não se pode *trabalhar em prol da qualidade do ensino*. A forma de ultrapassar esta situação poderá passar pela realização no ato de recrutamento de professores de uma análise ao *currículo e de uma entrevista de acesso à profissão*. Não é imperiosa a posse de um título académico para se poder ser professor de Economia, pois pode muito bem acontecer, que alguém licenciado *em Direito* possa *ter um currículo*, que apresente *uma ótima formação em Economia.* Mas a quem compete tomar essa decisão é ao *Conselho Executivo ou a quem vai contratar a pessoa*. A profissionalidade docente em Economia, face às mudanças havidas que a globalização educacional implica e à forte pressão de empregabilidade que a sociedade do conhecimento exige, faz com que seja necessário estabelecer um equilíbrio entre uma *especialização*, podendo esta ser identificada pela certificação de um título académico ou por uma *habilitação* profissional, que capacite mais facilmente uma entrada no mercado de trabalho. O ensino secundário está cada vez mais virado *para o ensino técnico profissional* procurando responder às questões da *mudança* e de *aceleração, que é preciso fazer rapidamente,* porque o mercado assim o impõe. O ensino de economia no ensino secundário depende da otimização da formação em economia, assunto a que os atuais

responsáveis pela política educativa em Portugal deverão ter em especial atenção num futuro ato de publicação legislativa.

7.1.5.2. Formação

Segundo o entrevistado do SPN *a questão da Economia para nós é interpretada, é enquadrada da mesma forma que são enquadradas outras áreas do saber.* Todas as áreas, que se inserem no plano curricular devem ser *entregues a quem tem habilitação* apropriada. Por exemplo, referiu a área donde é proveniente, a Engenharia, para destacar a forte lacuna existente ligada ao facto de ainda hoje não haver *formação inicial em Engenharia* e se alguém quiser ser professor, *tem de obter a formação para professor* uma vez que *a sua formação inicial* não contempla essa competência. O mesmo acontece com a Economia, embora ambas sejam *áreas importantes nomeadamente ao nível do ensino secundário*. Defende mesmo que ambas são fundamentais, que são *dirigidas para grupos de interesses* mais específicos, mas que não poderão continuar a ser *descuradas e portanto têm que ser valorizadas devidamente.*

Esta opinião é corroborada pela representante da APROCES quando refere que esta situação está a tornar-se insustentável porque o Ministério da Educação não a tem valorizado. E devia ser, uma vez que a formação nestas áreas do saber, lida com a utilização das *novas tecnologias* e portanto, deveriam merecer mais atenção por parte do Ministério da Educação. Perante tal afirmação a entrevistada denota forte preocupação e até indignação diante do abstencionismo manifestado. Ainda segundo o mesmo entrevistado do SPN, o Ministério da Educação tem-se abstido de intervir na questão da formação de professores na área da Economia.

Já para a entrevistada da APROCES, o Ministério da Educação tem mesmo procurado criar obstáculos para dificultar que a formação para esta área de conhecimento se concretize. Em certo momento da sua entrevista chega mesmo a perguntar: *o que é isso de formação? Que formação?* Neste particular chama a atenção para o papel que está guardado ao funcionamento dos Centros de Formação existentes ao longo do país, afirmando que ele é demasiado burocrático, por inexistência de *uma estrutura específica.* Prossegue dizendo que se não existir *uma estrutura específica para o trabalho das várias áreas*, não se pode ir mais além. Sustenta que os Centros de Formação procuram resguardar-se num tipo de formação

muito genérica, não tendo o cuidado ou o objetivo de proporem ações específicas de formação profissional, que estejam mais ligadas ao caráter disciplinar dos conteúdos letivos. Segundo a inquirida, isso só se consegue alcançar desde que, nos Centros de Formação, funcione uma estrutura específica organizacional, que vá ao encontro das reais necessidades de formação dos professores. Por exemplo, uma das lacunas mais graves prende-se com a utilização pelos alunos das novas ferramentas, que lhes têm vindo a ser facultadas gradualmente em contexto de sala de aula. É urgente segundo o bastonário da OE, *fugir um pouco ao conceito da origem francesa* que nós temos ainda *nas nossas faculdades, nas nossas escolas secundárias* e que se centraliza muito na *escola, muito intelectual, muito orientada para a teoria*, ficando assim muito divorciada dos principais objetivos a que deve obedecer.

Retomando de novo a entrevista da representante da APROCES é necessário que a política educativa promova uma maior descentralização de forma a poder criar *quadros intermédios*, em princípio mais ajustados e *preparados* para levar a bom porto os objetivos que uma política mais equilibrada sobre formação profissional docente possa ser concretizada. Apresenta como exemplo de falhanço de uma autonomia educativa mais anunciada do que cumprida, o papel que os Departamentos foram chamados a cumprir no atual panorama educativo português, apelidando-a mesmo de *fantochada*, pois os Departamentos não funcionam como o deveriam fazer. Prossegue mesmo questionando o papel que os *líderes intermédios* podem cumprir. Afirma que o discurso político educativo anda a falar em *lideranças intermédias*, mas que na realidade essas *lideranças* só se materializam desde que *"tenham alguma coisa a liderar" (*Apêndice XII, p. XCVI*)*. Prosseguindo, a entrevistada refere ainda que o funcionamento de estruturas de liderança intermédias, corporizadas nos Departamentos, é uma autêntica aberração organizacional, uma vez que é possível dentro de um mesmo Departamento, existirem várias áreas disciplinares, onde é eleito um Coordenador, que orienta, dirige a avalia os seus pares, alguns com formação base muito díspar daquela que ele possui, o que desvirtua, desvaloriza e cria focos de injustiça em todo o processo de avaliação docente.

A mesma entrevistada, sobre a adoção de manuais e do uso da internet em contexto de sala de aula, refere que atualmente para os alunos é mais *cómodo irem fotocopiar uma coisa que está em papel* ou no caso da utilização da *internet* acederem facilmente a sites, do que verdadeiramente acederem às fontes verdadeiras do conhecimento, que se encontram

ligadas aos conteúdos disciplinares da Economia. Neste particular, a informante-chave menciona ainda a questão dos programas ligados à disciplina de Economia, classificando-os de serem *pouco inovadores, foram pouco atualizados, são pesados*. Como membro da APROCES criticou fortemente a composição desses conteúdos, mas essas críticas não foram tidas em devida conta. Destaca ainda o facto de este aspeto ter tido pouca recetividade por parte dos *colegas a quem são entregues* as responsabilidades para a elaboração dos programas, que disponibilizam pouca abertura para os flexibilizar. Na sua opinião, os programas deviam ser *entregues a pessoas que tivessem capacidade de os virar, ou seja, de os* flexibilizar, assim, as dificuldades descritas, poderiam ser esbatidas. Mas afinal, na realidade, o que acontece? É que os problemas que se ligam à elaboração dos programas, sustenta, devem-se a serem entregues a *pessoas que não têm o domínio,* [que] *talvez sejam a maioria neste momento, o domínio da disciplina para poder, para conseguir dar a volta e aligeirar e flexibilizar e atualizar aquilo que têm pela frente.* Prossegue dizendo que presentemente, no ato letivo, há *pessoas que se limitam aos manuais e se limitam a um treino para exame. Isto é uma coisa terrível, terrível* uma vez que *temos pela frente alunos que nos estão sistematicamente a dizer assim: então mas não nos devia estar a treinar para os exames?* Atualmente este cenário traduz uma certa *onda* geral que destaca o *dar importância à questão do exame final.* Esta situação está a ser muito aproveitada pelos professores mais veteranos, que se preocupam mais em cumprir programas do que em assumir a sua plena responsabilidade de alargar mais as competências dos alunos. Para isso dizem aos seus alunos: *então meninos os objetivos da disciplina são estes e estes.* Divorciam-se logo à partida de outros objetivos mais trabalhosos não se metendo *a desenvolver outro tipo de competências*. *Não é muito mais fácil para ter bons resultados, treiná-los para exame? Não é?* Prossegue afirmando que *temos aqui uma outra contradição que é direitinha ao empobrecimento da prática.* Sobre o programa de Economia afirma, que *tem limitações sim senhor* mas contudo lhe parece *que o mais grave, não é os entraves que o programa possa ter. O mais grave disso continua a ser a não garantia da formação inicial e de acompanhamento e de formação contínua dos docentes que estão no terreno.* Sustenta que quer se queira quer não este cenário traduz a falta de *qualidade do ensino* que grassa no atual panorama educativo português. Prossegue afirmando que esta situação pode agravar-se ainda mais e refletir-se na própria *qualidade de formação de gerações futuras.* Isto de *formar cidadãos e de preparar pessoas para o mercado de trabalho* assume uma importância primordial, uma vez que se trata da *cidadania e é formação para a vida ativa.*

São as duas vertentes. E a gente não vai a lado nenhum se tiver pessoas, se tiver uma população inculta, impreparada e sem formação.

A entrevistada defende ainda que o cenário traçado trata da aquisição de *competências básicas e fundamentais*, que têm de ser contempladas plenamente no sistema educativo a fim de que todos nós possamos dar *um salto de desenvolvimento.* Prossegue chamando a atenção para o facto de cada vez mais os professores terem começado a *passar as pessoas administrativamente, dar notas, indexar a avaliação dos professores*. Na sua opinião este cenário acaba por ser um *bluff*, mesmo *uma fantochada*. Para se poder ultrapassar esta situação, considera urgente adotar *uma ação correta e séria*, que terá de passar obrigatoriamente pela reconfiguração dos atuais *processos de ensino-aprendizagem*, que estão há já muito tempo ultrapassados e desfasados face à realidade social vigente. A este propósito o entrevistado do SPN sustenta que é necessário, então, rapidamente, criar um novo sistema de formação contínua *a partir dos Centros de Formação de Escolas e a partir de outros Centros de Formação Profissionais e Associações de vário tipo.* Prossegue afirmando que estas instituições *fizeram durante vários anos um bom trabalho nesse sentido.* No entanto, face às novas solicitações que a globalização educacional impõe, é urgente *investir em áreas que não estivessem tão no centro das preocupações dos outros Centros*, pois há por um lado uma nítida *colagem* em certas Ações de Formação que são sistematicamente repetidas nos Centros de Formação e por outro lado é reduzida a capacidade de inovação para novas temáticas que se possam desenvolver. Prossegue informando que, no sindicato a que pertence, foram identificadas *algumas áreas de intervenção* e que foi realizada *muita formação com milhares de professores durante esses anos.* Particularmente, logo após o 25 de Abril de 1974, foi uma *preocupação* constante criarem-se *grupos de estudos dos professores do ensino preparatório e secundário* para que a questão da formação profissional pudesse ser levada avante. *M*encionou que *António Teodoro*[66] *sabe muito bem disso porque era parte integrante desses grupos.* Nessa época foi criado o sindicato a que o entrevistado pertence, cujo *espectro amplo de intervenção* adotado, permitiu que os professores *não se limitavam a ser reivindicativos, sendo que têm que o ser, para o sentido mais estrito socioprofissional, mas um sindicato com intervenção em todas as áreas do sistema educativo, nomeadamente na formação dos professores.* Continuando, defende que se trata, portanto, de um *processo longo*, que *já vem de trás*, uma

[66] Trata-se de um dos autores mais frequentemente citados na Bibliografia deste estudo.

preocupação, que sempre existiu por parte do sindicato a que pertence, que *foi sempre traduzida de acordo, também, com as possibilidades que o sindicato dizia que tinha* de cumprir. Essa preocupação, sustenta, sempre existiu porque *nós achamos a formação importantíssima. Desde a qualidade da formação inicial de professores.* A concluir referiu que a f*ormação* atual prestada *nas universidades que formam professores* é também muito importante, uma vez que é sinónimo de uma garantia segura de *qualidade* e que o conceito de *formações para toda a vida* foi definitivamente posto de parte, o que leva os professores a terem de continuar a buscar permanentemente um modelo apropriado, que lhes garanta uma formação profissional o mais apropriada possível face às novas exigências, que se ligam à atual sociedade de conhecimento.

Todas as áreas, que se inserem no plano curricular devem ser *entregues a quem tem habilitação* apropriada. Na área da Economia sempre existiu uma forte lacuna ligada ao facto de ainda hoje não haver *formação inicial* e se alguém quiser ser professor, *tem de obter a formação para professor* uma vez que *a sua formação inicial* não contempla essa competência apesar de ser uma área fundamental do conhecimento, pois que é uma das áreas que é *dirigida para grupos de interesses* mais específicos, mas que não poderá continuar a ser *descurada e portanto tem que ser valorizada devidamente.* Esta situação está a tornar-se insustentável em Portugal porque o Ministério da Educação, não a tem valorizado e deveria fazê-lo, uma vez que a formação nesta área do saber lida com a utilização das *novas tecnologias* e, portanto, deveria merecer mais atenção por parte do Ministério da Educação. O que não tem acontecido, inclusive o Ministério da Educação tem mesmo procurado criar obstáculos para dificultar que a formação para esta área de conhecimento se concretize. Os Centros de Formação procuram resguardar-se num tipo de formação muito genérica, não tendo o cuidado ou o objetivo de proporem ações específicas de formação profissional, que estejam mais ligadas ao caráter disciplinar dos conteúdos letivos. Esta situação só se consegue alcançar desde que nos Centros de Formação, funcione uma estrutura específica organizacional, que vá ao encontro das reais necessidades de formação dos professores. A própria elaboração dos programas para o grupo 430 – Economia e Contabilidade tem refletido o aspeto da pouca recetividade por parte dos professores *a quem são entregues* as responsabilidades para a elaboração dos programas e, pior do que isso, estes disponibilizam pouca abertura para os flexibilizar. A elaboração dos programas devia ser *entregue a pessoas que tivessem capacidade de os virar, ou seja, de os* flexibilizar assim, as dificuldades descritas, poderiam ser esbatidas. Mas os problemas que

se ligam à elaboração dos programas prendem-se com o facto de serem entregues a *pessoas que não têm o domínio da disciplina para poder, para conseguir, dar a volta e aligeirar e flexibilizar e atualizar aquilo que têm pela frente.* Há mesmo professores *que se limitam* a lecionar apenas pelos *manuais e se limitam a um treino para exame.* Esta situação está a ser muito aproveitada pelos professores mais veteranos, que se preocupam mais em cumprir programas do que assumir a responsabilidade de alargar mais as competências dos alunos. Divorciam-se logo à partida de outros objetivos mais trabalhosos não se metendo *a desenvolver outro tipo de competências.* Esta panorâmica deve-se essencialmente a uma *não garantia da formação inicial* realizada a uma ausência de *acompanhamento e de formação contínua dos docentes que estão no terreno.* Este cenário traduz, assim, a falta de *qualidade do ensino*, no atual panorama educativo português, podendo agravar-se mais e refletir-se na própria *qualidade de formação de gerações futuras*. Torna-se então necessário criar um novo sistema de formação contínua, que proponha alternativas ao sistema ainda em vigor.

CONCLUSÃO

O saber docente e as identidades profissionais dos professores de economia do ensino secundário em contexto globalizacional: principais fatores de influência na sua constituição

Esta investigação procurou avaliar e fazer o ponto de situação sobre os saberes e a construção das identidades profissionais dos professores de economia no ensino secundário, em contexto de globalização, tendo-se elegido para esse efeito as seguintes dimensões de análise: caracterização pessoal; caracterização profissional; o mundo da economia no desenvolvimento atual; os professores e a atividade docente; os saberes dos profissionais docentes do ensino de economia; os conteúdos curriculares do ensino de economia.

Em todo o percurso do estudo realizado houve sempre a preocupação de seguir de perto as perguntas de partida enunciadas, os objetivos gerais preconizados, o quadro referencial teórico-metodológico adotado, com vista a que os resultados obtidos, surgissem no sentido de enriquecer o conhecimento que se prende aos principais fatores influentes, como sejam *o do saber docente e o das identidades profissionais dos professores de economia do ensino secundário, ambos confluentes num lugar conhecido: o do contexto educativo globalizacional*.

Em termos teóricos, sequencialmente, começou-se por construir o conceito de globalização enquadrando-o num quadro de modernidade do mundo atual, onde o processo de educação globalizacional tem vindo a assumir particular relevo. Segundo Ianni (1995/2008), com a formação da sociedade global foi reaberta a problemática da modernidade em várias frentes, provocando implicações de variada índole, nomeadamente, no campo filosófico, científico e artístico; no "âmbito da globalização das coisas, gentes e idéias, modificam-se os quadros sociais e mentais de referência" (Idem, p. 205), exercendo nítidas influências sobre o processo educacional, provocando mudança nas noções de espaço e tempo, rompendo com uma certa evolução tradicional de educação até então vivida.

A emergência de um novo cenário para os sistemas educativos e seus atores, que apelidamos de "processo de globalização educacional" está a provocar mudanças marcantes nas vivências profissionais e na identidade dos professores, transpondo novas formas de configuração, que têm originado que um certo mal-estar se instale na profissão docente, fruto de um processo, que diz respeito, sustenta Teodoro (2003), a "formas de regulação transnacional no campo das políticas educacionais" (Idem, p. 9). Este processo, em diversos países e em diferentes continentes, tem vindo a dar origem à configuração de uma profissionalidade docente muito específica, definida do exterior e também demonstrável no exterior, contrária à trajetória das identidades, individuais ou coletivas, dos professores, relativas a um núcleo de definição identitária centrado numa relação de internalidade.

Foi por isso natural, que em termos teóricos, se passasse, em segundo lugar, a abordar a questão das identidades docentes na medida em que, sustenta Dubar (1991/1997), elas são produzidas pela "história dos indivíduos, [e] também são produtoras da sua história futura" (Idem, p. 77). As identidades que resultam de um duplo processo: o relacional onde a 'transação objetiva' (identidade atribuída) se realiza e o biográfico, corporizado na 'transação subjetiva' (identidade herdada). A transação objetiva estabelece-se entre o indivíduo e aqueles com que contacta direta ou indiretamente. A transação subjetiva estabelece-se no indivíduo consigo próprio, entre o que tem sido e o que quer ser.

Particularmente para o caso dos professores o cenário de globalização educacional tem vindo a provocar mudanças bruscas, ruturas epistemológicas e marcantes descontinuidades no processo até então tido como normal de construção da profissão docente, não sendo de estranhar, portanto, que tenham surgido no atual cenário educativo problemas relacionados com o reconhecimento de valor (identidade) face a novos paradigmas, que se aplicam sobre o conhecimento profissional e consequentemente, se projetam nos saberes (novos) profissionais.

O mal-estar que assim emerge tem por base o facto de os professores considerarem que o mais importante do que realizam no seu trabalho não ser traduzível nessa exteriorização. Cercados por todo lado pela imposição daquela profissionalidade, a construção das suas identidades caracteriza-se, sobretudo, pelo esforço de conciliar o que continuam a, ter que, considerar o núcleo do seu trabalho – as dinâmicas diárias de ensino,

ajuda e empenhamento, com os alunos ou pais, no sentido do sucesso e da inclusão – com o que os 'avaliadores' do seu trabalho consideram ser critérios de qualidade.

As identidades dos professores têm procurado resistir a essa tendência, mas simultaneamente são fortemente desafiadas por um contexto social e cultural, que obriga a mudanças profundas na atividade docente, quer no que respeita à relação pedagógica quer ao (acesso ao) conhecimento. Se o conhecimento, e os saberes profissionais, é a principal fonte de reconhecimento ou de não reconhecimento das identidades profissionais (Dubar, 1991/1997), interessa aprofundar o lugar por ele ocupado na construção da identidade.

As transações verificadas nas identidades pessoais e profissionais têm vindo a provocar ruturas cada vez mais bruscas no que Huberman (2007) apelida de "ciclo de vida humana" (Idem, p. 47). Estas surgem ligadas às evoluções económicas, mas também à diversidade de movimentos sociais que têm grassado à escala global, fruto do que anteriormente apelidamos de globalização educacional, colocando à prova a 'gestão de identidade' pelos indivíduos. Identidades 'deles próprios e dos outros' em todos os campos, da "vida social e em todas as esferas da existência pessoal" (Idem, p. 53). Estas ruturas têm vindo a instalar um mal-estar docente, que rompe, quase definitivamente, com o que Huberman (2007) apelida de "sequência 'normativa' no ciclo de vida profissional do professor" (Idem, p. 47) particularizando-o para o ensino secundário. O equilíbrio existente entre os 'anos de carreira' e as 'fases' que lhes correspondem entra em rutura com os 'temas da carreira': 'entrada', 'estabilização', 'diversificação', 'serenidade' e 'desinvestimento'.

Face ao anteriormente exposto, as identidades pessoais e profissionais dos professores, que anteriormente assumiam uma certa estabilidade em termos de ciclo de vida profissional, sentem-se cada vez mais ameaçadas perante um contexto educacional à escala global, que lhes tem vindo a impor alterações bruscas. Este estado de coisas tem vindo a agravar-se nos últimos anos, fruto da dicotomia existente entre, segundo Dubar (2006), as configurações relacionais da 'identidade de atores num sistema de ação' e as biográficas - 'tipos de trajetórias ao longo da vida de trabalho' (Idem, p. 85) - que deixaram de ser mais ou menos estáveis e seguras ao longo do tempo. No entanto, a natureza primária das identidades profissionais não deixou de existir, continuando a ser identificadas a "maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego" (Ibidem), embora assumam cada vez mais configurações diferentes.

Perante o quadro referido, justificava-se então enquadrar um questionamento sobre os saberes (profissionais), passando assim, sequencialmente, em termos teóricos, ao terceiro nível da análise conceptual.

Sabemos que os saberes profissionais constituem a fonte principal de implicação e reconhecimento das identidades profissionais. Dubar (1991/1997) sustenta, a partir de Berger e Luckman (1966), que os saberes profissionais compreendem "um vocabulário, à interiorização das 'receitas'" (Idem, p. 100) ou fórmulas, proposições, procedimentos, um programa formalizado e um verdadeiro 'universo simbólico'. A esta definição de saberes profissionais correspondem os saberes experienciais em Tardif (2002/2006) - saberes que os professores desenvolvem no seu quotidiano e que são constituídos também por uma amálgama de todos os outros saberes, em função da prática docente, implicando a convergência de 'saberes pedagógicos', ou das ciências da educação e da ideologia pedagógica, 'disciplinares', que dizem respeito aos diversos campos de conhecimento de uma sociedade - matemática, história, literatura e outros saberes sociais e 'curriculares', que transformam os saberes disciplinares, representados pelos programas – seus objetivos, conteúdos e métodos. Entre esta tipologia e a tipologia de Schulman (1986) podem estabelecer-se relações, apesar das suas diferenças, relações que permitem realçar certas dimensões do saber profissional docente. Este autor já citado, mas que pelo contributo pertinente que representa para este estudo relembramos, distingue sete tipos de conhecimento do professor: o 'conhecimento de conteúdo', das matérias dos programas; o 'conhecimento pedagógico geral', princípios do ensino, teorias da aprendizagem, técnicas de gestão da classe; o 'conhecimento do currículo', programas e matérias de trabalho e teoria do currículo; o 'conhecimento pedagógico do conteúdo', intrusão de aspetos pedagógicos e de conteúdo, que é específica ao professor; o 'conhecimento dos alunos e das suas características'; o 'conhecimento dos contextos educacionais', entre outros, o trabalho em grupo, mas também o financiamento das escolas; e o 'conhecimento da filosofia educacional, dos seus fins, objetivos e valores'. Em termos semelhantes, Grossman (1990) identifica quatro componentes no conhecimento do professor: o 'conhecimento do conteúdo', o 'conhecimento didático de conteúdo', o 'conhecimento pedagógico geral' e o 'conhecimento do contexto'. Quer num autor, quer no outro, é no 'conhecimento didático de conteúdo' ou no 'conhecimento pedagógico de conteúdo' - que Tavares (1997) reconhece o caráter de 'conhecimento científico e pedagógico' (Idem, p. 63) que se dá o entrosamento

dos restantes conhecimentos de uma maneira que é específica ao professor.

Impõe-se, portanto, ressalvar o facto de os saberes que servem de base à profissão docente e que mobilizam diariamente os professores nas salas de aula e nas escolas, serem plurais e compósitos, Tardif (2002/2006), destaca ainda que a própria prática docente se constitui numa atividade que 'mobiliza diversos saberes'. Abordou-se a construção de identidades enquanto dinâmica interativa e como transação dupla: entre a identidade biográfica (o que se foi, se é e se quer ser) e a identidade relacional entre o indivíduo e os seus contextos. Nesta transação o reconhecimento é central e no caso dos professores está profundamente associado aos saberes profissionais. Acresce que as vivências identitárias são 'inseparáveis das relações sociais' que são também 'formas de alteridade'. Seguindo ainda de perto Dubar (2002/2006), sustenta-se que "não existe Identidade sem alteridade, isto é, sem relações entre o si próprio e o outro" (Idem, p. 52) pelo que, se num determinado momento o Eu se pode definir de uma determinada maneira, num momento seguinte, pode transfigurar-se num Outro, devido à transação biográfica ou à relacional.

Para terminar o quadro teórico-conceptual percorrido seria normal focalizar um campo específico de análise, que contemplasse, simultaneamente, os três níveis anteriormente enunciados: o contexto de globalização educacional, o processo de construção de identidades profissionais ligado à existência de um certo mal-estar docente e, finalmente, a profissionalidade nos saberes docentes.

Para elaborar este problema considerou-se especialmente pertinente estudar o Ensino Secundário, pela ênfase assumida pelos saberes, mas também, pelo lugar de interface que ocupa entre o Ensino Básico e o Superior, pois assume com particular relevo, segundo Azevedo (2000), citando Pires (1989), um caráter de 'ordenamento regressivo', em virtude de refletir os princípios e objetivos que o Ensino Superior preconiza, constituindo-se, por isso, um 'império do meio'. Foi ainda tido em conta que o saber profissional dos professores do ensino de Economia inclui, particularmente, perspetivar o impacto da globalização.

Após a apresentação dos quatro níveis do quadro conceptual adotado, realizou-se a análise dos dados nos Capítulos 5, 6 e 7. Poder-se-á afirmar que o objetivo de conhecer e analisar os saberes e o processo de construção de identidades profissionais docentes no ensino secundário, especificamente dos professores de economia, em contexto

globalizacional, foi atingido. À luz das cinco dimensões previamente estabelecidas - globalização educacional, saberes profissionais, construção de identidades profissionais, mal-estar docente e ensino secundário - as divergências mais marcantes nas variáveis sócio-demográficas situaram-se no 'sexo', na 'formação de base' e no 'tempo de serviço'. Em todas elas podem-se constatar os diversos lugares que os saberes ocupam nas configurações das identidades estudadas, 'atuais e futuras' e que surgem sempre ligadas ao contexto geracional, à formação e à inserção dos professores.

Realizaram-se dois estudos, um, em lugar de centralidade, constando de um inquérito por questionário aplicado aos docentes do grupo 430 – Economia e Contabilidade, e outro materializado em cinco entrevistas semidiretivas efetuadas a informantes-chave na área da educação e economia, buscando ambos recolher opiniões considerando que os saberes e a construção das identidades profissionais docentes em contexto de globalização condiciona todos os professores. Este cenário aplica-se particularmente e condiciona os professores do ensino de economia, visto estas problemáticas serem transversais à história de vida destes profissionais docentes, quer pelas suas próprias trajetórias profissionais quer pelos conteúdos letivos que lecionam nesta área do conhecimento.

A sequência de conclusões que agora serão apresentadas vão no sentido de analisar dados empíricos entretanto recolhidos, interpretar ideias corporizadas por exposição de proposições, lançar pistas indicativas e propor soluções, a fim de poderem ser encontradas possíveis respostas para os questionamentos levantados ao longo de todo o trabalho, mas nunca perdendo de vista que essas conclusões não poderão ser definitivas e muito menos serão as únicas possíveis, face à problemática estudada.

A análise descritiva demonstrou que uma grande parte dos professores (98,7%) que constituíram a amostra do estudo realizado, concorda que os saberes dos professores são uma mistura de vários saberes, afirmando assim as propostas de Tardif (2002/2006), que sustentam que os saberes são uma amálgama de todos os outros saberes em função da sua prática. Quanto à relação que estabelecem com os saberes, 94,5% afirmam que não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos e, consequentemente, não se confinam aos saberes identificados como 'disciplinares', dizem respeito aos diversos campos de conhecimento de uma sociedade, nem aos 'curriculares', transformam os saberes disciplinares, representados pelos programas e nem aos 'pedagógicos', refletem conceções

resultantes sobre a prática letiva em sentido amplo. Relativamente ao facto de os professores privilegiarem certos saberes, considerando alguns como periféricos, secundários e acessórios, 76,2 % concordam, evidenciando que a atividade docente, no que respeita à relação pedagógica e ao acesso ao conhecimento, pode ter um papel importante a desempenhar no que se refere à transmissão de conhecimentos aos alunos.

Verificou-se ainda que 75,7 % dos professores são de opinião que hierarquizam os seus saberes em função da sua utilidade no ensino, o que face ao mundo globalizado onde nos inserimos, está a originar mudanças profundas, provocando ruturas nas vivências profissionais e na própria profissionalidade dos professores. Num patamar onde as respostas dos professores revelaram uma taxa de adesão mais baixa, sem deixar, contudo, de ser significativa, 63,70 % dos professores do ensino de economia, não sentem o seu saber desvalorizado, apesar das marcantes mudanças, que se estão a dar no panorama educativo, por força do processo de globalização atual. Finalmente, a análise descritiva evidencia, que 62,3 % dos professores inquiridos expressaram existirem dilemas, tensões nos saberes, reforçando a opinião anteriormente apresentada sobre a forte hierarquização dos saberes em função da sua utilidade no ensino onde se inserem, face ao mundo globalizado, provocando não só o questionamento sobre a forma como o fazem, como também o modo como o próprio conhecimento é por eles transmitido, ambos enquadrados num cenário onde os apelos a uma nova profissionalidade docente são cada vez mais intensos e frequentes.

Cada vez mais vivemos, segundo Giddens (2001/2004), num 'único mundo' onde as "nações tornaram-se mais 'interdependentes'" (Idem, p. 52), onde o equilíbrio da correlação de forças até então havido entre, por um lado, uma oferta diversificada do ensino secundário e, por outro, uma procura desmesurada provocada pela massificação do seu público-alvo, foi bruscamente rompido e de forma definitiva. O processo de globalização educacional tem conseguido impor uma agenda educativa global, que os governos nacionais procuram acompanhar, a fim de não ficarem irremediavelmente para trás. Exemplo disso na atualidade, é o acelerado desenvolvimento, que as novas tecnologias de informação e comunicação provocaram, no campo dos saberes, que se fez sentir recentemente com intensidade, em particular, no ensino secundário, até pela sua especificidade, de forma gradual e sustentada e onde a sua transformação em ensino de massas acabou por intensificar mais o processo.

Da análise estatística sobre o estudo agora tido em conta, resultou que as representações acerca da globalização, identidades, saberes e conteúdos, realizadas e materializadas através dos 246 questionários recolhidos junto aos/às professores/as, indiciam pistas significativas e evidenciam algumas conclusões, que explicitam algumas posições e ideias importantes que o estudo realizado permitiu obter. A principal preocupação vai no sentido de permitir fazer uma leitura dessas proposições à luz dos pressupostos teórico-metodológicos já anunciados anteriormente, que entroncam no objeto de estudo perseguido desta investigação: o de visar conhecer a construção da identidade dos professores de economia no Ensino Secundário, focalizando o lugar dos saberes nessa construção e o impacto que se faz sentir nas atuais políticas educativas, em contexto de globalização.

Da leitura e interpretação dos dados obtidos da variável sócio-demográfica sexo, destacam-se diferenças marcantes nas respostas dadas pelos respondentes, constituindo a variável onde se verifica maior divergência nas opiniões/opções dadas. Nesse sentido as professoras manifestaram possuir, relativamente aos professores marcantes diferenças, nomeadamente: mais informação e uma posição fortemente crítica sobre o processo de globalização da economia, melhor identificação dos fatores mais associados ao processo de globalização e uma idéia mais nítida de como este pode ser entendido, um posicionamento mais claro sobre a relação entre a globalização e a educação, maior mal-estar docente e ainda uma opinião pessoal mais robusta sobre o conceito do saber relacional dos professores de economia, o conhecimento económico, os principais objetivos da disciplina de economia e as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia.

Pelas marcantes diferenças encontradas nas respostas dadas pelos respondentes, onde é nítida uma dicotomia entre o sexo feminino e masculino, justificar-se-á a formulação em termos de um pequeno ensaio de algumas considerações achadas pertinentes sobre as discrepâncias encontradas, embora não conclusivas, que poderão ser debatidas e desenvolvidas numa investigação futura a realizar.

Este questionamento pode começar pela interrogação lançada por Giddens (2001/2004) sobre "o que significa ser homem na sociedade moderna atual?" (Idem, p. 120). Será pacífico admitir que perante questões comuns apresentadas se tivessem obtido

respostas com um elevado grau de diversidade. Quais serão as principais razões que subjazem a tal grau de disparidade? Se forem tidas em conta as coordenadas espacio-temporais, bem como o lugar geográfico onde o questionário foi passado, uma das razões poderá estar ligada ao significado do ser homem na sociedade moderna atual, que tem vindo a assumir um papel cada vez mais esbatido e a transfigurar-se face ao anterior que lhe era estritamente reservado. Historicamente, e por tradição, ao homem competia o sustento da casa, enquanto à mulher lhe estava reservado o desempenho de fada do lar. Com o fenómeno da massificação escolar e o alargado acesso das mulheres à universidade, o 'perfil' tradicional de corpo docente das escolas até aí existente foi definitivamente alterado.

Numa abordagem em termos de sexo, a sensibilidade feminina para interpretar e agir sobre a realidade social caracterizou-se sempre por se realizar sob forma diferente da concretizada pelos homens. A realidade social onde todos nós vivemos é única, mas o que é facto é que pode ser observada e interpretada originando perspetivas diferentes. Em termos de metáfora é como se os 'óculos' utilizados pelo sexo feminino permitissem ver uma realidade diferente, face aos 'óculos' utilizados pelo sexo masculino, perante a mesma realidade social.

Perante os dados obtidos no questionário e face às opiniões/opções manifestadas pelos inquiridos, se as professoras manifestaram possuir um posicionamento muito diferente face ao dos professores, isso pode prender-se ao novo papel que lhes é reservado.

Da leitura e interpretação dos dados obtidos da variável sócio-demográfica relativos à formação base, destacam-se as respostas dos inquiridos que possuíam como formação base "Contabilidade" e "Gestão". Estes manifestaram uma perspetiva mais crítica sobre como a globalização pode ser entendida, em comparação com os que os que possuíam outra formação base; os indivíduos com formação base em "Economia" identificaram melhor a relação entre a globalização e a educação do que os que possuíam (por esta ordem), "Gestão", "Contabilidade" e "Direito"; os respondentes que possuíam formação base "Outros" (aglutinava várias formações base), foram os que referiram mais a existência de desvalorização social na profissão docente, seguidos pelos que possuíam "Economia" como formação base, surgindo depois os que possuíam formação base em "Contabilidade", "Direito" e "Gestão"; os indivíduos com formação base em "Economia" foram os que

identificaram uma visão mais nítida sobre a crise da identidade docente, seguidos (por esta ordem) pelos de "Contabilidade", "Outros", "Gestão" e "Direito"; os inquiridos com formação base em "Economia" foram os que mais se pronunciaram sobre a existência de mal-estar pessoal, seguidos (por esta ordem) por "Outros", "Gestão", "Contabilidade" e "Direito".

O grupo 430 – Economia e Contabilidade caracteriza-se por admitir que os professores possam lecionar um leque muito grande de disciplinas, originando que se instale uma certa 'desprofissionalização' docente no seio deste grupo disciplinar, agravada a partir do momento em que se deu a junção do antigo 7.º grupo (Economia) com o 6.º grupo (Contabilidade), resultando uma amálgama confusa num só grupo (7.º grupo – Economia e Contabilidade). Segundo a informante-chave da APROCES o *Ministério deixou de exigir e de se preocupar com a formação específica das pessoas* (Apêndice – XII, p. LXXVII). Um professor para poder lecionar este grupo não lhe é exigido qualquer formação específica para lecionar todas as disciplinas nele contempladas. Em certos casos, por vezes, ainda se pode atender a certas prioridades mas a regra geral aplicável, para além apenas da antiguidade, é a da aceitação obrigatória de horários sob pena de, sustenta a entrevistada da APROCES, *ficarem penduradas*. Prossegue dizendo que há mesmo situações que conhece cuja *lecionação de programas de Contabilidade são entregues a professores de Direito* (licenciados em Direito). Situações como esta, refere ainda são muito comuns no seio do grupo 430 – Economia e Contabilidade e o facto é que os professores *são colocados na escola para determinadas áreas* e depois são confrontados com um horário, que *não podem recusar* sob pena de ficarem sem nenhum. Prosseguindo, questiona-se como um licenciado em Direito, que por vezes nem teve Matemática no 9.º ano de escolaridade, pode lecionar Contabilidade. Claro que esta situação liga-se à questão da formação inicial e à indefinição que no sistema educativo e que sucessivos governos não conseguiram resolver, agravando cada vez mais a qualidade do ensino público prestado. Tal cenário transporta-nos para a problemática dos saberes, uma vez que um pertinente questionamento se coloca. Afinal quais são os verdadeiros saberes que são utilizados e transmitidos pelos professores ao seu público-alvo? Qual é a qualidade de ensino atingida neste grupo disciplinar?

Da análise dos dados obtidos da variável sócio-demográfica relativos aos anos de serviço, destacam-se diferenças marcantes nas respostas dadas: os inquiridos com menos de

dez anos de serviço foram os que manifestaram possuir maior informação geral sobre o processo de globalização da economia, os que manifestaram menor informação geral possuíam entre onze e trinta anos e os que possuíam mais de trinta e um anos ficaram numa posição intermédia; os respondentes com menos de 10 anos de serviço identificaram melhor a relação entre a globalização e a educação do que os que possuíam, por esta ordem, entre 11 e 30 anos de serviço e os que possuíam mais de 31 anos de serviço; os indivíduos que possuíam entre 11 a 20 anos de serviço manifestaram menor mal-estar docente do que os que possuíam, por esta ordem, entre 21 a 40 anos e menos de 10 anos de serviço; os indivíduos com mais de 31 anos de serviço, manifestaram possuir um conhecimento mais robusto sobre o saber de cognição do que os que possuíam, por esta ordem, menos de 10 anos de serviço, e entre 11 e 30 anos de serviço; os respondentes com mais de 31 anos de serviço manifestaram uma opinião mais robusta sobre as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia do que os que possuíam, por esta ordem, até 20 anos de serviço e entre 21 a 30 anos de serviço.

Os dados obtidos da variável sócio-demográfica relativa à idade, resultaram numa análise que destaca diferenças marcantes nas respostas dadas: os respondentes com idade compreendida entre 27 e 46 anos, manifestaram uma perspetiva mais crítica sobre como a globalização pode ser entendida do que os que possuíam mais de 46 anos de idade; os inquiridos que possuíam entre 27 a 36 anos de idade, identificaram melhor a relação entre a globalização e a educação do que os que tinham idade superior a 47 anos de idade; os indivíduos com idade compreendida entre 57 e 67 anos manifestaram maior mal-estar docente do que os que possuíam menos que 57 anos de idade; os respondentes com idade superior a 57 anos manifestaram possuir uma opinião pessoal mais robusta quanto ao conceito sobre o saber de cognição do que os que possuíam, por esta ordem, entre 27 a 36 anos de idade, entre 47 a 56 anos de idade e entre 37 a 46 anos de idade.

Dos dados obtidos nas variáveis sócio-demográficas anos de serviço e idade, resulta um cenário onde os respondentes com menos idade (e à partida com menos anos de serviço) manifestam possuir posições/opiniões muito diferentes face aos mais velhos, veiculando assim a proposta avançada por Huberman (2007) acerca do "ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário" (Idem, p. 47), onde numa primeira fase, até sensivelmente aos 10 anos de serviço, há uma certa 'consolidação de um reportório pedagógico', com um

período de forte questionamento, depois surge uma segunda fase, até cerca dos 30 anos de serviço, caracterizada pela existência de um certo conservadorismo, marcado por um 'distanciamento afetivo', para finalmente surgir uma última fase, depois dos 30 anos de serviço, caracterizada por uma certa desaceleração na atividade cuja marca é a do "desinvestimento (sereno ou amargo) " (Ibidem).

Não é de estranhar pois, que os respondentes com idade mais baixa tenham manifestado possuir maior informação geral sobre o processo de globalização da economia, identificando melhor a relação entre a globalização, possuem uma perspetiva mais crítica sobre como a globalização se manifesta, melhor compreensão da relação que se dá entre a globalização e a educação, embora refiram sentir mais mal-estar derivado ao período de maior incerteza, que o início na carreira lhes oferece, ao que Huberman (2007) apelida de 'tateamento'. Contrariamente, os inquiridos com mais idade pessoal manifestaram ter maior mal-estar docente do que os mais novos, fruto de vários fatores, entre os quais as mudanças ocorridas, que o processo da globalização educacional acarreta, um certo 'distanciamento afetivo', que a partir de certa idade os professores assumem, podendo assumir a forma 'serena' ou 'amarga', consoante o percurso individual realizado tenha sido mais ou menos harmonioso. No entanto, os indivíduos com mais de 31 anos de serviço, manifestaram possuir um conhecimento mais robusto sobre o saber de cognição e uma opinião mais segura sobre as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia, contrariamente aos que possuíam menos anos de serviço.

Da análise dos dados obtidos da variável sócio-demográfica relativa ao setor de atividade, outras diferenças marcantes podem ser destacadas: os respondentes do setor privado foram os que manifestaram possuir maior informação geral sobre o processo de globalização da economia em comparação com os, por esta ordem, que pertencem simultaneamente, ao setor privado e ao setor público e aos que pertencem exclusivamente ao setor público; os inquiridos do setor privado foram os que manifestaram possuir uma posição mais crítica sobre o processo de globalização da economia relativamente aos que, por esta ordem, simultaneamente pertencem ao setor privado e público e aos que pertencem exclusivamente ao setor público; os indivíduos pertencentes simultaneamente, ao setor privado e ao público identificaram melhor os fatores que mais se associam ao processo de globalização do que os, por esta ordem, do setor privado e ainda do que os do setor público; os respondentes pertencentes simultaneamente, ao setor privado e ao público manifestaram

uma perspetiva mais crítica sobre como a globalização pode ser entendida do que os, por esta ordem, do setor privado e do que os do setor público; os indivíduos pertencentes ao setor privado identificaram mais a relação entre a globalização e a educação do que os que pertenciam ao setor público; os respondentes que lecionam simultaneamente no setor privado e no público manifestaram possuir maior mal-estar docente do que os, por esta ordem, do setor privado e do que os do setor público; os inquiridos que lecionavam simultaneamente no ensino público e no privado, relativamente à situação atual no ensino, manifestaram um conhecimento mais robusto sobre o saber de cognição do que os, por esta ordem, que lecionavam no ensino privado e do que os que lecionavam no ensino público.

Dos dados obtidos na variável sócio-demográfica relativos ao setor de atividade, afiguram-se algumas particularidades provenientes do contexto de trabalho a que dizem respeito. Os respondentes que lecionavam no setor privado manifestaram possuir, mais informação geral, uma posição mais crítica sobre o processo de globalização da economia e identificaram melhor a relação entre a globalização e a educação do que os que lecionavam, por esta ordem, simultaneamente, no setor privado e público ou só público. Por outro lado, os inquiridos que lecionavam simultaneamente no setor privado e no público, identificaram melhor os fatores que mais se associam ao processo de globalização do que os, por esta ordem, do setor privado e do setor público, manifestaram uma perspetiva mais crítica sobre como a globalização pode ser entendida do que os, por esta ordem, do setor privado e os do setor público e manifestaram um conhecimento mais robusto sobre o saber de cognição do que os, por esta ordem, que lecionavam no ensino privado e do que os que lecionavam no ensino público.

É nítida a diferenciação constatada na orientação das opções realizadas pelos professores caso lecionem no ensino privado, no ensino público e dos que lecionam simultaneamente no ensino privado e público. Fruto das especificidades que o setor privado apresenta, afigura-se que o lugar ocupado na construção/utilização pelas identidades destes professores, por via do seu vínculo contratual, poderá evidenciar uma menor estabilidade, o que, por sua vez, pode originar que o seu corpo docente possa apresentar um nível etário mais jovem[67], provocando posições muito diferentes das assumidas pelos professores que

[67] Este é um questionamento avançado aqui de uma forma geminal, mas que deverá gerar um estudo posterior mais profundo.

lecionam no ensino público. As opiniões reveladas pelos respondentes que lecionam simultaneamente no ensino público e no privado vão ao encontro de quem conhece duas realidades distintas, mas onde, na maioria dos casos, a prevalecente na situação profissional será a do ensino público, resultando daí, segundo Dubar (1991/1997), uma 'identidade em situação', adaptada aos diferentes contextos de trabalho, orientada para uma "abertura do seu campo do possível" (Idem, p. 108) e uma identidade que resulta da articulação entre dois sistemas de ensino (privado e público) e de cujas 'trajetórias vividas', no seu interior, se 'forjam' "as identidades 'reais' a que aderem os indivíduos" (Ibidem), face aos apelos que os diferentes contextos propõem. Segundo Beijaard, Meijer e Verloop (2004), citando Coldron e Smith (1999), a identidade profissional não pode ser interpretada como 'fixa', resulta mais de um equilíbrio. Os mesmos autores, citando ainda Volkmann e Anderson (1998), referem que se trata de um contexto "complexo e dinâmico onde a autoimagem profissional é equilibrada com uma variedade de funções que os docentes sentem que têm de jogar" (Idem, p. 113). A diferente dicotomia de lecionação, consoante se trate do ensino público ou privado poderá ser alvo de desenvolvimento futuro mas que neste âmbito não será abordada.

Da análise dos dados obtidos da variável sócio-demográfica relativos ao curso lecionado, destacam-se as seguintes diferenças: os indivíduos que lecionam em 'Outros' (externatos, colégios ou institutos) manifestaram possuir maior informação geral sobre o processo de globalização da economia, do que os que lecionam (por esta ordem) em escolas secundárias c/3.º Ciclo e dos que colaboram em escolas do ensino profissional; os inquiridos que lecionavam o 3.º Ciclo e Secundário manifestaram uma perspetiva mais crítica sobre como a globalização pode ser entendida do que os que lecionavam só o Secundário; os respondentes que lecionam os cursos categorizados como 'Outros' foram os que mais se pronunciaram sobre a existência de mal-estar pessoal, seguidos, por esta ordem, pelo de 'Ensino Recorrente', 'EFAS' e 'CNOS'; 'Curso Tecnológico e Profissional', 'CEFS' e 'Científico-Humanístico Ciências'; os inquiridos que lecionavam o curso de 'Científico-Humanístico Ciências', manifestaram uma opinião mais robusta sobre o conhecimento económico do que os que lecionam, por esta ordem, 'Outros', contemplava várias situações, 'CEFS' e 'Curso Tecnológico Profissional', 'Ensino Recorrente', 'EFAS' e 'CNOS'; os indivíduos que lecionavam o 'Curso de Científico-Humanístico Ciências' manifestaram uma opinião mais robusta sobre as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à

disciplina de economia do que os que lecionavam em, por esta ordem, 'Outros', 'Curso Tecnológico Profissional' e 'Ensino Recorrente', 'EFAS' e 'CNOS' e 'CEFS'; os respondentes que lecionavam 'CEFS' manifestaram uma posição mais crítica face aos conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia, do que os que lecionavam, por esta ordem, o 'Curso Tecnológico', 'Outros', 'Curso Profissional, Tecnológico e Recorrente', 'EFAS', 'CNOS' e 'Científico-Humanístico Ciências'.

Os dados obtidos da variável sócio-demográfica relativa ao curso lecionado veiculam e reforçam o facto de os professores ligados ao ensino privado, externatos, colégios ou institutos, possuírem mais informação geral sobre o processo da globalização e dos que lecionavam simultaneamente o 3.º Ciclo e Secundário possuírem uma posição mais crítica do que os que lecionavam apenas no Secundário. Conforme foi referido anteriormente, esta situação reflete um pouco o facto de os professores possuírem um vínculo contratual mais débil, que influencia o tipo de corpo docente que aí colabora, que, genericamente, apresenta um nível etário mais jovem até pela crescente dificuldade que sentem em ingressarem na carreira profissional do ensino público.

Quem lecionava os cursos categorizados como 'Outros' manifestou maior mal- estar do que os que lecionavam os cursos especificados, refletindo a fase, segundo Huberman (2007), de 'tateamento', ou ainda, referindo Fuller (1969); Field (1979); Watts (1980), um certo estádio de 'sobrevivência' e de 'descoberta', que estes profissionais enfrentam, por se encontrarem numa fase inicial de carreira, sujeitos 'àquilo' que os docentes experientes e mais idosos não aceitam. Os professores que lecionavam o 'Curso de Científico-Humanístico Ciências' possuíam uma opinião mais robusta sobre as principais competências decorrentes dos objetivos ligados à disciplina de economia, o que pode dever-se ao facto de o perfil destes alunos estar ligado preferencialmente ao prosseguimento de estudos. Finalmente os professores que lecionavam 'CEFS' manifestaram uma posição mais crítica face aos conteúdos programáticos lecionados na disciplina de Economia, o que poderá estar ligado quer aos conteúdos quer às disciplinas lecionados no 3.º Ciclo, caracterizados por serem muito dispersos e marcados por uma forte diversidade, cuja amálgama global é de difícil entendimento. Pode ainda esta posição crítica estar ligada ao próprio perfil de alunos que frequentam os 'CEFS', muitos deles marcados por um marcante insucesso escolar.

Para a análise mais específica dos dados qualitativos, considerou-se previamente importante levar em conta a proposta inicial, onde, conforme foi referido anteriormente, importante destacar: *o lugar institucional ocupado por cada um dos entrevistados*; *a escolha criteriosa dos conceitos a desenvolver individualmente em cada entrevista*; *a construção e des/construção das categorias de análise de dados*. Por via da utilização do software QSR Nvivo, pela sua grande capacidade e flexibilidade funcional, buscaram-se padrões lexicais e palavras mais utilizadas pelos entrevistados, sendo as mais frequentes, por esta ordem: professor (es), pessoas/gente, formação, escola, ensino, questão, economia e facto. Perante os dados obtidos foi então definido como conveniente avançar uma proposta cuja formulação que lhe subjaz é a de que: *a formação pessoal dos professores é importante para a escola, tornando-se numa questão chave para o ensino (de economia) e facto incontornável para todo o sistema educativo*. Esta proposta evidencia, em particular, que os cinco entrevistados perante as ideias-chave com que foram confrontados, destacam a *formação pessoal dos professores* como a principal referência a ser tida em conta face aos *saberes e à construção das identidades profissionais dos professores de economia do ensino secundário, em contexto globalizacional*

Ao focalizar-se a problemática da formação pessoal dos professores reconhece-se, até certo ponto, a existência de uma crise ligada a um processo mais vasto, que se prende com a globalização educacional, apelando por isso ao surgimento de uma outra identidade docente mais ajustada às novas configurações, ligadas à geração, formação e inserção dos professores, cada vez mais caracterizadas por imposições da agenda educacional global e que deixa de parte qualquer possibilidade para um processo negocial local, que a dar-se permitiria esbater algumas diferenças/dificuldades havidas.

Tendo sido sempre tido em conta a preocupação de se utilizar os dois tipos de dados, foi possível alcançar o objetivo deste estudo. Os professores como público privilegiado puderam expressar a existência de dilemas, tensões nos saberes, fruto da forte hierarquização havida em função da sua utilidade no ensino onde se inserem. Isto num mundo globalizado, que provoca cada vez mais não só o questionamento sobre a forma como o faz, como também sobre o próprio conhecimento, enquadrados ambos, num cenário onde os apelos à mudança para a construção de uma nova profissionalidade docente são cada vez mais intensos e frequentes. Este mesmo cenário foi também veiculado por outros agentes/atores institucionais, os informantes-chave eleitos, pois foi através da veiculação

das suas opiniões expressas, que se reconheceu a necessidade de uma outra identidade docente, que tendo em conta as imposições de uma agenda de educação globalizacional seja capaz de afirmar uma alternativa.

Em síntese os dados obtidos pelos questionários permitem focalizar algumas configurações identitárias divergentes atuais na profissão docente, nomeadamente, em termos de geração, de formação base, de inserção na carreira docente e de género. Relativamente aos dados recolhidos nas entrevistas, destacam-se algumas propostas nitidamente vinculativas à formação de novas configurações identitárias, nomeadamente, em termos de: novas condições de acesso para a carreira docente, uma formação inicial/contínua diferente, programas curriculares mais consentâneos com uma sociedade atual muito exigente e em permanente mudança, uma profissionalização docente obedecendo a novos padrões, com especial ênfase para a formação no ensino secundário onde se focalizou o estudo.

.

BIBLIOGRAFIA

Alves, H. F. C. (2007). *Atitudes face à alimentação e critérios de escolha individual de produtos alimentares*. Dissertação apresentada à Universidade Aberta para a obtenção do grau de Mestre em Ciências do Consumo Alimentar, orientada pela Professora Doutora Ana Pinto Moura e pelo Coorientador Professor Doutor Luís Miguel Cunha, Porto

André, M. E. D. A. & Ludke, M. (1986). *Pesquisa em Educação*: abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU.

Apple, M. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão.* Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial.* Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. Entrevista realizada em 9 de Junho de 2010 por Silva, F. M. F. R. (entrevistador).

Bachelard, G. (2006). *A Epistemologia.* Lisboa: Edições 70, Lda. (Trabalho original publicado em 1971).

Banerjee, G. (1985). Ego identity, identity crisis and identity diffusion - an exposition of the Eriksonian model. *Journal of the Indian Psychoanalytical Society*, 56-63.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda

Barroso, J. (1995). *Os liceus – organização pedagógica e administrativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.

Barroso, J. (2000). *O Século da Escola: do mito da reforma à reforma de um mito*. Retirado em 8 de Março de 2011, de: http://www.cursoverao.pt/c_2000/joao_barroso.htm.

Barth, B.M.(1993). *O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão.* Lisboa: Instituto Piaget.

Beck, U. (1999). *O que é Globalização? Equívocos do globalismo respostas à globalização.* São Paulo: Editora Paz & Terra S. A. (Trabalho original publicado em 1944).

Becker, G. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education.* Chicago: The University of Chicago Press. (Trabalho original publicado em 1964).

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. Teaching and Teacher Education 20, pp. 107-128.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003). *A Construção Social da Realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis. Editora Vozes. (Trabalho original publicado em 1966).

Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*, Vol. 3. London: Routledge & Kegan Paul.

Blaug, M. (1992). *The Methodology of Economics. Or how economists explain.* Cambridge: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1980).

Bogdan, R. & Biklen, S. 1994. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original publicado em 1991).

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción.* Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions Minuit.

Braudel, F. (1987). *A dinâmica do capitalismo.* Rio de Janeiro: Editorial Rocco Ltda. (Trabalho original publicado em 1985).

Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2004). Globalização e Educação. Uma Introdução. In Burbules, N. C. & Torres, C. A., colaboradores. *Globalização e Educação. Perspectivas críticas* (pp. 11, 26). Porto Alegre RS: Artmed Editora S.A. (Trabalho original publicado em 2000).

Byrne, B. M. (2006). The Nomological Network of Teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model. In Vandenberghe, R. & Huberman, A. M, *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 15-37). New York: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1999).

Campos, C. J. G. (2004). *Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde*. Retirado em 22 de Junho de 2011 de: http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Carnoy, M. (1996). A transformação do papel da educação secundária em países altamente desenvolvidos e na América Latina: da elite à massa para a escolarização universal. *Seminário Internacional de Políticas Públicas de Ensino Médio*. (pp. 245-274). São Paulo: CONSED.

Castro, M. C., Carnoy, M., & Wolff, L. (2000). *Las escuelas de secundaria en America Latina y el Caribe y la transición del trabajo.* Washington, D. C.: Unidad de Educación. Publicaciones.

Castells, M. (2002). *A Sociedade em Rede.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original publicado em 1996).

Castells, M. (2006). *La sociedad red: Una visión* global. Madrid: Alianza Editorial. (Trabalho original publicado em 2004).

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed

Chase-Dunn, C. (1999). Globalization: a world-systems perspective. *Journal of world-systems research*, 187-215.

Chauchat, H. (1999). *De l'identité du sujet au lien social*. Paris : P.U.F.

Conselho Nacional de Educação [CNE]. (1998). *Recomendação 3/1998. O Ensino Secundário em Portugal.* Retirado em 1 de Fevereiro de 2011, de: http://www.cnedu.pt/files/cneparecеresmodule/Recomendacao_3_1998.pdf.

Conti, C. L. A. (2003). *Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira*. Dissertação apresentada na Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação para a obtenção do grau de Doutorado, orientada pela Professora Doutora Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Campinas.

Correia, J. A. (1994). *A educação em Portugal no limiar do século XXI: Perspectivas de desenvolvimento futuro*. Educação, Sociedade & Culturas, 2, pp. 7-30.

Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação.* Porto: Porto Editora, Lda.

Correia, J. A. (2001). *A Construção Científica do Político em Educação.* Educação, Sociedade & Cuturas, 15.

Correia, J. A. & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In: *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*, Stoer, R. S., Cortesão, L. & Correia, J. A. [Orgs.]., pp. (91-117). Porto: Edições Afrontamento.

Costa, M. E. (1990). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento dos estatutos de identidade. Um estudo longitudinal junto de estudantes universitários.* Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, orientada pelo Professor Doutor Bártolo Paiva Campos, Porto.

Côté, J. (1993). Foundations of a psychoanalytic social psychology: Neo-Eriksonian propositions regarding the relationship between psychic structure and cultural institutions. *Development Review*, 13, 31-53.

Côté, J. (2006). Identity Studies: How close are we to developing a Social Science of Identity? – An Appraisal of the field. Identity: *An International Journal of Theory and Research*, 6 (I), 3-25.

Cunha, M. A. (2011). *O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de Administração: trajectórias, saberes e identidades*. Dissertação apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do grau de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade, orientada pela Professora Doutora Luciana Maria Giovanni. São Paulo.

Cunningham, W. G. (1983). Teacher Burnout - Solutions for the 1980's: A Review of the Literature . *The Urban Review* , 37-51.

Dale, R. (2004). *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"?* Educação e Sociedade. Campinas. Retirado em Janeiro de 2011, de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0101-733020040002&script=sci_issuetoc.

Delors, J., Mufti, I,, Amagi, I, Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et al, (1998). *Educação um tesouro a descobrir.* Porto: Edições ASA S. A. (Trabalho original publicado em 1996).

Develay, M. (2004). *Donner du sens à l'école.* Issy-les-Moulineaux: Esf éditeur. (Trabalho original publicado em 1996).

Dewey, J. (1916). *Democracy and education. Trad. Castellano (1946) Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1930). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education.* New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação.* Lisboa: Didáctica Editora.

Dotta, L. T. (2007). *A investigação das identidades docentes no Brasil: um estudo exploratório*. Trabalho apresentado no Colóquio Internacional – Formação de profissionais da formação:contextos e práticas profissionais de formadores. Porto.

Dotta, L. T. (2010). *Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. Dissertação apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do grau de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade, orientada pela Professora Doutora Luciana Maria Giovanni. São Paulo.

Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais.* Porto: Porto Editora. (Trabalho original publicado em 1991).

Dubar, C. (1998). *Trajectórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. Retirado em 23 de Janeiro de 2010, de:

http://www.google.pt/url?q=http://www.scielo.br/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS010173301998000100002&sa=U&ei=O2i8TfyTNsbDhAeSwezBBQ&ved=0CA4QFjAA&usg=AFQjCNGExwt4Biwm81wRoVuixPciQnLgg

Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação.* Porto: Edições Afrontamento.

Dubet, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original publicado em 1994).

Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Condé-Sur-Noireau: Seuil et La République des Idées.

Esteve, J.M. (1998). *Estrategias que pueden favorecer la contribución de la educación a la cohesión social. En: Comisión Española de la Unesco. Educación y cohesión social.* Sevilla: Editorial PreuSpínola.

Esteve, J. M. (1999). *O Mal-estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores.* São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração EDUSC). (Trabalho original publicado em 1997).

Esteve, J. M. (2001). *El Professorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporânea.* La formación del professorado en Enseñanza Secundaria. Revista Fuentes, 3, pp. 7-30. Retirado em 9 de Janeiro de 2008, de: http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/nnwfjcdd.pdf.

Estrela, E. & Teodoro, A. (2007). As Políticas Curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas Globais e Reconfigurações Regionais e Nacionais. *III Colóquio Internacional de Políticas Curriculares* (pp. 1-29). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba Eunice Macedo, L. V. (2001). *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na educação* . Porto: Edições Asa.

Feitosa, S. C. (1999). *Dissertação de mestrado defendida na FE-USP* . Retirado em 16 de Outubro de 2010, de: "Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção

popular de educação": http://www.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.doc&id=34

Fernandes, A. T., Esteves, A. J., Dias, I., Lopes, J. T., Mendes, M. M. & Azevedo, N. (1998). *Práticas e Aspirações Culturais. Os Estudantes da Cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento.

Field, K. (1979). *Teacher development: A study of the stages in the development of teachers*. Brookline: Teacher Center Brookline.

Francesc J. Hernàndez, J. B. (2003). *Teorías sobre Sociedad y Educación.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Freidson, E. (1978). *La Profesión Médica,* Barcelona, Ediciones Peninsula.

Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* São Paulo: Cortez & Moraes.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.* São Paulo: Editora Paz e Terra S/A. (Trabalho original publicado em 1996).

Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido.* São Paulo: Editora Paz e Terra, S.A.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental perspective. *American Educational Research Journal*, 6, pp. 207-226.

Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire. Uma biobibliografia.* Retirado em 10 de Outubro de 2010, de: http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf.

Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, (RS), Editora Unijuí.

Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora. (Trabalho original publicado em 1991).

Giddens, A. (2001). *O mundo na era da Globalização.* Lisboa: Editorial Presença. (Trabalho original publicado em 1999)

Giddens, A. (2004). *Sociologia.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original publicado em 2001)

Giddens, A. (2005). *As consequências da modernidade.* Oeiras: Celta Editora. (Trabalho original publicado em 1990).

Giroux, H. y McLaren, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación.* Madrid: Miño y Dávila.

Goffman, E. (1988). *Estigma - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.* Rio de Janeiro: LTC.

Goffman, E. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias.* Santa Maria da Feira: Relógio D'Água Editores. (Trabalho original publicado em 1959)

Gonçalves, C. M. S. (1998). *Emergência e consolidação dos economistas em Portugal*. Dissertação apresentada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto para obtenção do grau de Doutor em Sociologia, orientada pela Professor Doutor António Teixeira Fernandes Porto.

Gonçalves, C. M. (2006). *Emergência e consolidação dos economistas em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.

Goodson, I. F. (2000). *Recuperar el poder docente* (entrevista de F. Hernández), Cuadernos de Pedagogia, 295 (Octubre), 44-49

Green, A. (1997). *Education, Globalization and The Nation State*. London: MacMillan Press Ltd.

Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teacher College Press.

Hargreaves, A. (1995). Development and Desire: A Post-Modern Perspective. In T. R. Guskey & M. Huberman (dir.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices,* (2-34). New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda. (Trabalho original publicado em 1994).

Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografia social de la formación docente. In.: Péres Gomes, et al. (Coord.). *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y prática*, pp ?? Madrid: Akal.

Heaney, T. (1995). *Issues in Freirean Pedagogy.* Retirado em 16 de Outubro de 2010, de: http://www.nl.edu/academics/cas/ace/resources/Documents/FreireIssues.cfm.

Hernàndez, F. J., Beltrán, J. & Marrero, A. (2003). *Teorías sobre Sociedad y Educación*, Valencia: Tirant lo Blanch.

Holsinger, D. B. & Cowell, R. N. (2000). *Positioning secondary school education in developing countries: expansion and curriculum.* Paris: International Institute for Educational Planning/UNESCO.

Ianni, O. (2008). *Teorias da Globalização.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Trabalho original publicado em 1995).

Johnson, T. (1972). *Professions and Power,* London, Macmillan.

Laplanche, J., Pontalis, J. B. & Lagache, D. (dir.) (2004). *Dicionario de Psicoanálisis.* Buenos Aires: Paidós. (Trabalho original publicado em 1967)

Lawn, M. (2001). *Os Professores e a Fabricação de Identidades*. Retirado em 9 de Janeiro 2008, de: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf

Leiter, C. M. (2006). Teacher Burnout: A Research Agenda. In Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 295-314). New York: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1999).

Leithwood, K. A., Menzis, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (2006). Teacher Burnout: A Critical Challenge for Leaders of Restructuring Schools. In Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 85-114). New York: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1999).

Lens, W. & Jesus, S. N. (2006). A Psychosocial Interpretation of Teacher Stress and Burnout. In Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 192-201). New York: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1999).

Lesourne, J. (1988). *Éducation & Société. Les Défis de l'an 2000.* Paris: Éditions la Découverte.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original publicado em 1990).

Lima, L. C. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In Teodoro, A. & Torres, C. A. (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*, (pp. 19-31). Porto: Edições Afrontamento.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.

Lopes, A. (2004). Motivação e Mal-estar docente. In A. Adão e E. Martins, *Os professores: identidades (re)construídas* (pp. 93-108). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Lopes, A. (2007). *Construção de Identidades e Formação de Professores.* Relatório da disciplina apresentado para Provas de Agregação no 2.º Grupo, Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lopes, A. (2008). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. In Lima, J. A. & Pereira, H. (orgs.). *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a Educação e a Enfermagem em Reestruturação* (pp. 69-110). Porto: Livpsic.

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU

Lutsky, N. (2008). Arguing with Numbers: Teaching Quantitative Reasoning through Argument and Writing. In M. A. America, *Calculation vs. Context: Quantitative Literacy and its Implications for Teacher Education* (pp. 59-74). Washington, DC: B. L. Madison & L. A. Steen (Eds.).

Macedo, E., Vasconcelos, L., Evans, M., Lacerda, M. & Pinto, M. V. (2001). *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na educação*. Porto: Edições ASA.

McLuhan, M. (1969). *O meio é a mensagem*. Rio de Janeiro: Ed. Record.

Magalhães, A. M. & Stoer, S. R. (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Maia: Profedições, Lda.

Marcelo, C. (2009). *A identidade docente: constantes e desafios*. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, Ago./Dez. 2009. Retirado em 17 de Junho de 2010 de: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br.

Marquesin, D. F. B. (2007). *Práticas compartilhadas e a produção de narrativas sobre aulas de Geometria: o processo de desenvolvimento profissional de professoras que ensinam Matemática*. Dissertação apresentada no Programa de Pós – Graduação Stricto Sensu em Educação para a obtenção do grau de Mestrado na Universidade São Francisco. Itatiba-SP, orientada pela Professora Doutora Adair Mendes Nacarato. Itatiba.

Maslach, C. (2006). Progress in Understanding Teacher Burnout. In Vandenberghe, R. & Huberman, A. M, *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 211-222). New York: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1999).

Maslach, C. & Leiter, M. P. (2006). Teacher Burnout: A Research Agenda. In Vandenberghe, R. & Huberman, A. M, *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 295-303). New York: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1999).

Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.

Mead, G. H. (1934). *Mind Self and Society.* Chicago: Charles W.Morris.

Merazzi, C. (1983). Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 6, 2, 101-106.

Meyer, J. W., Ramirez F. O., Frank, D. J. & Schofer, E. (2006). *Higher Education as an Institution.* Working papers. Retirado em 16 de Janeiro de 2011, de: http://iis-db.stanford.edu/pubs/21108/Meyer_No_57.pdf.

Mialaret, G. (1999). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Livros e Leituras.

Michael Peters, J. M. (2004). Gerencialismo e Política Educacional em um contexto global: Foucault, Neoliberalismo e a doutrina da auto-administração. In N. C. colaboradores,

Globalização e Educação. Perspectivas críticas (pp. 77, 90). São Paulo: Artmed Editora, S. A..

Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação: Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural.* Porto: Edições Afrontamento.

Morrow, R. A. & Torres, C. A. (2004). Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In Burbules, N. C. & Torres, C. A. e colaboradores, *Globalização e Educação. Perspectivas críticas* (pp. 27-44). São Paulo: Artmed Editora, S. A. (Trabalho original publicado em 2000).

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A.Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (Org.). (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original publicado em 1995).

Parkin, F. (1978). *Marxism and Class Theory. A Bourgeois Critique,* London, Tavistock Publications.

Pastorinho, A., Silva, E., Lopes, L., Silvestre, M. & Moinhos, R. (2001). *Programa de Economia A*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado em 23 de Abril de 2010, de: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/210/economia_A_10_11.pdf.

Pelletier, G. (Coord.) (2003). *Formar a los dirigentes de al educatión. Aprendizaje en la acción*. Madrid: editotial La Muralla, S. A. (Trabalho original publicado em 1999).

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para as Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Perrenoud, P. (2008). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica.* Porto Alegre: Artmed Editora. (Trabalho original publicado em 2001).

Peters, M., Marshall, J. & Fitzsimons (2004). Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-administração. In Burbules, N. C. & Torres, C. A., colaboradores. *Globalização e Educação.*

Perspectivas críticas (pp. 77, 90). Porto Alegre RS: Artmed Editora S.A. (Trabalho original publicado em 2000).

Pires, E. L. (6 de Dezembro de 2010). *A Arquitectura do Sistema Escolar Português: coerências e incoerências de ontem e de hoje; evolução dos modos de escolarização.* Retirado em 11 de Janeiro de 2011, de: http://www.cursoverao.pt/c_1996/eurico1.html.

Pires, E. L. (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação* (pp. 27-43). Braga: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário da Universidade do Minho.

Pires, E. L. (1989). Escolaridade básica universal, obrigatória e gratuita. In – *O ensino básico em Portugal* (pp. 43-68). Porto: Edições Asa

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: trajectos* . Lisboa: Edições Gradiva. (Trabalho original publicado em 1995).

Reis, E. (1997). *Estatística Multivariada Aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo.

Richards, T. & Richards, Lyn. *The NUDIST qualitative data analysis system*. Springer Netherlands. Retirado em 22 de Junho de 2011 de: http://dx.doi.org/10.1007/BF00989643.

Robert Bogdan, S. B. (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Robertson, R. (2000). *Globalização. Teoria Social e Cultura Global.* Rio de Janeiro: Editora Vozes. (Trabalho original publicado em 1992).

Rodrigues, M. L. (2002). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.

Rosa, M. V. F. & Arnoli, M. A. G. (2008). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Trabalho original publicado em 2006).

Roth, G. & Wittich, C. (1978). *Max Weber. Economy and Society an outline of interpretative sociology*. Los Angels: University of California. (Trabalho original publicado em 1968).

Rudow, B. (2006). Stress and Burnout in the Teaching Profession. In Vandenberghe, R. & Huberman, A. M, *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 38-58). New York: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1999).

Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.* Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (Org.). (2005). *Globalização. Fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento. (Trabalho original publicado em 2001).

Sarbib, J.-L. (6 de Junho de 2005). *The World Bank.* Web.worldbank. Retirado em 30 de Janeiro de 2011 de: http://go.worldbank.org/TU36ANZYW0.

Schwartz, S. J. (2001). *The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration.* Center for Family Studies. Miami: University of Miami School of Medicine.

Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: the knowledge growths in teaching*. Educational Researcher, Fev., pp. 4-14.

Shulman, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado. Retirado em 15 de Fevereiro de 2010 de: http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf.

Silva, F. M. F. R. (2005). *As Aspirações e as Expectativas na trajectória escolar dos jovens face a uma futura inserção profissional: O caso particular em ensino da disciplina de Economia no Ensino Secundário*. Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação, orientada pelo Professor Doutor Pedro Manuel Miranda Nunes. Porto.

Sousa, L. G. (2006). *Economia, Política e Sociedade*. Edição electrónica. Texto completo. Retirado em 15 de Fevereiro de 2010 de: http://eumed.net/libros/2006a/Igs-eps/

Sparks, D. (1983). *Practical solutions for Teacher Stress.* New York: Routledge: Taylor & Francis Group.

Stoer, S. R. (1998). Prefácio. In: Correia, J. A. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

Stoer, S. R. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: Stoer, S. R., Cortesão, L. & Correia, J. A. [Orgs.], *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 245-275). Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. R. & Araújo, H. C. (1992). Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia. In: Silva, P., *Recensões***.** Retirado em 15 de Agosto de 2011 de: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC1/recensao_silva.pdf.

Stoer, S. R. & Cortesão, L. (1999). *"Levantando a pedra". Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização.* Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. R. & Magalhães, A. (2005). *A Diferença somos nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento

Stoer, S. R., Magalhães, A. & Rodrigues, D. (2004). *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica* . São Paulo: Cortez Editora.

Sousa, L. G. (2006). *Economia Política e Sociedade.* Málaga (?): Eumed.net Edición electrónica. .

Strachey, J. (1966). *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.* Marlow: Standard Edition. Retirado em 15 de Fevereiro de 2010 de: http://www.4shared.com/document/3ZV9vht1/Freud_-_Obras_Completas_-_Vol_.htm

Tardif, M. (2006). *Saberes docentes & Formação Profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. (Trabalho original publicado em 2002).

Tardif, M. & Lessard, C. (2007). *O Trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interacções humanas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação: Estado, mudança social e políticas no Portugal contemporâneo.* Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente.* Porto: Profedições, Lda.

Teodoro, A. & Torres, C. A. (Orgs.). (2005). *Educação Crítica e Utopia: Perspectivas para o século XXI.* Porto: Edições Afrontamento.

The World Bank [TWB]. (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education.* Retirado em 30 de Janeiro de 2011, de: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Expanding_Opportunities_Secondary.pdf

Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Communismus und des Socialismus*. Leipzig: Fues's Verlag (R. Reisland).

Tönnies, F. (1988). *Gemeinschaft und Gesellschaft (Community and Society)*. Michigan State University.

Torres, C. A. (2009). *Education and Neoliberal Globalization.* New York: Routledge: Taylor & Francis Group.

Torres, C. A. (2003). Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação. In Torres, C. A. (Org.). *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*, pp. 103-144. São Paulo: Cortez Editora.

Touraine, A. (1994). *Crítica da Modernidade.* Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original publicado em 1992).

Touraine, A. (1998). *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original publicado em 1997).

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform.* Cambridge: Harvard University Press.

Valoura, L. d. (2006). *Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador.* Programa Communicarte de Residência Social 2005/2006. Retirado em 16 de Outubro de 2010, de: www.paulofreire.org/.../Paulo_Freire_e_o_conceito_de_empoderamento.pdf.

Wallerstein, I. (1974). *The Modern World-System I - Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in The Sixteenth Century*. New York: Academic Press, Inc.

Wallerstein, I. (1984). *The politics of the World-Economy. The States, the movement and the civilizations.* Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Wallerstein, I. (1991). *Impenser la science sociale. Pour sortir du XIXe siècle*. Paris: Les Presses Universitaires de France Cambridge.

Watts H. (1980). Starting Out, Moving On, Running Ahead or How the Teachers' Centre Can Attend to Stages. In *Teachers' Development*. San Francisco: Far West Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No ED 200 604).

Weber, M. (1978). *Economy and Society. An outline of interpretative sociology*. Los Angels: University of California Press.

Weber, M. (2008). *Conceitos Básicos de Sociologia.* São Paulo: Centauro Editora.

Welsh, E (2002). Dealing with Data: Using NVivo in the Qualitative Data Analysis Process. Retirado em 22 de Junho de 2010 de: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/865/1880

Woods, P. (2006). Intensification and Stress in Teaching. In R. V. Huberman, *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 113-138). New York: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1999).

World Bank [WB] (2005). *Education Sector Strategy Update*. Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness. Retirado em 29 de Janeiro de 2011, de:

http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_Update.pdf

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário* – seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho.

Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril.

ANEXOS

ANEXO I – Declaração "Ensino e Investigação"

GEPE
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

Declaração "Ensino e Investigação"

Nome: Fernando Manuel Ferreira Rodrigues Silva

Entidade: Professor

Morada: R. D. Manuel II – 193 – 2.º Dt – 4430 – 084 – V. N. de Gaia

Declara que a informação recebida do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação e discriminada abaixo, se destina exclusivamente a uso próprio ou da entidade por si representada e que não será comercializada ou utilizada para fins diferentes de trabalhos académicos ou de investigação, não remunerados.

Declara ainda que toma conhecimento de que:

- A utilização da informação agora disponibilizada para outros fins além do direito normal de citação, carece de autorização prévia do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação, em termos a acordar;
- A fonte de informação deverá ser sempre mencionada da seguinte forma: "Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação", ainda que apenas utilizada como suporte de análise, estudos, quadros ou gráficos.

Nota: Os pedidos de autorização para reprodução/utilização da informação devem ser remetidos ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Descrição:

Número de docentes em exercício no estabelecimento. Ano letivo de 2005/6 – NUT II do Norte – Grupo e recrutamento 430 – Economia e Contabilidade – Ensinos Básico (3.º ciclo) e Secundário. Ensinos Público e Privado.
Destina-se a aplicar como base de dados para a Tese de Doutoramento em Educação que estou a desenvolver

Orçamento: 6, 05 € (seis euros e cinco cêntimos). Conforme Orçamento de DSE

(Data) (Carimbo e/ou assinatura da entidade individual ou coletiva)

Fernando Manuel Ferreira Rodrigues Silva

ANEXO II: Orçamento DSE

GEPE
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

Ministério da Educação - GEPE

ORÇAMENTO

DSE

Nome e Morada	Data :
Fernando Manuel Ferreira Rodrigues Silva	15-02-2008
Rua D. Mauel II, 193, 2.º Dt, 4430-084 Vila Nova de Gaia	
	Nº. Contribuinte:
	140796797

Título	Quant.	IVA	Preço	Desc.	Total
N.º de docentes em exercício no estabelecimento. Ano letivo de 2005/2006 - NUT II do Norte - Grupo de recrutamento 430 - Economia e Contabilidade. Ensinos Básico (3.º ciclo) e Secundário. Ensinos Público e Privado	1	21%	5,00 €	0%	5,00 €
				Total s/IVA:	5,00 €
				Total IVA:	1,05 €
				Total c/IVA:	6,05 €
				Despesa de envio:	0,00 €
				Total:	6,05 €
São: Seis euros e cinco cêntimos					

Observações:

Agradecemos a confirmação dos seguintes elementos:

- Nome **Fernando Manuel Ferreira Rodrigues Silva**
- Morada **Rua D. Mauel II, 193, 2.º Dt, 4430-084 Vila Nova de Gaia**
- Nº de contribuinte **140796797**

Processado por

GEPE-ME - Av. 24 de julho, 134 1399-029 Lisboa
Tel: 213949200 Fax: 13957610

Contribuinte nº 600053008

ANEXO III: Professores do Grupo 430 – Economia e Contabilidade - DREN.

Ano letivo de 2005/2006 - NUT II do Norte - Grupo de recrutamento 430 - Economia e Contabilidade

N.º de docentes em exercício no estabelecimento

Ensinos Básico (3.º ciclo) e Secundário — **Ensino Privado**

Código GEPE	Nome do estabelecimento de educação / ensino	N.º de docentes do Grupo 430
107228	Externato "Oliveira Martins"	3
109937	Colégio Liceal de Santa Maria de Lamas	5
116520	Centro de Educação Integral	4
303252	Colégio "D. Diogo de Sousa"	3
303254	Colégio Luso-Internacional de Braga	2
303581	Externato "Carvalho Araújo"	1
303829	Externato "Infante D. Henrique"	5
304101	Externato de S. Miguel de Refojos	1
308937	Instituto de Sezim - Complexo Educacional	1
312137	Escola Cooperativa de Vale - S. Cosme	8
312395	Cooperativa de Ensino "Didáxis"	1
407570	Externato Liceal da Torre de Dona Chama	1
1301129	Colégio de S. Gonçalo de Amarante	5
1301633	Externato de Vila Meã	2
1304119	Externato "Camões"	2
1304792	Externato Liceal "Paulo VI"	3
1306390	Instituto de Educação e Desenvolvimento (INED)	2
1312033	Externato "D. Duarte"	2
1312042	Externato "Ellen Key"	1
1312111	CEBES - Centro de Estudos Básicos e Secundários	1
1312146	Colégio de Nossa Senhora da Esperança	1
1312156	Colégio "Luso Francês"	1
1312163	Externato "O Académico"	4
1312392	Externato "D. Dinis"	3
1312398	Colégio "Nossa Senhora do Rosário"	2
1312419	Grande Colégio "Universal"	2
1312576	Colégio de Liverpool	2
1312643	Escola INED - Nevogilde	1
1312783	Externato de "Santa Clara"	2
1312798	Colégio dos Órfãos do Porto	2
1312816	Externato Lúmen (Estab. de Ensino de Manuel Cordeiro dos Santos, Lda)	1
1312825	Colégio Maior Camilo Castelo Branco	4
1312899	Colégio Horizonte	1
1312990	Externato de Nossa Senhora da Paz	1
1313582	Jardim das Cores	1
1314647	Instituto Nun´ Alvres	5
1317082	Colégio de Nossa Senhora da Bonança	1
1317332	Colégio de Gaia	12
1317481	Colégio Internato dos Carvalhos	12
1317906	Externato "Pedro Nunes"	1
1317929	Externato "Cedros"	1
1602658	ANCORENSIS - "Cooperativa de Ensino"	4
1609628	Externato "Maria Auxiliadora"	1
1610453	Colégio de Campos	1
1706232	Escola Profissional das Minas da Borralha	2
1805344	Escola de Formação Social Rural - Lamego	1

Ano letivo de 2005/2006 - NUT II do Norte - Grupo de recrutamento 430 - Economia e Contabilidade

N.º de docentes em exercício no estabelecimento

Ensinos Básico (3.º ciclo) e Secundário — **Ensino Privado**

Código GEPE	Nome do estabelecimento de educação / ensino	N.º de docentes do Grupo 430
1813608	Externato D. Afonso Henriques	1

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação. Estatísticas da Educação 05/06. A amarelo, escola onde foi aplicado o questionário.

Ano letivo de 2005/2006 - NUT II do Norte - Grupo de recrutamento 430 - Economia e Contabilidade

N.º de docentes em exercício no estabelecimento

Ensinos Básico (3.º ciclo) e Secundário — **Ensino Público**

Código GEPE	Nome do estabelecimento de educação / ensino	N.º de docentes do Grupo 430
104548	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Arouca	7
106288	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Castelo de Paiva	9
107083	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Manuel Laranjeira	5
107743	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Manuel Gomes de Almeida	13
107850	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Domingos Capela	2
109630	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Santa Maria da Feira	12
109921	Escola Secundária de Coelho e Castro - Fiães	10
113147	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Ferreira de Castro	7
113278	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Soares Basto	12
116374	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Oliveira Júnior	5
116413	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Serafim Leite	15
119431	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Vale de Cambra	16
301001	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Amares	6
302096	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Barcelos	4
302707	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico dos Alcaides de Faria	19
302719	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Barcelinhos	5
303089	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Maximinos	8
303120	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Frei Caetano Brandão	1
303173	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Carlos Amarante	1
303300	Escola Secundária de D. Luís de Castro	1
303753	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Alberto Sampaio	27
303900	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de D. Maria II	7
303947	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Sá de Miranda	8
305958	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Celorico de Basto	2
306499	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Henrique Medina	7
307427	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Fafe	15
308115	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Francisco de Holanda	9
308117	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Martins Sarmento	5
308553	Escola Básica do 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário Santos Simões	8
308823	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Caldas de Vizela	9
308844	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Caldas das Taipas	16
309167	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Póvoa de Lanhoso	6
310736	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Padre Martins Capela - Terras de Bouro	1

Ano letivo de 2005/2006 - NUT II do Norte - Grupo de recrutamento 430 - Economia e Contabilidade

N.º de docentes em exercício no estabelecimento

Ensinos Básico (3.º ciclo) e Secundário		**Ensino Público**
311888	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Vieira do Minho	7
312521	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de D. Sancho I	22
312577	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Camilo Castelo Branco	2
312851	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Padre Benjamim Salgado	11
313847	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Vila Verde	12
401878	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Alfândega da Fé	2
402268	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Emídio Garcia	1
402272	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Abade de Baçal	6
402347	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Miguel Torga	1
403561	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Carrazeda de Ansiães	3
405508	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Macedo de Cavaleiros	5
406691	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Miranda do Douro	3
407754	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Mirandela	7
408677	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Mogadouro	1
409925	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Ramiro Salgado	2
410378	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Vila Flor	2
412497	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico D. Afonso III, Vinhais	1
914907	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Tenente Coronel Adão Carrapatoso	2
1301064	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Amarante	13
1302721	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Baião	2
1303127	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Felgueiras	17
1303905	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Vila Cova da Lixa	9
1304328	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de São Pedro da Cova	8
1304553	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Rio Tinto	13
1304960	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Gondomar	16
1305015	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Lousada	11
1306017	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico do Castêlo da Maia	4
1306608	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico da Maia	19
1306934	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Águas Santas	9
1307248	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Marco de Canaveses	10
1308261	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Padrão da Légua	6
1308345	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico João Gonçalves Zarco	17
1308419	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Boa Nova - Leça da Palmeira	8
1308792	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Augusto Gomes	16
1308872	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Abel Salazar	6
1309528	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Paços de Ferreira	12
1310527	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Baltar	3
1310582	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Paredes	15
1311034	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Penafiel	11
1311567	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Joaquim de Araújo - Penafiel	6
1312002	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Clara de Resende	17
1312054	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Carolina Michaelis	12
1312089	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Infante D. Henrique	1
1312225	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico António Nobre	2
1312346	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Cerco	1
1312436	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico D. Filipa de Vilhena	12

Ano letivo de 2005/2006 - NUT II do Norte - Grupo de recrutamento 430 - Economia e Contabilidade

N.º de docentes em exercício no estabelecimento

Ensinos Básico (3.º ciclo) e Secundário		**Ensino Público**
1312449	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Oliveira Martins	14
1312511	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Fontes Pereira de Melo	2
1312593	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Aurélia de Sousa	3
1312658	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Alexandre Herculano	11
1312721	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Cerco	5
1312772	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Garcia de Orta	6
1312958	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Rodrigues de Freitas	14
1313003	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Rocha Peixoto	14
1313392	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Eça de Queirós	3
1314010	Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino Básico D. Afonso Henriques	5
1314466	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Trofa	13
1314752	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Tomaz Pelayo	14
1315042	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Ermesinde	13
1315134	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Valongo	11
1316003	Escola Secundária D. Afonso Sanches	2
1316007	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico José Régio	11
1317341	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Diogo de Macedo	1
1317380	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Oliveira do Douro	3
1317381	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves	8
1317570	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Carvalhos	10
1317671	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico António Sérgio	17
1317695	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Condes de Rezende (Canelas)	3
1317738	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Almeida Garrett	3
1317837	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Inês de Castro	2
1317975	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Arquiteto Oliveira Ferreira	2
1601578	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Tomaz de Figueiredo	12
1603190	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Melgaço	2
1605387	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Paredes de Coura	3
1606743	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Ponte da Barca	2
1607424	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Ponte de Lima	11
1608965	Escola Secundária de Valença	13
1609085	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Monte da Ola	3
1609118	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Pintor José Brito	2
1609141	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Lanheses	2
1609311	Escola Secundária Monserrate	19
1609486	Escola Secundária Santa Maria Maior	5
1610981	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Vila Nova de Cerveira	1
1701252	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Alijó	2
1703072	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Vidago	1
1703324	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Fernão de Magalhães	7
1703325	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. António Granjo	1
1703358	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Júlio Martins	10
1704848	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Prof. António da Natividade	1
1705801	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Mondim de Basto	2
1706742	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Dr. Bento Cruz	1

Ano letivo de 2005/2006 - NUT II do Norte - Grupo de recrutamento 430 - Economia e Contabilidade

N.º de docentes em exercício no estabelecimento

Ensinos Básico (3.º ciclo) e Secundário		**Ensino Público**
1707142	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Murça	1
1708193	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. João Araújo Correia	4
1709707	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Cerva	1
1710636	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Miguel Torga	1
1712744	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Valpaços	2
1712854	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos José dos Anjos	1
1713493	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Vila Pouca de Aguiar	4
1714208	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Camilo Castelo Branco	4
1714320	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico S. Pedro	3
1714970	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Morgado de Mateus	2
1804942	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende	2
1805257	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico da Sé	8
1807915	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim Dias Rebelo	5
1813701	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico D. Egas Moniz	5
1815360	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário S. João da Pesqueira	1
1820735	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Dr. José Leite Vasconcelos	1

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação Estatísticas da Educação 05/06. A amarelo, escola onde foi aplicado o questionário.

ANEXO IV – Fórmula de cálculo do tamanho da amostra.

INTERVALOS DE CONFIANÇA PARA PROPORÇÕES
FÓRMULAS

	Populações infinitas	Populações finitas
Intervalo de Confiança em função do Tamanho da Amostra	$I_c = \pm Z_\alpha \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}}$	$I_c' = \pm Z_\alpha \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}} \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$
Tamanho da Amostra em função do Intervalo de Confiança	$n = \left(\frac{Z_\alpha \sqrt{p(1-p)}}{I_c} \right)^2$	$n' = \frac{Z_\alpha^2 [p(1-p)] N}{Z_\alpha^2 [p(1-p)] + (N-1) I_c^2}$

N = Tamanho da população

n = Tamanho da amostra

I_c = Intervalo de confiança

Z_α = Valor de z para o nível de confiança

p = proporção do atributo na população [caso seja desconhecida, opte sempre por p = 0.50]

n' = Tamanho da amostra corrigido para populações finitas

I_c' = Intervalo de confiança corrigido para populações finitas

Para obtenção dos valores de Z_α pode utilizar o StaTable, escolhendo a distribuição "Continuous Normal" e introduzindo no campo "Two-tail" o nível de significação pretendido, sabendo que um nível de confiança de 95% equivale a um nível de significação de 0.05:

$$NC = (1 - \alpha) \times 100$$

Por exemplo:

Nível de Confiança (%)	StaTable Nível de Significação (α) [Two-tail probability]	Z (abcissa da curva normal)
95	Input	Output
	0.05	1.96

ANEXO V – Dados obtidos do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE/Instituto Nacional de Estatística/INE).

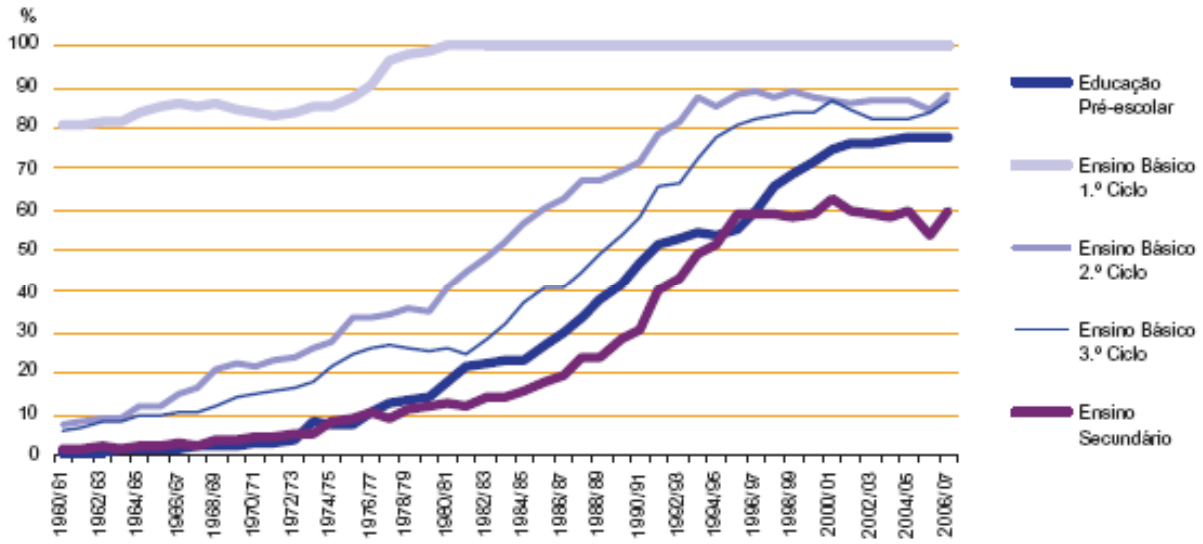


Fig. 14 – Taxa de escolarização, segundo o nível de educação/ensino, por ano lectivo

ANEXO VI: Grupo de Recrutamento 430 – Economia e Contabilidade

Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação

CURSOS QUE CONFEREM HABILITAÇÃO PRÓPRIA PARA A DOCÊNCIA

Grupo de Recrutamento 430 - Economia e Contabilidade

Nome do curso	Estabelecimento	Actos Normativos / Condições Especiais	Grau	Escalão
Administração e Contabilidade (Bacharelato ou curso)				2º
Administração e Finanças	Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital	Portarias n.os 47/2002, de 11 de Janeiro; 311/2004, de 23 de Março.	L	1º
Administração e Gestão de Empresas			L	1º
Administração e Marketing	Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital	Portaria n.º 1504/2004, de 30 de Dezembro.	L	1º
Administração e Técnica Aduaneiras		Em conjunto com o bacharelato em Aduaneiro.	DE	1º
Administração Empresarial			DE	1º
Administração Militar	Academia Militar	Se provierem do Instituto Técnico Militar dos Pupilos do Exército.		3º
Administração Naval	Escola Naval			3º
Administração Pública			L	2º
Administração Pública e Autárquica	Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico de Santarém	Portaria n.º 448/99, de 19 de Junho.	L	1º
Administração Pública Regional e Local			L	2º
Aduaneiro			B	2º
Assessoria de Administração		Em conjunto com um dos bacharelatos do 2.º escalão das habilitações próprias.	DE	1º
Assessoria de Administração	Instituto Superior de Assistentes e Intérpretes	Portarias n.os 974/99, de 30 de Outubro; 92/2005, de 25 de Janeiro.	L	1º
Auditoria			DE	1º
Auditoria Contabilística			DE	1º
Auditoria e Controlo de Gestão		Em conjunto com o bacharelato em Contabilidade e Administração.	DE	1º
Auditoria e Revisão de Contas		Em conjunto com um dos bacharelatos do 2.º escalão das habilitações próprias.	DE	1º
Ciência Política	ISMAG; Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa; Universidade Lusíada		L	1º
Ciência Política opções: Relações Internacionais; Opinião Pública e Ciências Eleitorais; Instituições Políticas e Administração Pública			L	3º
Ciência Política ramo de Ciências do Estado; ramo de Relações Internacionais	Universidade Internacional	Portaria n.º 1039/93, de 16 de Outubro.	L	1º
Ciências Económicas e Empresariais			L	1º
Ciências Económicas e Financeiras		Com as antigas opções Aduaneiras e Diplomática ou Consular.	L	1º
Ciências Empresariais	Instituto Superior Bissaya Barreto; Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras do Instituto Politécnico do Porto		L	1º
Ciências Empresariais especializações: Gestão Financeira; Recursos Humanos			L	2º
Ciências Empresariais especializações: Marketing; Finanças Empresariais; Gestão Internacional; Gestão Internacional na CEE; Gestão Industrial			L	1º
Ciências Sociais	Instituto Superior Bissaya Barreto	Portarias n.os 104/97, de 14 de Fevereiro; 375/2000, de 27 de Junho.	L	1º
Ciências Sociais e Política Ultramarina			L	4º
Ciências Sociais e Políticas			L	4º
Comércio e Marketing	Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria	Portaria n.º 427/2002, de 19 de Abril.	L	1º
Comércio Internacional	Escola Superior de Tecnologia e Gestão	Portaria n.º 1210/2005, de 25 de Novembro.	L	1º
Comércio Internacional	Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Instituto Politécnico do Porto	Portaria n.º 1001/2000, de 18 de Outubro.	L	1º
Comércio Internacional opções: Gestão Internacional e Administração Aduaneira			DE	1º
Contabilidade		Em conjunto com um dos bacharelatos do 2.º escalão das habilitações próprias.	DE	1º
Contabilidade			L	1º
Contabilidade			B	2º
Contabilidade e Administração		Em conjunto com um dos bacharelatos do 2.º escalão das habilitações próprias.	DE	1º

CURSOS QUE CONFEREM HABILITAÇÃO PRÓPRIA PARA A DOCÊNCIA

Grupo de Recrutamento 430 - Economia e Contabilidade

Nome do curso	Estabelecimento	Actos Normativos / Condições Especiais	Grau	Escalão
Gestão Bancária e Seguradora	Instituto Superior Politécnico Internacional	Portaria n.º 1222/2004, de 20 de Setembro.	L	1º
Gestão Comercial		Em conjunto com o Bacharelato em Gestão e Finanças da Empresa) ou com o bacharelato em Gestão Internacional e Exportação ou Gestão e Ciência Fiscal.	DE	1º
Gestão Comercial			B	2º
Gestão Comercial e Contabilidade			B	2º
Gestão Comercial e Contabilidade			L	1º
Gestão Comercial e da Produção	Escola Superior de Tecnologia do Instituto Politécnico de Viseu	Portaria n.º 1095/2000, de 16 de Novembro.	L	1º
Gestão Comercial e Marketing			B	2º
Gestão da Distribuição e da Logística	Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal	Portaria n.º 1059/2000, de 27 de Outubro.	L	1º
Gestão das Pequenas e Médias Empresas			L	1º
Gestão das Pequenas e Médias Empresas			B	2º
Gestão de Comércio Internacional			B	2º
Gestão de Cooperativas Agrícolas		Em conjunto com o bacharelato em Gestão de Empresas.	DE	1º
Gestão de Empresas		Em conjunto com um dos bacharelatos do 1.º escalão das habilitações próprias.	DE	1º
Gestão de Empresas			L	1º
Gestão de Empresas			B	2º
Gestão de Pequenas e Médias Empresas		Em conjunto com o bacharelato em Gestão de Pequenas e Médias Empresas.	DE	1º
Gestão de Recursos Humanos	Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal	Portaria n.º 12/2001, de 10 de Janeiro.	L	1º
Gestão de Recursos Humanos	ISMAI		B	3º
Gestão de Recursos Humanos e Organização Estratégica	Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa	Portarias n.os 768/96, de 30 de Dezembro; 145/2001, de 2 de Março.	L	1º
Gestão de Sistemas de Informação	Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal	Portaria n.º 1057/2000, de 27 de Outubro.	L	1º
Gestão do Desenvolvimento e Cooperação Internacional	Universidade Madeira; Diplomas	Portarias n.os 577/97 ,de 31 de Julho; 671/97, de 31 de Julho; 587/97, de 4 de Agosto.	L	2º
Gestão dos Recursos Humanos ramo da Administração Pública e Autárquica; ramo de Empresas	Instituto Superior da Maia	Portaria n.º 368/2004, de 8 de Abril.	L	1º
Gestão e Administração			L	1º
Gestão e Administração de Empresas			B	2º
Gestão e Administração Pública			L	1º
Gestão e Contabilidade		Em conjunto com o bacharelato em Gestão e Contabilidade.	DE	1º
Gestão e Contabilidade			B	2º
Gestão e Contabilidade	Instituto Superior de Paços de Brandão	Portaria n.º 992/2000, de 17 de Outubro.	L	1º
Gestão e Criação de Empresas			B	2º
Gestão e Desenvolvimento Social			L	1º
Gestão e Informática	Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego do Instituto Politécnico de Viseu	Portaria n.º 1150/2002, de 28 de Agosto.	L	1º
Gestão e Planeamento em Turismo			L	1º
Gestão Empresarial		Em conjunto com um dos bacharelatos do 2.º escalão das habilitações próprias.	DE	1º
Gestão Empresarial	Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Portalegre	Portarias n.os 371/99, de 20 de Maio; 774/99, de 30 de Agosto.	L	1º
Gestão Estratégica	Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Portalegre		L	1º
Gestão Financeira		Em conjunto com um dos seguintes bacharelatos: Gestão e Finanças da Empresa; Contabilidade e Administração; Estudos Superiores de Comércio; Gestão; Gestão Internacional e Exportação; Gestão e Ciência Fiscal; Gestão Hoteleira.	DE	1º
Gestão Financeira e Fiscal	Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais do Porto	Portarias n.os 1118/99, de 28 de Dezembro; 802/2002, de 27 de Julho.	L	1º
Gestão Industrial	Escola Superior de Ciências e Tecnologia da Universidade Católica		L	1º
Gestão Industrial e da Produção			B	3º
Gestão Informática ramos: Contabilidade; Informática de Gestão; Gestão Empresarial			B	2º
Gestão Internacional	Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais do Porto	Portarias n.os 1114/99, de 28 de Dezembro; 11/2005, de 4 de Janeiro.	L	1º
Gestão Sócio-Cultural	Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Miranda do Instituto Politécnico de Bragança	Portarias n.os 680/2002, de 19 de Junho; 152/2003, de 13 de Fevereiro.	L	1º

CURSOS QUE CONFEREM HABILITAÇÃO PRÓPRIA PARA A DOCÊNCIA

Grupo de Recrutamento 430 - Economia e Contabilidade

Nome do curso	Estabelecimento	Actos Normativos / Condições Especiais	Grau	Escalão
Gestão Bancária e Seguradora	Instituto Superior Politécnico Internacional	Portaria n.º 1222/2004, de 20 de Setembro.	L	1º
Gestão Comercial		Em conjunto com o Bacharelato em Gestão e Finanças da Empresa) ou com o bacharelato em Gestão Internacional e Exportação ou Gestão e Ciência Fiscal.	DE	1º
Gestão Comercial			B	2º
Gestão Comercial e Contabilidade			B	2º
Gestão Comercial e Contabilidade			L	1º
Gestão Comercial e da Produção	Escola Superior de Tecnologia do Instituto Politécnico de Viseu	Portaria n.º 1095/2000, de 16 de Novembro.	L	1º
Gestão Comercial e Marketing			B	2º
Gestão da Distribuição e da Logística	Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal	Portaria n.º 1059/2000, de 27 de Outubro.	L	1º
Gestão das Pequenas e Médias Empresas			L	1º
Gestão das Pequenas e Médias Empresas			B	2º
Gestão de Comércio Internacional			B	2º
Gestão de Cooperativas Agrícolas		Em conjunto com o bacharelato em Gestão de Empresas.	DE	1º
Gestão de Empresas		Em conjunto com um dos bacharelatos do 2.º escalão das habilitações próprias.	DE	1º
Gestão de Empresas			L	1º
Gestão de Empresas			B	2º
Gestão de Pequenas e Médias Empresas		Em conjunto com o bacharelato em Gestão de Pequenas e Médias Empresas.	DE	1º
Gestão de Recursos Humanos	Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal	Portaria n.º 12/2001, de 10 de Janeiro.	L	1º
Gestão de Recursos Humanos	ISMAI		B	3º
Gestão de Recursos Humanos e Organização Estratégica	Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa	Portarias n.os 768/96, de 30 de Dezembro; 145/2001, de 2 de Março.	L	1º
Gestão de Sistemas de Informação	Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal	Portaria n.º 1057/2000, de 27 de Outubro.	L	1º
Gestão do Desenvolvimento e Cooperação Internacional	Universidade Moderna; Dinensino	Portarias n.os 577/97 ,de 31 de Julho; 671/97, de 31 de Julho; 687/97, de 4 de Agosto.	L	2º
Gestão dos Recursos Humanos ramo da Administração Pública e Autárquica; ramo de Empresas	Instituto Superior da Maia	Portaria n.º 368/2004, de 8 de Abril.	L	1º
Gestão e Administração			L	1º
Gestão e Administração de Empresas			B	2º
Gestão e Administração Pública			L	1º
Gestão e Contabilidade		Em conjunto com o bacharelato em Gestão e Contabilidade.	DE	1º
Gestão e Contabilidade			B	2º
Gestão e Contabilidade	Instituto Superior de Paços de Brandão	Portaria n.º 992/2000, de 17 de Outubro.	L	1º
Gestão e Criação de Empresas			B	2º
Gestão e Desenvolvimento Social			L	1º
Gestão e Informática	Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego do Instituto Politécnico de Viseu	Portaria n.º 1150/2002, de 28 de Agosto.	L	1º
Gestão e Planeamento em Turismo			L	1º
Gestão Empresarial		Em conjunto com um dos bacharelatos do 2.º escalão das habilitações próprias.	DE	1º
Gestão Empresarial	Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Portalegre	Portarias n.os 371/99, de 20 de Maio; 774/99, de 30 de Agosto.	L	1º
Gestão Estratégica	Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Portalegre		L	1º
Gestão Financeira		Em conjunto com um dos seguintes bacharelatos: Gestão e Finanças da Empresa; Contabilidade e Administração; Estudos Superiores de Comércio; Gestão; Gestão Internacional e Exportação; Gestão e Ciência Fiscal; Gestão Hoteleira.	DE	1º
Gestão Financeira e Fiscal	Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais do Porto	Portarias n.os 1118/99, de 28 de Dezembro; 802/2002, de 27 de Julho.	L	1º
Gestão Industrial	Escola Superior de Ciências e Tecnologia da Universidade Católica		L	1º
Gestão Industrial e da Produção			B	3º
Gestão Informática ramos: Contabilidade; Informática de Gestão; Gestão Empresarial			B	2º
Gestão Internacional	Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais do Porto	Portarias n.os 1114/99, de 28 de Dezembro; 11/2005, de 4 de Janeiro.	L	1º
Gestão Sócio-Cultural	Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Miranda do Instituto Politécnico de Bragança	Portarias n.os 680/2002, de 19 de Junho; 152/2003, de 13 de Fevereiro.	L	1º

dgrhe Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação

CURSOS QUE CONFEREM HABILITAÇÃO PRÓPRIA PARA A DOCÊNCIA

Grupo de Recrutamento 430 - Economia e Contabilidade

Nome do curso	Estabelecimento	Actos Normativos / Condições Especiais	Grau	Escalão
Gestão Turística e Hoteleira	Escola Superior de Tecnologia do Mar de Peniche do Instituto Politécnico de Leiria	Portaria n.º 677/2000, de 29 de Agosto; Despacho n.º 3364/2006 (2ª série), de 15 de Fevereiro.	L	1º
Informática de Gestão			L	1º
Informática de Gestão	Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico de Santarém		B	2º
Informática e Gestão			B	3º
Investigação Social Aplicada	Universidade Moderna; Dinensino	Portarias n.os 573/97, de 30 de Julho; 574/97, de 30 de Julho; 579/97, de 31 de Julho.	L	3º
Marketing			B	3º
Marketing		Despacho n.º 561/2007, de 11 de Janeiro.	L	1º
Marketing		Em conjunto com o bacharelato em Marketing.	DE	1º
Marketing	Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal; Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova do Instituto Politécnico de Castelo Branco; Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Portalegre; Instituto Superior de Administração e Gestão; Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Instituto Politécnico do Porto; Instituto Superior de Línguas e Administração; Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa.		L	1º
Marketing	Escola Superior de Tecnologia e Gestão	Portaria n.º 1195/2005, de 25 de Novembro.	L	1º
Marketing e Comércio Internacional			L	2º
Marketing e Consumo	Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico de Santarém	Portaria n.º 144/2002, de 14 de Fevereiro.	L	1º
Marketing e Publicidade	Escola Superior de Marketing e Publicidade	Portarias n.os 666/93, de 14 de Setembro; 640/96, de 7 de Novembro; 670/2000, de 28 de Setembro; 182/2003, de 20 de Fevereiro.	L	1º
Negócios Internacionais	Escola de Economia e Gestão (EEG)	Resolução n.º 52/2001 (2ª série), de 5 de Maio; Despacho n.º 17443/2001 (2ª série), de 10 de Agosto.	L	1º
Organização e Gestão de Empresas			L	1º
Organização e Gestão de Empresas (Bacharelato ou curso)				2º
Planeamento e Gestão em Turismo	Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Miranda do Instituto Politécnico de Bragança	Portaria n.º 36/2004, de 12 de Janeiro.	L	1º
Psicologia Organizacional, Ramo de Comunicação e Marketing; Ramo de Recursos Humanos	Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia	Portaria n.º 644/98, de 28 de Agosto.	L	1º
Recursos Humanos	Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (Póvoa de Varzim) do Instituto Politécnico do Porto	Portarias n.os 971/2000, de 10 de Outubro; 706/2001, de 11 de Julho.	L	1º
Recursos Humanos	Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova	Portaria n.º 164/2003, de 19 de Fevereiro.	L	1º
Relações e Cooperação Internacionais		Em conjunto com o Bacharelato em Relações e Cooperação Internacionais.	DE	2º
Relações Humanas e Comunicação no Trabalho	Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria	Portarias n.os 426/2002, de 10 de Abril; 90/2004, de 21 de Janeiro.	L	1º
Relações Internacionais			L	3º
Relações Internacionais ramo: Político-Económicas			L	2º
Relações Internacionais ramo: Relações Económicas e Políticas			L	1º
Serviço Social	Instituto Superior Dinâmia Barreto; Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra; Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa; Instituto Superior de Serviço Social do Porto		L	1º
Sociologia			L	4º
Sociologia ramos: Políticas Sociais; Sociologia das Organizações			L	3º
Sociologia das Organizações			L	3º
Técnico Superior de Contabilidade			B	2º
Tecnologias de Gestão			L	1º

APÊNDICES

APÊNDICE I: Ofício dirigido individualmente aos Presidentes do Conselho Executivo do (a) Agrupamento (Escola) a fim de solicitar a passagem do inquérito por questionário dirigido a professores (as) do ensino secundário que lecionam (ou lecionaram) a disciplina de Economia na escola visada.

Inquérito por Questionário
Dirigido a professores/as do ensino secundário que lecionam (ou lecionaram) a disciplina de Economia
Aplicação de inquérito em meio escolar aprovado com o n.º de registo 0026900001 pela DGIDC - 2009

Exmo. (a) Senhor (a) Presidente do Conselho
Executivo do (a) Agrupamento (Escola) _____, _____

A profissão docente tem vindo a sofrer pressões, no sentido de lhe serem exigidas transformações.

Essas mudanças, ruturas e descontinuidades prendem-se com problemas de reconhecimento de valor (identidade) sobrevindo, sobretudo, de novas perspetivas sobre o conhecimento profissional e, portanto, sobre os saberes profissionais.

Para elaborar este problema consideramos especialmente pertinente estudar o Ensino Secundário (pela ênfase assumida pelos saberes, mas também, pelo lugar de interface que ocupa entre o Ensino Básico e o Superior) e, particularmente, os professores do ensino de Economia (cujo saber profissional inclui perspetivar o impacto da globalização).

Por razões que se prendem com a finalidade de recolher dados para fazerem parte da minha dissertação para obtenção do grau de doutor em Educação na Universidade Lusófona – Porto – sob o tema: " Saberes e construção de identidades profissionais docentes no Ensino Secundário em contexto de globalização: o caso dos/as professores/as de Economia", **solicita-se a todos os docentes do grupo 430 desse (a) Agrupamento/Escola, que preencham o inquérito, que segue em anexo, registado e aprovado (com o número de registo 0026900001) pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação**.

Aproveita-se também para agradecer desde já a vossa inestimável colaboração, para a realização deste inquérito até ao dia 9 de junho de 2009.

_____

(Fernando M. F. Rodrigues Silva – doutorando em Educação)

APÊNDICE II: Inquérito por questionário dirigido a professores (as) do ensino secundário que lecionam (ou lecionaram) a disciplina de Economia. Aplicação de inquérito em meio escolar aprovado com o n.º de registo 0026900001 pela DGIDC – 2009.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

Inquérito por Questionário
Dirigido a professores/as do ensino secundário que leccionam (ou leccionaram) a disciplina de Economia
Aplicação de inquérito em meio escolar aprovado com o n.º de registo 0026900001 pela DGIDC - 2009

Declaração de confidencialidade

Eu, Fernando Manuel Ferreira Rodrigues da Silva, declaro sob compromisso de honra que a informação a ser recolhida por este questionário é confidencial. O seu tratamento e divulgação apenas contemplarão a globalidade dos dados e informações, sendo o seu único objectivo recolher dados para a elaboração da tese de doutoramento em educação na Universidade Lusófona — com o tema: "Saberes e construção de identidades profissionais docentes no Ensino Secundário: o caso dos/as professores/as de Economia. "

A sua participação é voluntária e as suas respostas são anónimas e confidenciais (o seu nome não é necessário). Deverá responder de acordo com a sua consciência.

Os inquéritos são unicamente para produzir dados estatísticos e análise de informação com eles relacionados.

Todo o tratamento terá em conta que, quaisquer dados que reúnam 5 (ou menos) indivíduos com as mesmas características não serão considerados.

Este inquérito é uma forma de conhecer a sua opinião sobre os *conteúdos*, as *metodologias*, as *tecnologias* e a *avaliação* aplicadas na leccionação da disciplina de Economia.

Salvo indicação contrária, deve colocar sempre uma cruz (x) no (s) ☐ respectivo (s).

I PARTE
CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1) Idade em 31/12/2008. Anos_____
2) Sexo
   a) Feminino ☐
   b) Masculino ☐
3) Residência actual
   a) Concelho: _____
   b) Freguesia: _____
4) Encontra-se actualmente a residir
   a) Na residência habitual ☐
   b) Fora da residência habitual ☐
5) Refira a sua situação actual no ensino/formação
   Público: ☐ Privado: ☐
   a) Escola Básica do 2.º/ 3.º ciclo ☐
   b) Escola Secundária c/3.º ciclo ☐
   c) Escola Profissional ☐
   d) Externato, Colégio, Instituto,... ☐
6) Relativamente à Instituição onde lecciona actualmente, refira:
   a) Curso (s) que lecciona: _____
   b) Ano (s) que lecciona: _____

II PARTE
CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

1) Refira a sua habilitação académica
   a) Bacharelato ☐
   b) Licenciatura ☐
   c) Pós-Graduação ☐
   d) Mestrado ☐
   e) Doutoramento ☐
   f) Pós-Doutoramento ☐
2) Refira a sua formação de base. Licenciatura em; _____. Se possui outra, qual? _____
3) Refira qual o número de anos de serviço que possui:
   a) (< que 5 anos) ☐
   b) (5>= anos a < 10 anos) ☐
   c) (10 >= anos a < 15 anos) ☐
   d) (15 >= anos a < 20 anos) ☐
   e) (20 >= anos a < 25 anos) ☐
   f) (25 >= anos a < 30 anos) ☐
   g) (30 >= anos a < 35 anos) ☐
   h) (>= que 35 anos) ☐
4) Indique os anos de permanência na escola onde se encontra: ☐☐
5) Indique o seu Índice de vencimento (em algarismos) ☐☐☐
6) Indique a sua situação actual na carreira
   a) Professor/a Titular ☐
   b) Professor/a ☐
   c) Contratado/a ☐

III PARTE
O MUNDO DA ECONOMIA NO DESENVOLVIMENTO ACTUAL

1) Expresse a sua opinião sobre o processo de globalização da economia:
NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala:
1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 – Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) Consequência da "homogeneização" e "uniformização" de modelos económicos ☐
b) Processo dinâmico resultante de transformações económicas, sociais, tecnológicas e culturais ☐
c) Processo resultante da expansão da economia-mundo capitalista ☐
d) Processo de aceleração da idade de transição do sistema mundial capitalista ☐
e) Processo que se iniciou numa parte do globo (Europa) e se estendeu ao mundo inteiro ☐
f) Processo que traduz a crescente interdependência mundial a vários níveis ☐
g) Processo que não é novo, uma vez que ocorreu em diversos períodos históricos ☐
h) Processo identificado localmente ☐
i) Processo identificado globalmente ☐
j) Processo identificado quer localmente quer globalmente ☐

1

2) Na sua opinião, quais os factores que mais se associam ao processo de globalização?

NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala: 1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 – Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) Expansão quantitativa decorrente de pressões a nível mundial (conferências, acordos...) ☐

b)Vínculos de um país com estruturas globais ☐

c) Vínculos de um país com a sua estrutura interna ☐

d) Escolarização obrigatória dentro do processo de difusão global ☐

e) Organização do ensino superior em função de orientações internacionais ☐

f) Subordinação das "agendas" nacionais às internacionais ☐

g) Adopção pela sociedade de novos padrões de comportamento (p. ex. maior participação feminina) ☐

h) Adopção pelos diversos países de currículos educativos convergentes ☐

i) Aumento do uso da televisão ☐

j) O uso das novas tecnologias, especialmente a Internet ☐

k) A integração da economia mundial ☐

3) Na sua opinião a globalização pode ser entendida como:

NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala: 1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 – Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) Um reordenamento do enquadramento da acção humana ☐

b) Uma internacionalização e uma regionalização ☐

c) Reordenamento das relações inter-regionais e comunicação à distância ☐

d) Precursora da existência de blocos de comércio ☐

e) O "cimento" de uma interligação global ☐

f) Responsável pelo *aparecimento* de fenómenos tais como: McDonald´s, Madonna, etc ☐

g) Reforço do papel desempenhado pelos governos nacionais ☐

4) Na sua opinião a *relação* entre a globalização e a educação deve-se:

NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala: 1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 – Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) À aplicação de modelos universais de educação, de estado e de sociedade ☐

b) A condicionantes ligadas a factores nacionais (p. ex. grau de iliteracia da população) ☐

c) À mudança de natureza da economia capitalista mundial ☐

d) À homogeneidade internacional das categorias curriculares (p. ex. ensino das ciências) ☐

e) À institucionalização a nível mundial das estruturas educativas e dos conteúdos curriculares (p. ex. a prioridade dada ao ensino da Matemática) ☐

f) À instrução de certos currículos para originar crescimento económico (p. ex. o ensino das TIC) ☐

g) À instrução de certos currículos para originar maior integração política (p. ex. o ensino da Economia) ☐

h) Ao êxito que a "educação para todos" tem tido para produzir progresso social ☐

i) À necessidade de manter o sistema capitalista mais do que qualquer outro conjunto de valores (p. ex. diminuir o grau de iliteracia) ☐

j) Ao facto de a globalização ser considerada um fenómeno político-económico e não apenas económico ☐

k) Ao facto de a educação ser uma variável dependente da globalização, nomeadamente através de estruturas, instituições e processos que a definem ☐

IV PARTE

OS PROFESSORES E A ACTIVIDADE DOCENTE

1) Com certeza já ouviu falar na expressão "mal-estar" docente. **Na sua opinião pessoal o actual "mal-estar" docente deve-se**:

NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala: 1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 – Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) Ao conflito existente entre as directrizes do passado e as exigências do presente ☐

b) Ao desenvolvimento avassalador do conhecimento ☐

c) A, perante avanços científicos avassaladores, ter de continuar a ser seguro/a nos conteúdos científicos que lecciona ☐

d) A não poder competir com todas as outras fontes alternativas de informação ☐

e) A não poder agir didacticamente com segurança face a metodologias e técnicas inovadoras de ensino cada vez mais emergentes ☐

f) A não poder agir ao nível do conhecimento psicológico do/a aluno/a da mesma forma que age no domínio do conteúdo e do método ☐

g) À demissão gradual da família actual do apoio e acompanhamento dos seus educandos ☐

h) A ter que desempenhar funções de seriação/selecção através de notas a atribuir e, simultaneamente, demonstrar abertura, confiança e amizade pelos/as seus/suas alunos/as ☐

i) A ter que ser o/a salvador/a único/a do sistema, numa escola para todos cada vez mais alargada, mas que regista, cada vez menor democratização no sucesso escolar ☐

j) A ter que ser cada vez mais o/a legitimador/a único/a da exclusão e discriminação social perante o esbatimento das responsabilidades políticas e face à abertura do sistema escolar ☐

k) Ao surgimento da conflitualidade gradual entre professores/as ☐

l) Às relações estabelecidas entre os/as próprios/as professores/as e os órgãos de gestão da escola ☐

m) Às relações entre os/as professores/as e os decisores políticos em educação ☐

n) À pressão exercida sobre os/as professores/as, resultante da exigência de um perfil selectivo, na entrada dos/as alunos/as para o ensino superior ☐

2) Na sua opinião pessoal a crise, que o "mal-estar" docente origina, deve-se:

NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala: 1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 –

2

Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) Aos discursos utilizados na formação de professores/as não condizerem com o exercício do dia-a-dia das suas práticas ☐

b) Ao facto de, historicamente, a formação inicial de professores/as ter sido muito reduzida ☐

c) Às condições materiais de trabalho ☐

d) As condições de intensificação do trabalho docente ☐

e) À desconsideração social dos/as professores/as ☐

f) À perda de autoridade do/a professor/a na aula ☐

g) Ao sentimento proveniente de não se ver reconhecido/a por outros (colegas, alunos/as e famílias) ☐

h) Às recentes alterações que o discurso político vigente implementou ☐

i) Ao sentimento resultante de a profissão estar infra valorizada ☐

j) Ao facto de se pretender que o professor hoje, independentemente da formação adquirida seja um produto da formatação do contexto político e social em que se vive ☐

3) **Expresse a sua opinião sobre as afirmações que se seguem**:

NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala: 1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 – Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) A crise da identidade dos/as professores/as é inseparável das mutações das sociedades modernas, incluindo a própria crise da modernidade ☐

b) A rotina na acção docente é o núcleo do mal-estar docente ☐

c) A crise das identidades profissionais situa-se dentro do marco da crise da modernidade ☐

d) Uma "nova escola" deve resultar de discursos alternativos (re) imaginados ☐

e) A escola, como criação da modernidade, entra em crise e, com ela, o papel dos professores/as, do saber e da sua transmissão ☐

f) Quando sopram ventos da mudança, alguns levantam muralhas e outros constroem moinhos ☐

g) O "mal-estar" docente provém da prevalência e da valorização do campo metodológico/pedagógico em detrimento da mestria do saber disciplinar ☐

h) O "mal-estar" docente é proveniente do sentimento de impotência para fazer frente às situações que se apresentam diariamente na aula ☐

i) O "mal-estar" docente é um sintoma da crise de identidade profissional ☐

j) O "mal-estar" docente resulta da deterioração da autoridade moral, que o professor/a tem sobre os seus alunos ☐

k) O "mal-estar" docente passa pela decadência da ideia do ser professor como uma vocação, para passar a ser um posto de trabalho, onde se é mais do tipo "entro na minha hora e saio na minha hora" ☐

V PARTE

SABERES DOS PROFISSIONAIS DOCENTES DO ENSINO DE ECONOMIA

1) Tendo em conta as frases abaixo discriminadas, defina a sua opinião pessoal, quanto ao conceito "saber":

NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala: 1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 – Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objectivo qualquer ☐

b) O saber dos/as professores/as de economia está relacionado com:

I. A sua experiência de vida e a sua história profissional ☐

II. As suas relações com os/as alunos/as em sala de aula ☐

III. À sua formação académica ☐

IV. Outros actores escolares na escola ☐

c) O saber consiste exclusivamente ou principalmente em processos mentais cujo suporte é a actividade cognitiva dos indivíduos ☐

d) O saber é uma produção social, subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais exteriores à escola ☐

e) Os saberes dos/as professores/as podem ser diversos (P. f. nesta alínea coloque uma cruz)

I. Considera que o saber dos professores é uma mistura de vários saberes? Sim ☐ Não ☐

II. Acha que existem dilemas, tensões, "conflitos cognitivos" entre esses saberes? Sim ☐ Não ☐

III. Acha que os/as professores/as privilegiam certos saberes e consideram outros periféricos, secundários, acessórios? Sim ☐ Não ☐

IV. Acha que os professores tendem a hierarquizar os seus saberes em função da sua utilidade no ensino? Sim ☐ Não ☐

2) Na sua opinião, os saberes dos/as professores/as do ensino de economia são saberes:

NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala: 1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 – Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) "Pedagógicos": articulam-se com as ciências da educação e tentam, de modo sistemático, integrar os resultados da investigação nas concepções que propõem (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação…) ☐

b)"Disciplinares": correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade e estão integrados, especialmente, nas universidades, sob a forma de disciplinas (Matemática, Biologia, Economia …) ☐

c) "Curriculares": correspondem aos objectivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e seleccionados como modelos da cultura ☐

d) "Experienciais": incorporam-se à experiência individual e colectiva sob a forma de saber-fazer e saber-ser ☐

3) A relação dos/as professores/as do ensino de economia com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos". Concorda com a frase? (P. f. nesta questão coloque uma cruz.

Sim ☐ Não ☐

3

4) **Na sua opinião, o/a professor/a ideal do ensino de economia é alguém que deve preferencialmente**:
NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala: 1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 – Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) Conhecer a sua matéria ☐
b) Conhecer a sua disciplina ☐
c) Conhecer o seu programa ☐
d) Possuir conhecimentos relativos às Ciências da Educação ☐
e) Possuir conhecimentos relativos à Pedagogia ☐
f) Possuir conhecimentos baseados na sua experiência quotidiana com os/as alunos/as ☐

5) **Os/as professores/as do ensino de economia sentem o seu saber desvalorizado. Concorda com a frase?** (P. f. nesta questão coloque uma cruz) Sim ☐ Não ☐

VI PARTE

CONTEÚDOS CURRICULARES DO ENSINO DE ECONOMIA

1) **Na sua opinião, o programa *actual* da disciplina de economia leva à *aquisição de instrumentos* fundamentais**, permitindo:
NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala: 1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 – Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) Entender a dimensão económica da realidade social ☐
b) Descodificar a terminologia económica ☐
c) Melhorar o conhecimento e a compreensão da (s) sociedade (s) moderna (s) ☐
d) Promover o conhecimento dos/as alunos/as ☐
e) Aumentar capacidades aos/às alunos/as ☐
f) Desenvolver atitudes de curiosidade aos/às alunos/as ☐
g) Facilitar a aprendizagem de competências-base aos/às alunos/às associadas às qualificações visadas pela disciplina de economia ☐

2) Na sua opinião, *os principais objectivos da disciplina de economia*, visam:
NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala: 1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 – Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) Proporcionar o conhecimento de conceitos básicos da ciência económica ☐
b) Promover a compreensão dos grandes problemas do mundo actual ☐
c) Desenvolver o espírito crítico e a capacidade de resolver problemas Incentivar a educação para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento ☐
d) Privilegiar a perspectiva profissional e empresarial, face à realidade portuguesa e europeia, dada a forte ligação da disciplina mercado de trabalho ☐
e) Fazer compreender o problema económico – necessidades ilimitadas e recursos escassos – e, consequentemente, delimitar o objecto da ciência económica ☐

3) Na sua opinião, as principais *competências* decorrentes dos objectivos ligados à disciplina de economia são:
NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala: 1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 – Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) Usar conceitos económicos para compreender aspectos relevantes da organização económica das sociedades ☐
b) Utilizar correctamente a terminologia económica ☐
c) Aplicar conceitos económicos em novos contextos ☐
d) Utilizar instrumentos económicos para interpretar a realidade económica portuguesa, da União Europeia e mundial ☐
e) Elaborar sínteses de conteúdo de documentação analisada ☐
f) Utilizar técnicas de representação da realidade como esquemas-síntese, quadros de dados e gráficos e, simultaneamente, saber interpretá-los ☐
g) Propor projectos de trabalho, realizá-los e avaliá-los ☐
h) Apresentar comunicações orais recorrendo a suportes diversificados de apresentação da informação ☐

4) **Na sua opinião, os *conteúdos programáticos leccionados* na disciplina de economia** estão:
NOTA: p. f. Utilize para cada uma das alíneas a seguinte escala: 1 — Desacordo total; 2 – Desacordo; 3 – Sem opinião; 4 – Acordo; 5 — Acordo total

a) Desfasados da realidade económico-social do país ☐
b) Desarticulados dos objectivos globais do programa da disciplina ☐
c) Desajustados de uma futura entrada dos/as alunos/as no mercado de trabalho ☐
d) Desenquadrados dos conteúdos leccionados no ensino superior ☐
e) Desenvolvidos para uma leccionação que privilegia a exposição oral ☐
f) Preteridos face à possibilidade de utilização das novas tecnologias ☐
g) Extensos relativamente à carga horária a leccionar ☐
h) Sintéticos relativamente à carga horária a leccionar ☐

VII PARTE

Comentário (s) final (ais)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigado pela sua colaboração na realização deste Questionário

4

APÊNDICE III: Quadro 1 - Escolas da DREN do ensino público do distrito do Porto.

Escolas da DREN	Professores em exercício de funções no ensino público (NUT II do Norte)			Questionários recebidos no ano letivo 2008/9	Taxa de resposta no ano letivo 2008/9 (recebidos/ distribuídos)
Escolas do ensino público do distrito do Porto	Ano letivo 2005/6 Total = 979 Total/20%[1]	Ano letivo 2008/9 Total/20%	Questionários distribuídos no ano letivo 2008/9		
Escola Secundária Oliveira do Douro (3º ciclo Básico e Secundário)	3/1	2/1	2	2	100%
Escola Secundária António Sérgio (3º ciclo Básico e Secundário)	17/5	15/5	15	5	30%
Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (3.º ciclo Básico e Secundário)	8/2	8/2	8	2	25%
Escola Secundária Almeida Garrett (3.º ciclo Básico e Secundário)	3/1	3/1	3	3	100%
Escola Secundária Inês de Castro (3.º ciclo Básico e Secundário)	2/1	3/1	3	3	100%
Escola Secundária Diogo de Macedo (3.º ciclo Básico e Secundário)	1/1	2/1	2	2	100%
Escola Secundária dos Carvalhos (3.º ciclo Básico e Secundário)	10/2	10/2	10	3	30%
Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira (3.º ciclo Básico e Secundário)	2/1	2/1	2	2	100%
Escola Secundária Condes de Resende (3.º ciclo Básico e Secundário)	3/1	3/1	3	2	67%
Escola Secundária Clara de Resende (3.º ciclo Básico e Secundário)	17/3	12/3	12	2	17%

[1] Legenda: Total de professores em exercício de funções/20% do total dos professores, segundo Carmo & Ferreira (1998, p. 196). Para a determinação dos 20 % do número mínimo de inquéritos a distribuir, sempre que deu um valor inferior a um, foi considerado distribuir pelo menos um inquérito.

Escola Secundária D. Filipa de Vilhena (3.º ciclo Básico e Secundário)	12/2	10/2	10	6	60%
Escola Secundária Fontes Pereira de Melo (3.º ciclo Básico e Secundário)	2/1	3/1	3	3	100%
Escola Secundária Garcia da Orta (3.º ciclo Básico e Secundário)	6/1	6/1	6	5	83%
Escola Secundária Alexandre Herculano (3.º ciclo Básico e Secundário)	11/2	11/2	11	5	30%
Escola Secundária António Nobre (3.º ciclo Básico e Secundário)	2/1	2/1	2	2	100%
Escola Secundária de Gondomar (3.º ciclo Básico e Secundário)	16/3	10/2	10	6	75%
Escola Secundária S. Pedro da Cova (3.º ciclo Básico e Secundário)	8/2	4/1	4	3	60%
Escola Secundária Aurélia de Sousa (3.º ciclo Básico e Secundário)	3/1	3/1	3	2	67%
Escola Secundária José Régio (3.º ciclo Básico e Secundário)	11/2	9/2	9	7	78%
Escola Secundária D. Afonso Sanches (3.º ciclo Básico e Secundário)	2/1	2/1	2	2	100%
Escola Secundária Rocha Peixoto (3.º ciclo Básico e Secundário)	14/3	9/2	9	5	56%
Escola Secundária Eça de Queirós (3.º ciclo Básico e Secundário)	3/1	3/1	3	3	100%
Escola Secundária da Trofa (3.º ciclo Básico e Secundário)	13/3	13/3	13	9	69%
Escola Secundária Tomaz Pelayo (3.º ciclo Básico e Secundário)	14/3	14/3	14	12	86%
Escola Secundária D. Dinis – S. Tirso (3.º ciclo Básico e Secundário)	X	1/1	1	1	100%
Escola Secundária D. Afonso Henriques – V. das	5/1	2/1	2	2	100%

Aves (3.º ciclo Básico e Secundário)					
Escola Secundária de Baião (3.º ciclo Básico e Secundário)	2/1	2/1	2	1	50%
Escola Secundária do Marco de Canavezes (3.º ciclo Básico e Secundário)	10/2	8/2	8	3	38%
Escola Secundária de Amarante (3.º ciclo Básico e Secundário)	13/3	6/1	6	5	83%
Escola Secundária de Vila Cova da Lixa (3.º ciclo Básico e Secundário)	9/2	6/1	6	2	33%
Escola Secundária de Felgueiras (3.º ciclo Básico e Secundário)	17/3	12/2	12	3	25%
Escola Secundária de Lousada (3.º ciclo Básico e Secundário)	11/2	6/1	6	6	100%
Escola Secundária Joaquim Araújo – Penafiel (3.º ciclo Básico e Secundário)	6/1	4/1	4	2	50%
Escola Secundária de Penafiel (3.º ciclo Básico e Secundário)	11/2	6/1	6	6	100%
Escola Secundária de Valongo (3.º ciclo Básico e Secundário)	11/2	6/1	6	3	50%
Escola Secundária Daniel Faria de Baltar (3.º ciclo Básico e Secundário)	3/1	6/1	6	1	17%
Escola Secundária de Paredes (3.º ciclo Básico e Secundário)	15/3	7/1	7	4	57%
Escola Secundária de Paços de Ferreira (3.º ciclo Básico e Secundário)	12/2	15/3	15	11	73%
Escola Secundária de Ermesinde (3.º ciclo Básico e Secundário)	13/3	10/2	10	2	20%
Escola Secundária de Águas Santas (3.º ciclo Básico e Secundário)	9/2	8/2	8	5	63%
Escola Secundária de Rio Tinto (3.º ciclo Básico e Secundário)	13/3	12/2	12	1	8%

Escola Secundária da Maia (3.º ciclo Básico e Secundário)	19/4	9/2	9	4	44%
Escola Secundária do Castelo da Maia (3.º ciclo Básico e Secundário)	4/1	2/1	2	2	100%
Escola Secundária da Boa Nova (3.º ciclo Básico e Secundário)	8/2	10/2	10	3	30%
Escola Secundária do Padrão da Légua (3.º ciclo Básico e Secundário)	6/1	6/1	6	2	33%
Escola Secundária João Gonçalves Zarco (3.º ciclo Básico e Secundário)	17/3	15/3	15	6	40%
Escola Secundária Augusto Gomes (3.º ciclo Básico e Secundário)	16/3	12/2	12	3	25%
Escola Secundária Abel Salazar (3.º ciclo Básico e Secundário)	6/1	4/1	4	2	50%
Escola Secundária Carolina Michaelis (3.º ciclo Básico e Secundário)	12/2	5/1	5	2	40%
Escola Secundária Infante D. Henrique (3.º ciclo Básico e Secundário)	1/1	1/1	1	1	100%
Escola Secundária Rodrigues de Freitas (3.º ciclo Básico e Secundário)	14/3	12/2	12	11	92%
Escola Secundária do Cerco do Porto (3.º ciclo Básico e Secundário)	6/1	2/1	2	2	100%
Escola Secundária Oliveira Martins (Porto)	14/4	X	X	X	X
Total deste grupo	466/101	354/80	**354**	**192**	**54%**

azul (*), Escola que encerrou a partir do ano letivo 2007/8

laranja (*), Escola que não constava do NUT II do Norte no ano letivo 2005/6

Quadro 2 - Escolas da DREN do ensino privado do distrito do Porto.

Escolas da DREN	Professores em exercício de funções no ensino privado (NUT II do Norte)				
Escolas do ensino privado do distrito do Porto	Ano letivo 2005/6 Total = 123 Total/20%	Ano letivo 2008/9 Total/20%	Questionários distribuídos no ano letivo 2008/9	Questionários recebidos no ano letivo	Taxa de resposta no ano letivo 2008/9 (recebidos/ distribuídos)

				2008/9	
Colégio Nossa Senhora do Rosário (Porto)	2/1	2/1	2	2	100%
Colégio Nossa Senhora da Esperança (Porto)	1/1	1/1	1	1	100%
Colégio Luso-Francês (Porto)	1/1	2/1	2	2	100%
Externato D. Dinis (Porto)	3/1	3/1	3	2	75%
Colégio Liverpool (Porto)	2/1	1/1	1	1	100%
Colégio da Bonança (V. N.)	1/1	1/1	1	1	100%
Colégio Internato dos Carvalhos (V. N. de Gaia)	12/2	9/2	9	5	56%
Escola Profissional de Gaia	X	12/2	12	4	33%
Escola Profissional do Infante (V. N. de Gaia)	X	3/1	3	3	100%
Externato Pedro Nunes (V. N. de Gaia)	1/1	1/1	1	1	100%
Externato "Cedros" (V. N. de Gaia)	1/1	1/1	1	1	100%
Externato Liceal "Paulo VI" (Gondomar)	3/1	2/1	2	2	100%
Escola Profissional Tecla (Porto)	X	1/1	1	1	100%
Externato Lúmen (Porto)	1/1	1/1	1	1	100%
Grande Colégio Universal (Porto)	2/1	4/1	4	0	0%
Externato D. Duarte (Porto)	2/1	X	X	X	X
Externato Ribadouro (Porto)	---	X	X	X	X
Colégio de Gaia	---	X	X	X	X
Total deste grupo	32/14	44/17	**44**	**27**	**61%**

amarelo (*), Escola que não respondeu ao pedido da passagem do questionário

verde (*), Escola não tinha docentes a lecionar Economia no ano letivo 2008/9

laranja (*), Escola que não constava do NUT II do Norte no ano letivo 2006/7

Quadro 3 - Escolas da DREN do ensino público do distrito de Braga.

Escolas da DREN	Professores em exercício de funções no ensino público (NUT II do Norte)				
Escolas do ensino público do distrito de Braga	Ano letivo 2005/6 Total = 979 Total/20%	Ano letivo 2008/9 Total/20%	Questionários distribuídos no ano letivo 2008/9	Questionários recebidos no ano letivo	Taxa de resposta no ano letivo 2008/9 (recebidos/

				2008/9	distribuídos)
Escola Secundária de Caldas de Vizela (3º ciclo Básico e Secundário)	9/2	9/2	9	3	33%
Escola Secundária Camilo Castelo Branco (3º ciclo Básico e Secundário)	2/1	2/1	2	0	0%
Escola Secundária D. Sancho I (3º ciclo Básico e Secundário)	22/4	21/4	21	3	14%
Escola Secundária Padre Benjamim Salgado (3º ciclo Básico e Secundário)	11/2	15/3	15	10	67%
Total deste grupo	44/9	47/10	**47**	**16**	**34%**

Quadro 4 - Escolas da DREN do ensino público do distrito de Aveiro.

Escolas da DREN	Professores em exercício de funções no ensino público (NUT II do Norte)			Questionários recebidos no ano letivo 2008/9	Taxa de resposta no ano letivo 2008/9 (recebidos/ distribuídos)
Escola do ensino público do distrito de Aveiro	Ano letivo 2005/6 Total = 979 Total/20%	Ano letivo 2008/9 Total/20%	Questionários distribuídos no ano letivo 2008/9		
Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida (3º ciclo Básico e Secundário)	5/1	6/1	6	**2**	**33%**
Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira (3º ciclo Básico e Secundário)	13/3	10/2	10	**5**	**50%**
Total deste grupo	18/4	16/3	**16**	**7**	**44%**

Quadro 5 - Escolas da DREN do ensino privado do distrito de Viana do Castelo.

Escolas da DREN	Professores em exercício de funções no ensino privado no ano letivo 2005/6 (NUT II do Norte): Total = 123			Questionários recebidos	Taxa de resposta recebidos/ distribuídos
Escola do ensino privado do distrito de Viana do Castelo	Ano letivo 2005/6 Total/30%	3º Ciclo e Secundário Total/30%	Questionários distribuídos		

Cooperativa de Ensino Arcorensis (3º ciclo Básico e Secundário)	4/2	4/2	4	**4**	**100%**
Total deste grupo	4/2	4/2	**4**	**4**	**100%**

APÊNDICE IV: **Análise Fatorial em Componentes Principais**

Questionário III - Parte

Processo de globalização da economia

Fator 1: Aldeia Global 1

Fator 2: Informação Geral

Fator 3: Perspetiva Crítica 1

Quadro 6: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**,822**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	695,252
	g.l.	36
	valor-p	**,000**

Quadro 7: Correlações da matriz anti-imagem.

	p3_1b	p3_1c	p3_1d	p3_1e	p3_1f	p3_1g	p3_1h	p3_1i	p3_1j
p3_1b	**,798**	-,188	-,006	,013	-,412	-,003	,007	-,005	-,138
p3_1c	-,188	**,809**	-,353	-,034	-,224	-,009	-,073	,023	,065
p3_1d	-,006	-,353	**,805**	-,246	,085	-,118	-,139	-,137	,038
p3_1e	,013	-,034	-,246	**,789**	-,122	-,186	-,035	,126	-,011
p3_1f	-,412	-,224	,085	-,122	**,794**	-,013	,010	-,174	-,080
p3_1g	-,003	-,009	-,118	-,186	-,013	**,874**	-,103	-,142	-,288
p3_1h	,007	-,073	-,139	-,035	,010		**,833**	-,449	-,192
p3_1i	-,005	,023	-,137	,126	-,174	-,142	-,449	**,814**	-,178
p3_1j	-,138	,065	,038	-,011	-,080	-,288	-,192	-,178	**,861**

Quadro 8: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada.

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**3,780**	**42,003**	**42,003**	3,780	42,003	42,003	2,532	28,134	28,134
2	**1,178**	**13,087**	**55,090**	1,178	13,087	55,090	1,847	20,527	48,661
3	**1,058**	**11,752**	**66,842**	1,058	11,752	66,842	1,636	18,181	66,842
4	,791	8,792	75,634						
5	,553	6,148	81,782						

6	,466	5,178	86,960						
7	,447	4,972	91,932						
8	,404	4,484	96,415						
9	,323	3,585	100,000						

Fatores que mais se associam ao processo de Globalização

Fator 4: Aldeia Global 2

Fator 5: Perspetiva crítica 2

Quadro 9: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**0,902**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	1243,110
	g.l.	55
	valor-p	**,000**

Quadro 10: Correlações da matriz anti-imagem.

	p3_2a	p3_2b	p3_2c	p3_2d	p3_2e	p3_2f	p3_2g	p3_2h	p3_2i	p3_2j	p3_2k
p3_2a	**,915**	-,310	-,162	-,059	-,201	,018	-,002	,002	-,011	-,137	,009
p3_2b	-,310	**,898**	-,132	-,195	-,164	-,117	,100	,091	,019	-,117	-,002
p3_2c	-,162	-,132	**,923**	-,238	-,101	,094	-,081	,007	-,139	,023	,011
p3_2d	-,059	-,195	-,238	**,900**	-,271	,034	-,255	-,136	-,048	-,147	,116
p3_2e	-,201	-,164	-,101	-,271	**,904**	-,171	-,002	-,163	,074	,107	-,052
p3_2f	,018	-,117	,094	,034	-,171	**,926**	-,154	-,129	-,156	-,111	-,145
p3_2g	-,002	,100	-,081	-,255	-,002	-,154	**,923**	-,194	-,083	-,065	-,130
p3_2h	,002	,091	,007	-,136	-,163	-,129	-,194	**,917**	-,153	,045	-,183
p3_2i	-,011	,019	-,139	-,048	,074	-,156	-,083	-,153	**,906**	-,326	,045
p3_2j	-,137	-,117	,023	-,147	,107	-,111	-,065	,045	-,326	**,862**	-,435
p3_2k	,009	-,002	,011	,116	-,052	-,145	-,130	-,183	,045	-,435	**,858**

Quadro 11: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**5,407**	**49,151**	**49,151**	5,407	49,151	49,151	3,448	31,341	31,341
2	**1,278**	**11,618**	**60,769**	1,278	11,618	60,769	3,237	29,428	60,769
3	,770	7,001	67,770						
4	,686	6,239	74,008						
5	,558	5,071	79,079						
6	,487	4,423	83,503						
7	,449	4,083	87,586						
8	,406	3,690	91,275						
9	,383	3,483	94,758						

10	,318	2,892	97,650						
11	,258	2,350	100,000						

A Globalização pode ser entendida

Fator 6: Perspetiva crítica 3

Quadro 12: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**0,863**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	575,972
	g.l.	21
	valor-p	**,000**

Quadro 13: Correlações da matriz anti-imagem.

	p3_3a	p3_3b	p3_3c	p3_3d	p3_3e	p3_3f	p3_3g
p3_3a	**,854**	-,170	-,354	-,024	-,099	-,015	-,214
p3_3b	-,170	**,879**	-,312	-,113	-,004	-,060	-,129
p3_3c	-,354	-,312	**,827**	-,181	-,057	-,060	,052
p3_3d	-,024	-,113	-,181	**,882**	-,113	-,232	-,240
p3_3e	-,099	-,004	-,057	-,113	**,880**	-,298	-,084
p3_3f	-,015	-,060	-,060	-,232	-,298	**,859**	-,191
p3_3g	-,214	-,129	,052	-,240	-,084	-,191	**,872**

Quadro 14: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**3,604**	**51,487**	**51,487**	3,604	51,487	51,487
2	,900	12,853	64,340			
3	,634	9,059	73,399			
4	,554	7,914	81,313			
5	,483	6,905	88,218			
6	,460	6,568	94,785			
7	,365	5,215	100,000			

Relação entre Globalização e educação

Fator 7: Visão económico-técnica do ensino

Fator 8: Perspetiva sócio-crítica do ensino

Quadro 15: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**0,906**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	1329,069
	g.l.	55
	valor-p	**,000**

Quadro 16: Correlações da matriz anti-imagem.

	p3_4a	p3_4b	p3_4c	p3_4d	p3_4e	p3_4f	p3_4g	p3_4h	p3_4i	p3_4j	p3_4k
p3_4a	**,944**	-,126	-,188	-,149	-,083	,012	-,039	,050	-,114	-,030	-,091
p3_4b	-,126	**,909**	-,264	-,170	-,078	-,201	,018	,046	-,061	,028	,084
p3_4c	-,188	-,264	**,902**	,013	,027	-,098	,067	-,041	-,161	-,064	-,014
p3_4d	-,149	-,170	,013	**,857**	-,508	,211	-,158	-,027	-,117	,011	-,221
p3_4e	-,083	-,078	,027	-,508	**,871**	-,367	-,064	-,062	,087	-,012	,011
p3_4f	,012	-,201	-,098	,211	-,367	**,892**	-,179	-,174	-,075	-,147	-,153
p3_4g	-,039	,018	,067	-,158	-,064	-,179	**,933**	-,283	-,007	-,173	-,058
p3_4h	,050	,046	-,041	-,027	-,062	-,174	-,283	**,932**	-,049	-,061	-,186
p3_4i	-,114	-,061	-,161	-,117	,087	-,075	-,007	-,049	**,914**	-,278	,047
p3_4j	-,030	,028	-,064	,011	-,012	-,147	-,173	-,061	-,278	**,923**	-,242
p3_4k	-,091	,084	-,014	-,221	,011	-,153	-,058	-,186	,047	-,242	**,926**

Quadro 17: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**5,642**	**51,288**	**51,288**	5,642	51,288	51,288	4,008	36,440	36,440
2	**1,085**	**9,862**	**61,150**	1,085	9,862	61,150	2,718	24,710	61,150
3	,819	7,444	68,594						
4	,644	5,852	74,446						
5	,560	5,095	79,541						
6	,475	4,322	83,863						
7	,451	4,100	87,963						
8	,407	3,704	91,667						

9	,388	3,530	95,197						
10	,334	3,036	98,233						
11	,194	1,767	100,000						

IV- Parte

O mal-estar docente

Fator 9: Mal-estar e conhecimento de conteúdo

Quadro 18: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**0,932**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	2258,877
	g.l.	91
	valor-p	**,000**

Quadro 19: Correlações da matriz anti-imagem.

	p4_1a	p4_1b	p4_1c	p4_1d	p4_1e	p4_1f	p4_1g	p4_1h	p4_1i	p4_1j	p4_1k	p4_1l	p4_1m	p4_1n
p4_1a	**,957**	,027	-,220	,011	,039	-,178	-,037	,026	,062	-,075	-,158	-,037	-,045	-,073
p4_1b	,027	**,916**	-,538	-,037	,035	-,127	,034	-,051	,081	-,086	-,231	-,070	-,009	-,045
p4_1c	-,220	-,538	**,903**	-,282	-,087	-,036	-,043	-,075	-,019	,053	,188	,010	-,025	-,136
p4_1d	,011	-,037	-,282	**,939**	-,322	-,150	-,201	-,054	-,128	,050	-,041	-,018	,088	,053
p4_1e	,039	,035	-,087	-,322	**,946**	-,194	,041	-,018	-,112	,094	-,147	-,037	-,010	-,147
p4_1f	-,178	-,127	-,036	-,150	-,194	**,950**	-,274	-,094	,023	-,009	,108	,018	,030	-,119
p4_1g	-,037	,034	-,043	-,201	,041	-,274	**,942**	,026	-,101	-,044	,075	-,038	-,263	,007
p4_1h	,026	-,051	-,075	-,054	-,018	-,094	,026	**,953**	-,232	-,076	-,114	-,001	,034	-,325
p4_1i	,062	,081	-,019	-,128	-,112	,023	-,101	-,232	**,905**	-,512	-,070	-,026	-,077	,060
p4_1j	-,075	-,086	,053	,050	,094	-,009	-,044	-,076	-,512	**,895**	-,010	,006	-,253	-,068
p4_1k	-,158	-,231	,188	-,041	-,147	,108	,075	-,114	-,070	-,010	**,913**	-,149	-,227	-,081
p4_1l	-,037	-,070	,010	-,018	-,037	,018	-,038	-,001	-,026	,006	-,149	**,972**	-,097	-,038
p4_1m	-,045	-,009	-,025	,088	-,010	,030	-,263	,034	-,077	-,253	-,227	-,097	**,930**	-,059
p4_1n	-,073	-,045	-,136	,053	-,147	-,119	,007	-,325	,060	-,068	-,081	-,038	-,059	**,955**

Quadro 20: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**7,698**	**54,986**	**54,986**	7,698	54,986	54,986	5,198	37,125	37,125
2	**1,169**	**8,351**	**63,337**	1,169	8,351	63,337	3,670	26,212	63,337
3	,848	6,058	69,396						
4	,675	4,820	74,215						
5	,641	4,580	78,796						
6	,528	3,770	82,566						
7	,458	3,275	85,841						

8	,443	3,167	89,008						
9	,365	2,608	91,616						
10	,300	2,142	93,757						
11	,279	1,993	95,750						
12	,227	1,622	97,372						
13	,219	1,564	98,936						
14	,149	1,064	100,000						

A crise que o mal-estar docente origina

Fator 10: Desvalorização Social

Quadro 21: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**0,919**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	1475,102
	g.l.	45
	valor-p	**,000**

Quadro 22: Correlações da matriz anti-imagem.

	p4_2a	p4_2b	p4_2c	p4_2d	p4_2e	p4_2f	p4_2g	p4_2h	p4_2i	p4_2j
p4_2a	**,901**	-,271	-,265	-,116	,081	-,184	,116	-,073	,022	-,212
p4_2b	-,271	**,923**	-,275	-,028	,027	,078	-,044	-,095	-,089	-,105
p4_2c	-,265	-,275	**,903**	-,241	-,155	-,033	-,159	,099	-,075	,146
p4_2d	-,116	-,028	-,241	**,945**	,017	-,049	-,070	-,148	-,013	-,222
p4_2e	,081	,027	-,155	,017	**,897**	-,445	-,068	-,289	-,180	-,128
p4_2f	-,184	,078	-,033	-,049	-,445	**,909**	-,166	-,152	,031	-,030
p4_2g	,116	-,044	-,159	-,070	-,068	-,166	**,929**	,007	-,327	-,167
p4_2h	-,073	-,095	,099	-,148	-,289	-,152	,007	**,931**	-,192	,046
p4_2i	,022	-,089	-,075	-,013	-,180	,031	-,327	-,192	**,929**	-,193
p4_2j	-,212	-,105	,146	-,222	-,128	-,030	-,167	,046	-,193	**,925**

Quadro 23: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**5,898**	**58,982**	**58,982**	5,898	58,982	58,982
2	,917	9,168	68,150			
3	,593	5,933	74,083			
4	,529	5,291	79,374			
5	,488	4,880	84,254			
6	,447	4,470	88,724			
7	,340	3,397	92,121			
8	,311	3,114	95,235			

9	,269	2,685	97,920			
10	,208	2,080	100,000			

Opinião sobre a afirmação

Fator 11: Visão da crise da identidade

Fator 12: O mal-estar pessoal

Quadro 24: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**0,913**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	1495,975
	g.l.	55
	valor-p	**,000**

Quadro 25: Correlações da matriz anti-imagem.

	p4_3a	p4_3b	p4_3c	p4_3d	p4_3e	p4_3f	p4_3g	p4_3h	p4_3i	p4_3j	p4_3k
p4_3a	**,889**	-,237	-,435	,087	-,151	-,081	-,082	-,240	,005	,086	,045
p4_3b	-,237	**,940**	,002	-,236	-,094	,015	-,158	-,004	,001	-,054	-,164
p4_3c	-,435	,002	**,867**	-,190	-,209	-,129	,035	,191	-,226	-,062	,089
p4_3d	,087	-,236	-,190	**,918**	-,242	-,215	-,067	-,054	,026	,025	,043
p4_3e	-,151	-,094	-,209	-,242	**,948**	-,080	-,110	-,009	-,072	-,011	-,040
p4_3f	-,081	,015	-,129	-,215	-,080	**,959**	-,110	-,098	-,081	-,020	-,112
p4_3g	-,082	-,158	,035	-,067	-,110	-,110	**,959**	-,123	-,066	-,067	-,173
p4_3h	-,240	-,004	,191	-,054	-,009	-,098	-,123	**,878**	-,241	-,413	-,001
p4_3i	,005	,001	-,226	,026	-,072	-,081	-,066	-,241	**,924**	,080	-,267
p4_3j	,086	-,054	-,062	,025	-,011	-,020	-,067	-,413	,080	**,860**	-,366
p4_3k	,045	-,164	,089	,043	-,040	-,112	-,173	-,001	-,267	-,366	**,891**

Quadro 26: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**6,012**	**54,650**	**54,650**	6,012	54,650	54,650	3,984	36,220	36,220
2	**1,205**	**10,954**	**65,604**	1,205	10,954	65,604	3,232	29,384	65,604
3	,611	5,551	71,155						
4	,537	4,884	76,039						
5	,513	4,666	80,706						
6	,457	4,151	84,857						
7	,427	3,879	88,736						
8	,396	3,604	92,341						

9	,337	3,062	95,403						
10	,289	2,624	98,027						
11	,217	1,973	100,000						

V- Parte

Conceito do saber

Fator 13: Saber relacional

Fator 14: Saber de cognição

Quadro 27: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**0,828**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	896,952
	g.l.	21
	valor-p	**,000**

Quadro 28: Correlações da matriz anti-imagem.

	p5_1a	p5_1bI	p5_1bII	p5_1bIII	p5_1bIV	p5_1c	p5_1d
p5_1a	**,874**	-,022	-,113	-,139	,088	-,134	-,222
p5_1bI	-,022	**,903**	-,356	-,139	-,195	-,057	-,017
p5_1bII	-,113	-,356	**,774**	-,150	-,643	,105	-,068
p5_1bIII	-,139	-,139	-,150	**,933**	-,069	-,149	,027
p5_1bIV	,088	-,195	-,643	-,069	**,801**	-,041	-,108
p5_1c	-,134	-,057	,105	-,149	-,041	**,754**	-,471
p5_1d	-,222	-,017	-,068	,027	-,108	-,471	**,806**

Quadro 29: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**3,783**	**54,042**	**54,042**	3,783	54,042	54,042	2,957	42,236	42,236
2	**1,188**	**16,971**	**71,013**	1,188	16,971	71,013	2,014	28,777	71,013
3	,668	9,543	80,556						
4	,565	8,077	88,634						
5	,379	5,409	94,043						
6	,282	4,024	98,066						

7	,135	1,934	100,000						

Os saberes dos (as) professores (as) do ensino de economia

Fator 15: Saberes plurais

Quadro 30: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**0,825**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	594,558
	g.l.	6
	valor-p	**,000**

Quadro 31: Correlações da matriz anti-imagem.

	p5_2a	p5_2b	p5_2c	p5_2d
p5_2a	**,893**	-,277	-,121	-,214
p5_2b	-,277	**,836**	-,415	-,184
p5_2c	-,121	-,415	**,780**	-,497
p5_2d	-,214	-,184	-,497	**,817**

Quadro 32: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**3,041**	**76,023**	**76,023**	3,041	76,023	76,023
2	,442	11,046	87,069			
3	,309	7,730	94,799			
4	,208	5,201	100,000			

O (a) professor (a) ideal do ensino de economia

Fator 16: Conhecimentos ligados ao conteúdo de economia

Quadro 33: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**0,890**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	1577,842
	g.l.	15
	valor-p	**,000**

Quadro 34: Correlações da matriz anti-imagem.

	p5_4a	p5_4b	p5_4c	p5_4d	p5_4e	p5_4f
p5_4a	**,889**	-,271	-,527	-,131	,082	-,102
p5_4b	-,271	**,896**	-,299	,144	-,126	-,399
p5_4c	-,527	-,299	**,878**	-,196	-,189	,088
p5_4d	-,131	,144	-,196	**,889**	-,515	-,093
p5_4e	,082	-,126	-,189	-,515	**,881**	-,299
p5_4f	-,102	-,399	,088	-,093	-,299	**,911**

Quadro 35: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**4,872**	**81,201**	**81,201**	4,872	81,201	81,201
2	,399	6,644	87,845			
3	,324	5,401	93,245			
4	,165	2,744	95,989			
5	,134	2,235	98,224			

6	,107	1,776	100,000			

VI- Parte

O programa atual da disciplina de economia leva à aquisição de instrumentos

Fator 17: Conhecimento económico

Quadro 36: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**0,924**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	1845,305
	g.l.	21
	valor-p	**,000**

Quadro 37: Correlações da matriz anti-imagem.

	p6_1a	p6_1b	p6_1c	p6_1d	p6_1e	p6_1f	p6_1g
p6_1a	**,918**	-,385	-,392	-,095	,011	-,144	-,021
p6_1b	-,385	**,932**	,016	,038	-,083	-,217	-,212
p6_1c	-,392	,016	**,914**	-,319	-,281	-,152	,017
p6_1d	-,095	,038	-,319	**,906**	-,188	,162	-,421
p6_1e	,011	-,083	-,281	-,188	**,937**	-,313	-,181
p6_1f	-,144	-,217	-,152	,162	-,313	**,934**	-,167
p6_1g	-,021	-,212	,017	-,421	-,181	-,167	**,926**

Quadro 38: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**5,631**	**80,436**	**80,436**	5,631	80,436	80,436
2	,394	5,634	86,071			
3	,273	3,903	89,974			
4	,263	3,753	93,727			
5	,171	2,449	96,176			
6	,146	2,087	98,263			
7	,122	1,737	100,000			

Principais objetivos da disciplina de economia

Fator 18: Saberes básicos

Quadro 39: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**0,851**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	915,157
	g.l.	10
	valor-p	**,000**

Quadro 40: Correlações da matriz anti-imagem.

	p6_2a	p6_2b	p6_2c	p6_2d	p6_2e
p6_2a	**,806**	-,333	-,104	,148	-,580
p6_2b	-,333	**,874**	-,378	-,195	-,041
p6_2c	-,104	-,378	**,887**	-,249	-,210
p6_2d	,148	-,195	-,249	**,880**	-,283
p6_2e	-,580	-,041	-,210	-,283	**,822**

Quadro 41: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**3,773**	**75,468**	**75,468**	3,773	75,468	75,468
2	,509	10,171	85,639			
3	,323	6,468	92,107			
4	,241	4,827	96,934			
5	,153	3,066	100,000			

Principais objetivos ligados à disciplina

Fator 19: Principais competências decorrentes da disciplina

Quadro 42: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**0,922**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	2002,346
	g.l.	28
	valor-p	**,000**

Quadro 43: Correlações da matriz anti-imagem.

	p6_3a	p6_3b	p6_3c	p6_3d	p6_3e	p6_3f	p6_3g	p6_3h
p6_3a	**,921**	-,357	-,172	-,304	,058	-,240	,131	-,111
p6_3b	-,357	**,927**	-,341	-,040	-,128	,061	-,207	,023
p6_3c	-,172	-,341	**,936**	-,240	-,247	,017	-,067	,041
p6_3d	-,304	-,040	-,240	**,935**	-,094	-,333	-,078	,065
p6_3e	,058	-,128	-,247	-,094	**,959**	-,220	-,056	,036
p6_3f	-,240	,061	,017	-,333	-,220	**,927**	-,303	-,056
p6_3g	,131	-,207	-,067	-,078	-,056	-,303	**,886**	-,547
p6_3h	-,111	,023	,041	,065	,036	-,056	-,547	**,877**

Quadro 44: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**6,021**	**75,263**	**75,263**	6,021	75,263	75,263
2	,712	8,905	84,167			
3	,344	4,304	88,471			
4	,280	3,495	91,966			
5	,213	2,666	94,632			
6	,172	2,144	96,776			
7	,135	1,687	98,462			
8	,123	1,538	100,000			

Conteúdos programáticos lecionados na disciplina de economia

Fator 20: Conteúdos programáticos

Quadro 45: Estatísticas da qualidade das correlações entre as variáveis

KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett*		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		**0,933**
Teste de Esfericidade de *Bartlett*	Aprox. Qui_quadrado	1829,807
	g.l.	28
	valor-p	**,000**

Quadro 46: Correlações da matriz anti-imagem.

	p6_4a	p6_4b	p6_4c	p6_4d	p6_4e	p6_4f	p6_4g	p6_4h
p6_4a	**,922**	-,366	-,368	,031	,073	-,112	-,176	-,019
p6_4b	-,366	**,931**	-,188	-,205	-,259	-,075	-,105	,023
p6_4c	-,368	-,188	**,918**	-,367	-,105	,030	,035	-,187
p6_4d	,031	-,205	-,367	**,925**	-,019	-,179	,086	-,284
p6_4e	,073	-,259	-,105	-,019	**,951**	-,198	-,166	,017
p6_4f	-,112	-,075	,030	-,179	-,198	**,939**	-,336	-,168
p6_4g	-,176	-,105	,035	,086	-,166	-,336	**,937**	-,093
p6_4h	-,019	,023	-,187	-,284	,017	-,168	-,093	**,953**

Quadro 47: Valores próprios, % de variância explicada e % de variância explicada acumulada

Componentes	**Valores próprios iniciais**			**Soma dos valores próprios após extração**		
	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada	Total	% de variância explicada	% de variância explicada acumulada
1	**5,940**	**74,245**	**74,245**	5,940	74,245	74,245
2	,543	6,790	81,035			
3	,405	5,057	86,092			
4	,365	4,557	90,649			
5	,250	3,127	93,776			

6	,211	2,636	96,412			
7	,157	1,968	98,380			
8	,130	1,620	100,000			

APÊNDICE V: Guião I - **Vetores de referência utilizados para os representantes dos sindicatos**

ENTREVISTA

OS PROFESSORES E O ENSINO DE ECONOMIA

Esta entrevista semidiretiva será efetuada a informantes-chave que, pelo seu exercício institucional na atual sociedade portuguesa, sentem com particular relevo, direta ou indiretamente, o impacto com que a globalização se faz exercer, particularmente, no campo económico.
Trata-se de recolher perspetivas desses informantes-chave sobre: o lugar do ensino da economia no ensino secundário; o modo como a globalização influencia o ensino da economia, em geral e no ensino secundário em particular; os saberes considerados específicos do/a professor/a de economia; os programas de economia do ensino secundário; a forma atual do ensino de economia e os/as professores/as de economia; o campo possível quer da atuação do ensino de economia quer da formação dos/as professores/as de economia do ensino secundário.

PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO MEMBRO DA DIREÇÃO DO SINDICATO DOS PROFESSORES DO NORTE DR. ABEL MACEDO

Data: _____

Local: _____

- Confidencialidade: garantir o anonimato do entrevistado
- Solicitar autorização para gravar a entrevista
- Agradecer a colaboração
- Duração: 45 minutos

Introdução:

- Sou professor do Ensino Secundário do Grupo 430 – Economia e Contabilidade;
- No âmbito da minha investigação de mestrado desenvolvi o tema "As Aspirações e as expectativas na trajetória escolar dos jovens face a uma futura inserção profissional: O Caso particular em ensino da disciplina de Economia no Ensino Secundário na Universidade Portucalense;

- No seu seguimento desenvolvo agora uma investigação na Universidade Lusófona do Porto no âmbito da formação e dos saberes dos professores de Economia no Ensino Secundário.

Vetores a desenvolver para a entrevista com o Dr.ª Abel Macedo:

- Papel atual do Sindicato na formação de professores/as;
- Objetivos que prossegue para a construção da identidade dos professores/as;
- A formação em Economia;
- OS saberes em Economia;
- O papel da Economia no Ensino Secundário;
- O mal-estar docente
- A profissionalidade docente em contexto de europeização da educação.

APÊNDICE VI: Guião II - **Vetores de referência utilizados para os representantes dos sindicatos**

ENTREVISTA

OS PROFESSORES E O ENSINO DE ECONOMIA

Esta entrevista semidiretiva será efetuada a informantes-chave que, pelo seu exercício institucional na atual sociedade portuguesa, sentem com particular relevo, direta ou indiretamente, o impacto com que a globalização se faz exercer, particularmente, no campo económico.
Trata-se de recolher perspetivas desses informantes-chave sobre: o lugar do ensino da economia no ensino secundário; o modo como a globalização influencia o ensino da economia, em geral e no ensino secundário em particular; os saberes considerados específicos do/a professor/a de economia; os programas de economia do ensino secundário; a forma atual do ensino de economia e os/as professores/as de economia; o campo possível quer da atuação do ensino de economia quer da formação dos/as professores/as de economia do ensino secundário.

PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO MEMBRO DA DIREÇÃO DO SINDICATO DOS PROFESSORES DA ZONA NORTE DR. JOÃO DIAS DA SILVA

Data: _____

Local: _____

- Confidencialidade: garantir o anonimato do entrevistado
- Solicitar autorização para gravar a entrevista
- Agradecer a colaboração
- Duração: 45 minutos

Introdução:

- Sou professor do Ensino Secundário do Grupo 430 – Economia e Contabilidade;
- No âmbito da minha investigação de mestrado desenvolvi o tema "As Aspirações e as expectativas na trajetória escolar dos jovens face a uma futura inserção profissional: O Caso particular em ensino da disciplina de Economia no Ensino Secundário na Universidade Portucalense;

- No seu seguimento desenvolvo agora uma investigação na Universidade Lusófona do Porto no âmbito da formação e dos saberes dos professores de Economia no Ensino Secundário.

Vetores a desenvolver para a entrevista com o Dr. João Dias da Silva:

- Papel atual do Sindicato na formação de professores/as;
- Objetivos que prossegue para a construção da identidade dos professores/as;
- A formação em Economia;
- Os saberes em Economia;
- O papel da Economia no Ensino Secundário;
- O mal-estar docente
- A profissionalidade docente em contexto de europeização da educação.

APÊNDICE VII: Guião III - **Vetores de referência utilizados para a representante da Associação dos Professores de Ciências Económico-Sociais**

ENTREVISTA

OS PROFESSORES E O ENSINO DE ECONOMIA

Esta entrevista semidiretiva será efetuada a informantes-chave que, pelo seu exercício institucional na atual sociedade portuguesa, sentem com particular relevo, direta ou indiretamente, o impacto com que a globalização se faz exercer, particularmente, no campo económico.
Trata-se de recolher perspetivas desses informantes-chave sobre: o lugar do ensino da economia no ensino secundário; o modo como a globalização influencia o ensino da economia, em geral e no ensino secundário em particular; os saberes considerados específicos do/a professor/a de economia; os programas de economia do ensino secundário; a forma atual do ensino de economia e os/as professores/as de economia; o campo possível quer da atuação do ensino de economia quer da formação dos/as professores/as de economia do ensino secundário.

PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO MEMBRO DA EX-DIREÇÃO DA APROCES

DR.ª JOANA TERLICA

Data: _____

Local: _____

- Confidencialidade: garantir o anonimato do entrevistado
- Solicitar autorização para gravar a entrevista
- Agradecer a colaboração
- Duração: 1 hora

Introdução:

- Sou professor do Ensino Secundário do Grupo 430 – Economia e Contabilidade;
- No âmbito da minha investigação de mestrado desenvolvi o tema "As Aspirações e as expectativas na trajetória escolar dos jovens face a uma futura inserção profissional: O Caso particular em ensino da disciplina de Economia no Ensino Secundário na Universidade Portucalense;

- No seu seguimento desenvolvo agora uma investigação na Universidade Lusófona do Porto no âmbito da formação e dos saberes dos professores de Economia no Ensino Secundário.

Vetores a desenvolver para a entrevista com a Dr.ª Joana Terlica:

- Situação atual da Associação;
- Objetivos que prossegue;
- Formação em Economia;
- Saberes em Economia;
- O papel da Economia no Ensino Secundário;
- Programas de Economia;
- Mal-estar docente.

APÊNDICE VIII: Guião IV - **Vetores de referência utilizados para o Senhor Bastonário da Ordem de Economistas**

ENTREVISTA
OS PROFESSORES E O ENSINO DE ECONOMIA

Esta entrevista semidiretiva será efetuada a informantes-chave que, pelo seu exercício institucional na atual sociedade portuguesa, sentem com particular relevo, direta ou indiretamente, o impacto com que a globalização se faz exercer, particularmente, no campo económico.
Trata-se de recolher perspetivas desses informantes-chave sobre: o lugar do ensino da economia no ensino secundário; o modo como a globalização influencia o ensino da economia, em geral e no ensino secundário em particular; os saberes considerados específicos do/a professor/a de economia; os programas de economia do ensino secundário; a forma atual do ensino de economia e os/as professores/as de economia; o campo possível quer da atuação do ensino de economia quer da formação dos/as professores/as de economia do ensino secundário.

PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO BASTONÁRIO DA ORDEM DE ECONOMISTAS DR. FRANCISCO MURTEIRA NABO

Data: _____

Local: _____

- Confidencialidade: garantir o anonimato do entrevistado
- Solicitar autorização para gravar a entrevista
- Agradecer a colaboração
- Duração: 1 hora

Introdução:

- Sou membro da ordem com o número 2404;
- No 1.º Congresso Nacional dos Economistas fiz uma apresentação no painel "A profissão de economista" no âmbito da minha investigação de mestrado;
- No seu seguimento desenvolvo agora uma investigação no âmbito da formação e dos saberes em Economia.

Vetores a desenvolver para a entrevista com a Ordem de Economistas:

- Globalização;
- Formação em Economia;
- Saberes em Economia;
- A Economia e o Ensino

APÊNDICE IX: Guião V - **Vetores de referência utilizados para o representante do Conselho Nacional de Educação, ex-Diretor Geral do Ministério da Educação e ex-Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário**

ENTREVISTA

OS PROFESSORES E O ENSINO DE ECONOMIA

Esta entrevista semidiretiva será efetuada a informantes-chave que, pelo seu exercício institucional na atual sociedade portuguesa, sentem com particular relevo, direta ou indiretamente, o impacto com que a globalização se faz exercer, particularmente, no campo económico.
Trata-se de recolher perspetivas desses informantes-chave sobre: o lugar do ensino da economia no ensino secundário; o modo como a globalização influencia o ensino da economia, em geral e no ensino secundário em particular; os saberes considerados específicos do/a professor/a de economia; os programas de economia do ensino secundário; a forma atual do ensino de economia e os/as professores/as de economia; o campo possível quer da atuação do ensino de economia quer da formação dos/as professores/as de economia do ensino secundário.

PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO SR. PROFESSOR DOUTOR JOAQUIM AZEVEDO

Data: 25 de junho de 2009

Hora: 15H00

Local: Universidade Católica Portuguesa

Pontos a destacar:

- Solicitar autorização para gravar a entrevista;
- Garantia de confidencialidade e anonimato;
- Duração: 60 minutos;
- Agradecer a colaboração.

Introdução:

- Sou doutorando do Curso de Doutoramento em Educação na Universidade Lusófona do Porto e conclui com aproveitamento, quer a parte curricular, quer a defesa das provas públicas do Ano Probatório;

- No âmbito da minha investigação de doutoramento desenvolvo o tema "Saberes e construção de identidades profissionais docentes no Ensino Secundário: o caso dos/as professores/as de Economia;
- Como metodologia adotada estou a aplicar um inquérito a professores do grupo 430 – Economia e Contabilidade – a nível de escolas com ensino secundário, pertencentes à DREN (Direção Regional de Educação do Norte);
- Realizei duas entrevistas a informantes-chave ligados ao tema que persigo: uma ao Sr. Bastonário da Ordem de Economistas, Dr. Francisco Murteira Nabo e outra, à Dr.ª Joana Terlica, ex-presidente da APROCES – Associação de Professores de Ciências Sociais e ex-membro do CNE – Conselho Nacional de Educação.

Vetores a desenvolver na entrevista:

- Ensino Secundário;
- Professores do Ensino Secundário;
- Professores de Economia;
- Formação em Economia;
- Globalização educacional;
- Europeização da educação;
- Perspetivas para o futuro do ensino secundário.

APÊNDICE X: - **Entrevista transcrita do Senhor Bastonário da Ordem de Economistas**

O começo seria sobre, especificamente, os aspetos que aqui estão.

Bom. Quer que eu fale sobre globalização?

É indiferente, pode ser transversal, pode pegar em qualquer dos aspetos, que aqui estão.

Sobre globalização, eu o que é que eu posso dizer? Posso dizer muita coisa posso estar a falar uma hora ou duas. Mas a globalização no fundo com a liberalização dos mercados de capitais, enfim, de serviços de pessoas, etc ., e com a aceleração da desregulamentação no mundo e ainda com a pressão tecnológica, tem havido nas últimas décadas e em particular na última década e ainda com a harmonização dos hábitos de consumo em resultado da divulgação da Internet os meios de comunicação, os países e as regiões praticamente harmonizaram os hábitos de consumo e hoje as pessoas vestem da mesma maneira em Pequim, Nova Iorque, Lisboa e por outro lado, quase desapareceram as barreiras alfandegárias hoje em dia o mundo está organizado em regiões livres de livre circulação interna e a nível global também acordos que levam praticamente à liberalização quase integral do mundo. É a globalização, então, é um fenómeno novo, é um fenómeno de internacionalização das economias e de integração dos espaços e portanto conduziu um pouco, está a conduzir um pouco a fenómenos. Foi bom, o comércio desenvolveu-se, de resto ele é o resultado do acordo, que houve do comércio que houve aqui há uns anos e que inclui a China, etc. e portanto, tudo isso foi bom, porque permitiu expansão, crescimento, desenvolvimento acesso às tecnologias pelos países mais pobres, as escolas de zonas mais remotas têm acesso por via da Internet e a tudo isso, ou seja, foi uma coisa boa, exclusiva, é no fundo, levou ao desenvolvimento da sociedade da informação, hoje em dia uma pessoa na Índia tem acesso à mesma relação, que eu tenho aqui no mesmo minuto através da Internet através da televisão, portanto, foi bom, mas isto criou, na minha opinião, aquilo que agora está a acontecer gerou fatores, que nós chamamos efeitos secundários, que eu chamo de efeitos secundários, fatores não controlados fatores que geram desequilíbrios, geram situações, digamos não previsíveis, como seja, aumentou a amplitude entre os ricos e pobres, ou seja, em termos médios há menos pobres porque todos os anos têm acesso à classe média, milhões e milhões de pessoas da Índia, da

China que melhoram o seu poder de compra, que pertencem à classe média, portanto a média mundial, em termos de poder de compra, aumentou, mas a amplitude entre os ricos e os pobres também aumentou, portanto levou a uma maior diferença entre o número de ricos e o número de pobres, e portanto, então, gerou uma situação de desconforto a nível mundial que é, se as assimetrias em termos de pobreza, por outro lado, é que se as questões dos efeitos secundários levou, está, a crise atual é um pouco resultado da globalização não é a origem mas é lá na sua génese tem lá um bocadinho de globalização. Porquê? Porque a globalização, os mecanismos de desregulamentação e a liberalização dos mercados levaram a que o especulador financeiro, o especulador dos mercados, e da existência dos mercados, bom dos mercados sem ser financeiros, dos mercados dos serviços, dos mercados das matérias-primas, etc., levaram a que aparecessem os especuladores, que são as pessoas que procuram no fundo intervir pontualmente e sempre em situações de digamos, compram na baixa e vendem na alta, portanto é gente que faz especulação em todo o mundo em todos os produtos e isso é uma coisa típica. A globalização lançou. Portanto, em compensação, tem a consequência, as grandes dificuldades que hoje temos em debelar as crises. As crises que aparecem agora e que estamos agora a viver em Portugal, as crises, são cíclicas, quer dizer nós temos crises quase todos de dez em dez anos. Eu por acaso escrevi um artigo no jornal hoje sobre isso. No Diário Económico.

Vou ler, vou ler.

E são crises cíclicas e que não são debeladas, ou seja, passado, têm uma duração de dois ou três anos, aconteça por esta razão ou por outra, neste caso esta teve a sua origem no imobiliário chamado "suprime" e depois mais tarde, afetou, contagiou, o sistema financeiro e é hoje a origem do sistema financeiro privado, das empresas económicas, mas outras foram, como por exemplo a nova economia, o aparecimento da Internet, sei lá, a crise do petróleo de 70, enfim várias coisas. Mas portanto, o que acontece, é que com a globalização é difícil os mecanismos de intervenção, que se usam normalmente para atacar os problemas cíclicos desses países, é cada vez mais difícil, a sua eficácia é cada vez menor. Ou seja, o mundo tem de se adaptar. Os mecanismos de regulação, os mecanismos de controlo têm que se adaptar, a este sistema, porque a globalização, parte-se do princípio, que a regulação funciona com os mercados liberalizados, ou seja, a economia liberal defende, que o Estado não deve existir como sabe.

Exatamente.

Se o Estado não deve existir significa portanto que o mercado funciona, é a lei do mercado. O que esta experiência tem vindo a demonstrar, a globalização é isso, no seu máximo na sua plenitude, a globalização é fazer o mercado cem por cento e deixar que o mercado funcione.

Funcione por si.

Ora o que se tem vindo a perceber é de que a globalização obriga a ter fenómenos de regulação muito mais fortes, sem perda do mercado, mas se o mercado por si não é regulador, é necessário regular. O Estado pode sair da Produção, mas tem de manter o papel ativo de regulação e controlo dos mecanismos chamados de desvio ou efeitos secundários. E portanto, ou seja, trouxe um novo Keynesianismo, mas não é bem verdade, quer dizer, no fundo o que se chama hoje, o que se diz hoje é que é necessário aperfeiçoar, aumentar a eficiência e adaptar os meios de regulação por forma a controlar os mecanismos, digamos, os desvios que há em relação aquilo que é desejável, neste caso a especulação financeira, porque é necessário, porque no caso concreto que um tipo que tenha um Off Shore não sei aonde e que investe nas bolsas todos os dias e que compra às nove da manhã e vende em Tokio à noite e portanto, num dia faz ganhos e que ainda por cima faz em OffShores onde não paga impostos em lado nenhum, que é um tipo que enriquece sem criar nada, é muito difícil quando a Economia cresce com base neste tipo de mecanismo económico, é muito difícil a riqueza aumentar e o poder de compra aumentar e se distribuir a riqueza pelas pessoas. Portanto há aqui fenómenos periféricos, secundários, que têm de ser atacados. Por exemplo, ou seja, na Globalização, portanto, a conclusão que há a tirar disto é que a Globalização é boa, fortalece o comércio, provoca intercâmbio, gera fatores de competitividade porque a Globalização obriga a que as empresas e os países, sejam competitivos, porque os mercados estão abertos, portanto, hoje a gente pode ter, por exemplo, eu vou ali ao mercado e comprar fruta e vinho vindos da Austrália, uvas vindas da África do Sul, ou seja, deixou de haver proteção, portanto, os produtos estão sujeitos à concorrência dos mais variados produtos vindos das mais variadas origens e portanto, é bom, porque gera eficiências, gera produtividades, aumenta a competitividade das empresas e dos países, mas os mais fracos, os que não são capazes, não têm a escala, como é o caso de Portugal, que não tem mercado de comércio grande

tem poucos produtos económicos e são pequenos e portanto, país em dificuldade de competir na economia global, sofrem, e no caso concreto de Portugal, mais com a adesão ao Euro. Nós aderimos ao Euro bem, eu sou defensor da Europa, eu sou defensor à adesão à União Europeia, perdão, à União Monetária, mas aderimos à União Monetária, nove, tendo valorizado o escudo antes, ou seja, aderimos com uma relação escudo/euro muito forte e portanto, entramos em desvantagem competitiva e, portanto, daí para cá, temos crescido praticamente nada, Portugal há dois anos que não cresce nada, ou cresce pouco e portanto, somos um país com dificuldade em nos adaptar a este novo mundo, diria que a globalização tem em termos sintéticos ... É isto, é bom, mas tem efeitos perversos, que é preciso controlar e sob ponto de vista digamos de países como Portugal e a Europa, que não são muito competitivas, tem muitas molduras tem um modelo social europeu e outras coisas e é preciso muitas eficiências enormes, tem dificuldade em se adaptar. Agora, enquanto o mundo não se adaptar e não arranjar mecanismos de intervenção, que permitam regular o funcionamento destes mercados a nível global, vai ser muito difícil nós sustermos estas crises e elas vão aparecer e é cada vez mais difícil. É como nós tomarmos antibióticos. Quando nós tomamos antibióticos, tomamos uma vez e faz efeito, se tomarmos todas as semanas, os antibióticos, deixam de fazer efeito. E aqui é um pouco a mesma coisa. Portanto. Estes instrumentos de integração no mundo globalizado, têm cada vez menos efeito porque eles foram absorvidos pela própria organização social e económica do mundo através da globalização. Esta é a minha visão da globalização.

Certamente. E agora em que medida, isso é evidente, vai ter influência na própria formação dos economistas e dos saberes dos economistas. É um desafio, o que se pode fazer, no sentido, de nós, naturalmente, e eu, também quando fiz a licenciatura, tínhamos um cenário que era completamente diferente, é óbvio que os nossos saberes e as nossas identidades foram construídas para esse cenário e agora o cenário foi alterado.

Completamente.

E que maneira é que nós conseguimos atuar e que capacidade de resposta para o mercado?

Neste ambiente competitivo de globalização, a questão chave passou a ser a qualidade, a qualificação, a qualificação profissional e a tecnologia, passaram a ser os chamados intangíveis. Antigamente, antes da globalização, as empresas ricas eram as empresas que tinham ativos fortes, grandes fábricas, grandes equipamentos, muitos trabalhadores. A riqueza transformou-se. E hoje em dia, também há empresas dessas claro, mas hoje em dia, uma empresa sem ativos tangíveis quase só com "brain", só com um computador, desenvolvem riqueza, criam riqueza, isso significa, que esta mudança de criação de riqueza, esta transformação faz com que a qualificação e a competência, no fundo a qualificação, e o conhecimento tecnológico e os instrumentos tecnológicos, como a Internet e outras coisas no género e a inovação aquilo a que a gente chama de quantidade de componentes e não é só tecnologia e a inovação como um conceito genérico, são fatores fundamentais na criação da riqueza. Ora bem, sendo assim, a qualificação é, passou a ser, uma questão chave em qualquer modelo de desenvolvimento. Portugal perdeu muito e a Europa perdeu muito, em relação aos Estados Unidos e não só, em relação à própria Ásia, as nossas universidades, o nosso ensino secundário, o nosso ensino primário, nós temos uma taxa digamos, por exemplo, no ensino secundário tem uma taxa de abandono enorme, 30% ou mais dos nossos alunos abandonam a escola, portanto, a questão da reforma do ensino, nesta perspetiva, na perspetiva de que a qualificação passou a ser uma questão chave, é uma questão que está em cima da mesa, em Portugal e a Europa também, daí o processo de Bolonha e o processo de Bolonha procura fazer isso e o processo de Bolonha procura trazer outra coisa, que é o resultado da globalização no ensino, é que com o ensino, com a globalização a gente pode se formar em qualquer universidade. Hoje em dia está em aberto, eu posso, os meus filhos estão, podem-se formar, tenho uma minha filha que se vai doutorar em Barcelona e o meu filho está-se a doutorar na Holanda e, portanto, tenho uma sobrinha que está a trabalhar na Holanda, portanto, ou seja, a Europa, em particular a Europa, é um mercado aberto para o mercado de trabalho e para o mercado da formação. Eu posso me formar em qualquer Faculdade, tenho os mesmos direitos, isto é inovação europeia. E o acesso ao ensino, mesmo das grandes universidades mundiais, é hoje facilitado por causa das equivalências, etc, portanto, o que trouxe para o ensino é que a qualificação passou a ser decisiva, ou seja a qualidade do ensino, é uma questão chave para a criação de riqueza e num conceito de,

não apenas do tipo que sai funcionário, mas do criativo da pessoa que pode ser um empresário, ou seja, com uma mentalidade de risco, o ensino, uma cultura de risco nas escolas, quer na escola primária, quer na escola secundária, quer na escola superior, dá-lhe uma cultura de risco, mas uma cultura de ação, de intervenção e de criação de riqueza e ao mesmo tempo, qualificá-lo para que ele possa ser competitivo com as outras pessoas, em qualquer parte do mundo e poder depois fazer formação ao longo da vida e em qualquer sítio e oferecer e apanhar oportunidades de emprego, ou de projetos, em qualquer espaço, portanto, isto significa para o ensino um desafio enorme. Significa a modernização?

Será que isto não será, que não estaremos a caminhar para a criação de "campus" específicos, até mesmo de especialidade do "campus" da economia? Pode acontecer.

Ora exatamente, era aí que eu ia entrar, ou seja, ao lado disto, obriga a especialização. O ciclo de Bolonha não é mais não é, o primeiro ciclo, não é mais não é, do que a generalização, são as bases do ensino superior. É como que a gente no fundo tirar a carta para entrar numa profissão, a gente para tirar a carta, do automóvel, tem que aprender, e depois que tirou a carta, mas tirar a carta não quer dizer que saiba conduzir, tirou a carta para aprender a conduzir. O primeiro ciclo de Bolonha, é um ensino generalista, de nível universitário, mas a gente não fica com especialização nenhuma e isso não lhe dá emprego nenhum, nem o capacita para nada, a não ser saber pensar e saber raciocinar e perceber o mundo, etc. A especialização passou a ser a questão fundamental, na qualificação, ou seja, os profissionais de alguma coisa. O tipo pode, tem que ser bom naquilo, tem que se especializar naquilo. Ou seja, a pós-graduação, orientada no sentido da especialização e os cursos de pós graduação e a formação ao longo da vida, tem que ser, é que passou a ser, mais importante do que a Universidade. A Universidade vai ser importante, porque a formação faz-se lá dentro, mas digamos, o curso que a gente tirava antigamente, digamos o "canudo" que a gente tirava e que dava acesso ao mercado de emprego, deixou de existir. O que é importante, é a formação contínua e a formação, que a gente tem no momento em que aparece uma oportunidade. As oportunidades surgem todos os dias, a gente ter de estar preparado para responder e estar melhor preparado, se tiver uma formação permanente. Portanto, a especialização vem em complemento da

globalização do ensino, do que é chamado da globalização do ensino, vem a questão da especialização como dominante. No caso concreto da Economia, deixou de ter sentido, um tipo ser formado em Finanças ou em Economia, não, tem que ser formado, mas dentro das Finanças, a Fiscalidade, ou Revisor Oficial de Contas ou muitas coisas, em Gestão de Empresas, Organização. E no caso da Economia, em Desenvolvimento, ou em Moeda, ou seja, a especialização, quando se procura alguém, é alguém especialista de alguma coisa, não se procura um Economista, procura-se um Economista para quê? Para gerir, para organizar para a Contabilidade, ou para o que for, ou seja, procuramos alguém. A especialização passou a ser a questão chave, portanto é esta a grande transformação e depois, e aí afeta o nível de ensino secundário, cada vez mais os cursos orientados para a vida prática. Fugir um pouco ao conceito da origem francesa do que nós tínhamos nas nossas faculdades, nas nossas escolas secundárias. Um pouco a cultura francesa. A escola como centro de formação, muito intelectual, muito orientada para a teoria. Cada vez mais os cursos politécnicos, as escolas secundárias, viradas para o ensino técnico profissional. São questões da mudança, são questões de aceleração, que é preciso fazer rapidamente, porque o mercado quer. O que se pede cada vez mais pessoas que sabem fazer as coisas. E portanto não quer apenas, enfim os cérebros que serão amanhã os professores catedráticos, os grandes pensadores, com certeza, que são também essenciais e necessários, mas para além disso, precisa de estratos da população, que respondam às necessidades do dia a dia da vida económica dos países. Portanto, a outra alteração que há no ensino é essa. É a questão da importância que tem o Politécnico, o Ensino Técnico-Profissional e a formação ao longo da vida. Por exemplo, eu tenho o meu caso específico. Só para dar um exemplo sobre isto, antes de chegar ao outro ponto que quer falar. Que é e já está um pouco integrado aqui, que é eu por exemplo, adotei como técnica, como técnica não, como postura, vamos dizer assim, ao longo da minha vida, todos os meses, tinha que fazer uma ação de formação. Quando saí da Universidade, decidi que todos os meses tinha que fazer uma ação de formação, porque conclui, na altura, eu era muito novo, foi há cerca de 40 anos, mas conclui na altura, já na altura tinha a convicção e estava certo, de que eu não ia ter tempo para ler os livros que me permitissem estar especializado numa coisa. Que não sabia muito bem o que queria. Sabia que me tinha que formar, o que tinha aprendido na Universidade era pouco. Não sabia bem o que é

que eu sabia. Porque da Economia sabia tudo, nos meus tempos da Universidade formava, a gente tinha mais aulas de Direito até do que Economia. Portanto era uma mistura. A gente era muito bem formada. As faculdades eram muito boas, o ISEG, eu sou do ISEG, era muito bom, mas a gente, não sabia bem para que é que aquilo servia. Nós sabíamos muita coisa

Mas na prática …

Mas na prática a gente não sabia para que é que aquilo servia e, portanto, senti uma grande necessidade de aprender coisas mais concretas. E então habituei-me a fazer isto. E fiz durante muitos anos. Hoje já faço menos porque, enfim, já não sou profissional no ativo, mas durante muitos anos, praticamente desde os meus vinte, trinta anos. Todos os meses era uma regra que tinha.

Era ótimo.

Fazia: ia a uma Conferência, e a um Seminário, e a uma Mesa Redonda. Fazia um fim de semana numa Universidade, fazia uma pós-graduação, que também fiz, mas isso é mais longo. Mas fazia, enfim, procurava qualquer coisa. Além de ler, porque isso era, bom, e essa formação ao longo da vida foi enorme. Foi onde eu aprendi muito da minha vida foi aí mais do que propriamente na Universidade, a Universidade deu-me as bases a capacidade de raciocinar e a capacidade de perceber. E o raciocínio mental da Matemática, e os instrumentos que é preciso usar na análise das coisas e compreender as coisas. Agora o que me deu de facto o conhecimento e a capacidade do poder ser do amanhã, no meu caso, enfim, é já lá vai, a capacidade de poder intervir na vida económica e social do país e até política, foi a habilitação que eu tive, que eu obtive, pelo facto de estar em permanente formação. E portanto …

No fim, é o Processo de Bolonha.

É o processo de Bolonha, a formação ao longo da vida é hoje a questão essencial. A especialização e a formação ao longo da vida, em qualquer situação sem a gente saber, o quê, não interessa, estar preparado para amanhã aparece uma coisa que diz: pede, queremos um especialista e um tipo está habilitado para responder. Ora eu tenho essa coisa. Ah! E estou formado nisso, eu tenho um curso nisso. O caso da

Informática, que apesar das redes de informática, ou seja, tudo isto é uma questão que eu penso que é decisiva na escola.

Que a escola não estava habilitada há dez anos atrás.

Não estava e nem sei se está.

Nem sei se está exatamente.

Esta performance do Processo de Bolonha, que está a fazer-se agora, com a alteração e não só Bolonha, a reforma do Ensino Universitário com esta mudança da criação dos Conselhos de AISE (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE FABRICANTES DE SABERES) e eventuais fundações e, tal é um passo, no sentido de organização e no sentido de desmontar um pouco a estrutura um bocadinho anquilosada das universidades, com aqueles professores catedráticos já velhos, que não deixam, não dão acesso à gente nova e tal. Essa transformação vai provocar esta atitude um pouco mais competitiva da Universidade, mas vai demorar. O estatuto da carreira docente, os tipos não querem introduzir. O professor na estrutura docente, passa pela meritocracia, para a avaliação dos professores em função da meritocracia dos candidatos, há sempre uma resistência a isso. É natural se está sentado numa cadeira, não quer que outro tipo se sente e portanto, mas isto vai provocar uma rutura e vai demorar tempo, vai haver contestação a todos os níveis, a outros, agora está haver no secundário, no ensino secundário, já houve na Universidade, todos estes ajustamentos são resultantes desta fratura, deste conflito entre em quem está sentado e em quem quer sentar e de regras de acesso e à avaliação em função da meritocracia e não apenas da antiguidade.

Portanto vai questionar precisamente a construção cada vez mais das identidades e dos saberes porque a identidade e o saber hoje em dia não se compadece com o que era à dez anos.

Não, os saberes estão muito orientados para a eficiência, para a produtividade, mesmo a todos os níveis, mesmo nos saberes das humanidades, por exemplo, eu tenho um filho, que se está a doutorar em História, mesmo no meu filho, que é uma área do saber que normalmente não tem muita procura de emprego, o trabalho que ele tem, são

coisas concretas, que lhe pedem sobre um tema concreto da História. Quer dizer o conceito de um tipo muito culto é muito bonito, mas isso vale pouco.

É a praticabilidade do conhecimento.

Exatamente, é o conhecimento para o mercado, para as necessidades da sociedade.

E é aí para que nós temos de caminhar.

E é aí que tem de concentrar. O ensino tem de concentrar-se nisso. Tem que ser muito flexível, muito aberto, muito dinâmico em termos de acesso, dar acesso às competências. Deixar avaliar, proceder à avaliação. Distinguir, não marginalizar, mas diferenciar, a quem se dedica e quem é competente do que não é. Isso é uma coisa essencial. Porque isso há em toda a vida em todas as organizações onde a gente trabalha. Se a gente não consegue distinguir o tipo que trabalha do que não trabalha, a gente não está a ser justo. E a justiça interna, foi das coisas que eu aprendi na minha vida, a justiça interna, das coisas que as pessoas não falam, mas pensam. Eu quando fui Presidente da Portugal Telecom, tinha 23 000 pessoas e na altura era uma empresa monopolista, tinha saído de monopólio uma empresa quase pública toda, pois ela foi privada e eu tirei-lhe o monopólio e recordo-me, difícil que era, a transformação cultural daquela empresa. E portanto, porquê? Porque cria uma resistência natural das pessoas, mas, e então foi dos processos, eu percebo agora o problema que se passa com os professores. Percebo porque eu na PT com 23 000 pessoas, eu para introduzir o sistema de meritocracia, demorei cerca de sete anos e eu tive uma presidência de oito anos, praticamente demorei a presidência toda a fazê-lo, durante sete anos, 23 000 pessoas, sete anos e foi feito com pinças. Aquilo era uma discussão permanente, para chegar... É uma coisa muito difícil, há uma resistência sempre. A mudança tem sempre resistência. E as mudanças deste tipo são mudanças, que afetam sempre interesses. E portanto, as pessoas naturalmente defendem-se e portanto, usam os mecanismos de intervenção de forma a defenderem-se. E portanto, essa mudança tem que se fazer. A Universidade e o ensino, seja a que nível for, seja o Secundário, seja o Primário tem que ser aberto, tem que ser o mais aberto possível. Permitindo mais acesso a pessoas.

É que nós não nos podemos esquecer, que o Ensino Secundário, é a porta aberta para o Ensino Superior.

Sim, claro.

O público-alvo que nós captamos, depois é canalizado para o Ensino Superior.

Sim, simplesmente mas não vai muita gente para o Ensino Superior. Qual é a percentagem que vai? Vai para aí metade se calhar, nem isso, para aí uns 40%. Mas de qualquer maneira o Ensino Superior, que recebe é gente muito mal formada pouco qualificada, de baixo, tem mais dificuldade em subir. Exatamente, mas eu acho que as questões-chave são estas. Acima de tudo abrir. A experiência, que eu tenho hoje em dia, da minha vida, cada vez sinto mais, aquilo que eu chamo de democracia, que é em todo o lado, eu quando tenho três pessoas, eu acho, que três pessoas decidem melhor que uma. Por razões conceptuais. Se calhar não decidem mas, teoricamente para mim, três pessoas decidem melhor que uma, e portanto, eu não tomo decisões, sozinho, tomo decisões com os outros. Mesmo quando às vezes seja conduzido erradamente a decisões erradas. Porque se as outras pessoas se juntarem e a minha é que estava certa, mas isso a probabilidade é mais baixa. Eu em teoria acho que a democracia, significa dar acesso, pôr as pessoas a falar, encontrar soluções entre as pessoas esclarecidas e, portanto, isto é a chave da mudança. Porque se você tem medo de se confrontar as suas opiniões com a de outro, portanto, não está a fazer mudança nenhuma. Portanto a gente não deve ter medo de confrontar as nossas opiniões, com as dos outros. Se outro tiver uma opinião melhor do que a minha, tem que ceder, isso é natural, se a solução é melhor que a minha, no medo da confrontação é que leva a não democracia, leva à imposição, leva à política, digamos de cima para baixo e não de baixo para cima, portanto, é um dos fatores de ineficiência e de falta de produtividade e de falta de eficiência das escolas e de outras organizações. A gente tem medo de se confrontar com melhores soluções, quer a nossa. Portanto esta grande transformação é que nós temos que fazer, estamos a fazer, mas muito lenta, muito lenta. Portugal nunca apostou na educação desde 74

Sim, também concordo.

Portugal apostou pouco. Portugal teve uma estratégia, eu já tive várias vezes discussões sobre isso. É um assunto polémico, com o qual não há consenso entre os economistas, como sabe. Mas nem haverá nunca consenso sobre isso. Mas eu defendo e defendi sempre, e continuo a defender e a dizer publicamente, que acho que Portugal perdeu uma oportunidade. Porque nós tivemos a sorte de ter uma revolução aqui em Portugal na altura em que se está a dar-se um grande transformação no mundo. A nível não só da globalização, a nível da organização económico-social, da paz. No fundo foi o século de ouro, foram 50 anos de ouro, digamos assim, um século não, mas após a 2.ª Guerra Mundial. Tivemos aqui anos de crescimento brutal com o Plano Marshall e a Europa, com um crescimento brutal de todos os países. Nós tivemos azar porque estivemos fechados até 74, mas a partir de 74 tivemos aqui uma oportunidade de 50 anos até agora, de fazermos umas coisas, de um país que saiu de um modelo colonial de um país pequeno, mas que tinha condições para poder... Qual era a chave era a educação e é a educação e não foi. Qual foi a opção que a gente fez? Por razões diversas ninguém é culpado. Por razões circunstanciais e por razões do próprio movimento político e social e económico do país e de todas estas forças que se movem e que a gente às vezes não controla. A opção foi o emprego, a opção foi a construção civil, foram as estradas, gastamos milhões e milhões e biliões de euros, que vieram da Europa, eu não sei quanto foi, mas largos biliões de euros, que se gastaram no cimento e naquilo que foi para a formação foi mal. Foi uma formação que era uma mentira. Tudo aquilo era uma mentira. Uma mentira, não tinha subsistência, não tinha consistência, não tinha sustentabilidade e, portanto, não agarramos as raízes do problema, trabalhamos à superfície e gastamos rios de dinheiro e ficou tudo igual.

Foi mais para inglês ver e não em termos de …

Não fizemos a grande reforma do ensino. Por exemplo, a Irlanda fez. A Irlanda aproveitou. Teve outro, teve um modelo de desenvolvimento, que agora está a sofrer, mas aproveitou. Mas, portanto, a nossa aposta devia de se ter feito mais aposta na educação, em termos das mudanças profundas. Não temos uma escola de prestígio. Nós se você, por exemplo, pusermos dez escolas da Europa, Portugal não está em nenhuma. A Espanha já está, por exemplo. Tem Barcelona, tem Madrid. Tem dois. Conseguem aparecer nas dez pelo menos uma aparece. Por exemplo Barcelona aparece. Nós não

temos, você pode por 20. Mesmo nas 20 nós não temos nenhuma escola, em primeiro lugar. Portanto, nós não apostamos no ensino em termos de competitividade global e, portanto, como não apostamos, não investimos na escola em termos… Gastamos muito dinheiro na escola. Nós somos dos países da Europa que mais gastamos, que mais gasta do PIB per capita na escola. Do nosso PIB nós gastamos 6% a 7 %, ou mais, neste momento em termos da educação. Gastamos muito, gastamos o mesmo, ou mais, do que outros países europeus. O problema é que a gente gasta mal. Porque não gasta indo às raízes de mudança. Gasta e mantendo um sistema que é ineficiente.

Será que isto pode ser alterado?

Ai, eu acho que tem de ser. Tem que ser. Eu acho que há um esforço nesse sentido, agora não se consegue, também tem havido, Portugal tem tido grande instabilidade política em termos de ciclos muito curtos políticos. Com mudanças muito rápidas de Governo, dá pouca estabilidade em termos de políticas de longo prazo. Mas isto tem que se mudar. E enquanto não mudar isto, não se consegue fazer nada. Porque se não se vai às raízes está a gastar-se dinheiro. É a mesma coisa, que as empresas, em qualquer lado está a gastar dinheiro numa coisa que não é rentável está a afundar mais a empresa, cada vez é pior. E aqui é um pouco a mesma coisa, tem que ir às questões de fundo. E as questões de fundo, é a qualificação dos professores, pôr as suas escolas em concorrência com as grandes e não com as pequeninas. Era como já dizia antigamente um meu amigo, quando começaram a chegar os produtos chineses aqui à Europa e a Portugal ele dizia assim, é pá eu não me importa nada que eles cheguem. O meu problema é que os meus concorrentes estão nos Estados Unidos. Eu quero ser competitivo é com as empresas dos Estados Unidos, porque esse é o meu espaço digamos de competitividade, porque com os chineses, eu não consigo competir. Não vale a pena competir. É impossível. Portanto nós temos que pôr as escolas a competir com o melhor que existir e pronto, comparamos com o melhor, e portanto, bom, a qualidade dos professores é fundamental, a qualificação do professor, a formação dos professores viradas para as questões didáticas e para que cultura a introduzir na cabeça do aluno. Cultura de risco, a cultura de ambição, a cultura de desejar que faz a formação permanente, a cultura cívica, ou seja, toda uma componente que um professor pode dar a um aluno, é cada vez mais decisiva na qualidade do aluno que sai. E portanto, o acesso

é melhor e a gente forma melhores profissionais. E o melhor profissional não é o que sabe melhor fazer contas, o melhor profissional é aquele que para além de saber fazer bem contas, também tem uma cultura cívica, tem uma cultura capaz de ser um cidadão exemplar, e de estar com a cidadania pelas questões da responsabilidade social, pelas questões de centralidade em termos climáticos.

Ser recetivo às novas ideias e às novas tecnologias.

Todo um conjunto de problemas, que hoje a sociedade moderna tem, um tipo tem que estar preparado para isso, tem que se saber e tem que estar preparado para ajudar a resolver, porque hoje um cidadão, porque as pessoas no mundo de hoje, porque sempre como aconteceu, acho eu, porque não se resolvem só com os tipos sozinhos. Não, tudo isso é tudo mentira. Os problemas do mundo resolvem-se com a sociedade. Com a nossa capacidade de mobilização das pessoas em torno das questões centrais, não é? e portanto, e isso, depende da capacidade de sermos mobilizados, receptibilizados para sermos mobilizados de coisas que só os cidadãos conseguem resolver. Não é? Mais ninguém consegue. E portanto o Governo não consegue. O Governo faz Decretos, que não serve para nada. Os Decretos ajudam. São a base de alguma "coisa", mas não são a "coisa". A "coisa" em si, são, a atitude dos cidadãos e a capacidade que eles têm de pressionar e de mobilizar. A transformação do mundo sempre aconteceu em ruturas. E as ruturas são derivadas de movimentos cívicos. De movimentos de ação. O sindicalismo europeu é um bom exemplo. O sindicalismo europeu. Eu de resto vivi na China e várias vezes disse isso na China, que o sindicalismo europeu é um bom exemplo do que é a transformação do mundo, porque o sindicalismo é, sempre foi um fenómeno, digamos, de luta é lógico, contra o patronato e não faz mal. Há cem anos que assim é ou, duzentos mas o problema é que se não fosse isso, o patronato demorava mais tempo, digamos assim, a absorver ideias.

Portanto, a pressão também é importante.

Portanto, a pressão. Os sindicatos perdem 50 % das guerras, ganham outros 50 %, nessa pressão é que resulta a adaptação e isso é um caso do sindicalismo, é claro. Porque há outros movimentos. Eventualmente os ambientalistas, os verdes, e não sei quê, são lutas de transformação do mundo, que demoram séculos, às vezes, demoram

dezenas de anos, não só acontecem num dia. Mas é um movimento que vai sedimentando uma cultura de transformação. Portanto essas são as grandes questões que se põem e acho que o professor tem que perceber isto, tem que entender isto. Não pode ser só uma pessoa que sabe ler, que sabe fazer contas e ensinar contas, tem que ensinar uma cultura, uma forma de estar a um cidadão. E isto é que é decisivo, na minha opinião .Eu penso, não sei, que já abordei quase tudo.

Sim, abordou.

Eu creio que se isto é transversal, acabei por …

Sim, acaba por ser transversal.

Não sei se ainda há alguma pergunta que me queira ainda fazer fora disto, não sei.

A única coisa que há bocado referiu, o senhor bastonário, que eu acho importante, também, é claro, que eu sou também um bocado suspeito, porque acabo por estar a fazer um trabalho de investigação, e também sou economista, e também sou professor, e portanto…, é a questão dos cenários futuros. Portanto, de facto o nosso cenário, na nossa sociedade, em Portugal, concretamente, está a mudar, mas não está a mudar, na minha opinião, tão rápido, e tão rápido e como aquilo que nós queríamos. Agora é curioso, de facto, que os rankings e ainda há pouco falou o Sr. Bastonário, nomeadamente na Índia e na China, se nós formos ver, as universidades de facto dos Estados Unidos mais de 50 % são oriundos da Índia, portanto de pessoas de pessoas que vão da Índia para lá, ora isso só nos leva a pensar de facto, porquê? Mas será que eles são mais inteligentes do que nós? Mas como é que eles conseguem transpor, e saírem da Índia e da China para as universidades Norte Americanas. Nós quando temos um aluno ou uma aluna, ou uma pessoa conhecida que vai para a Inglaterra estudar, é um oásis relativamente ao nosso enquadramento.

Agora já é menos.

Mas ainda assim é pouco. E está aqui o Processo de Bolonha nós vemos nas nossas universidades muita gente a vir de fora para cá. São Húngaros, são Romenos, hoje em dia nas universidades, portugueses fora são poucos.

Mas agora há muitos. O Erasmus. Mas isso tem ideia com…

Mas isso também pode ser negativo, até certo ponto podemos estar a perder uma certa massa cinzenta, pelo menos aquelas pessoas que têm crítica e poderiam ir mais longe e sermos escoados relativamente a essa matéria-prima.

Esse tema da China e da Índia mandarem, por exemplo, Silicon Valley, uma metade são Indianos e outra metade são Chineses. Porque é que isso acontece? Bom, isso acontece porque eles são países muito grandes, não tinham grande escola, agora começam a ter e então os tipos mais ricos, a classe média alta, mandavam os seus filhos para as escolas. Não vinham para Portugal. Não conheciam escola nenhuma. Conheciam as escolas famosas. E quais são? Bom, são, Stanford, Harvard, Colômbia, London School Economics, é em França. Portanto, mandavam para as escolas prestigiadas. E como tinham dinheiro mandavam e quando regressavam, tinham bons empregos. E isto levou a que os países começassem a abrir. E os miúdos quando regressavam, e as miúdas quando regressavam eram já um fator de mudança, dentro das próprias escolas, iam para professores, para investigadores e não sei para quê e portanto, esse fenómeno quando aconteceu por esta forma e isso é natural e igual. A gente tem que se preparar para o mundo. Esta globalização vai levar a uma coisa que é a mobilização de pessoas também na área de trabalho, na área do empreendorismo, ou seja, não é só na área de formação de Bolonha. E neste caso a globalização não é só porque a globalização não é só na área da Europa. Agora a globalização vai levar a movimentos migratórios de alta dimensão. Portugal dentro de cinquenta anos a imigração portuguesa, a imigração, os imigrantes em Portugal, devem representar 6 %, 7 % da população para aí. Tendencialmente, o que vai acontecer é que cada vez há mais, como acontece nos Estados Unidos. Não é por acaso que o Obama é eleito, é porque a maioria é negra. É preciso perceber isto, não é? Não é verdade? Não vale a pena escamotear.

Claro, é óbvio.

De qualquer maneira não vale a pena procurar raízes muito complicadas. E é negra porquê? Bom, é negra porque entretanto, com a migração dos latino-americanos, e dos mexicanos, e dos negros e por aí adiante, isto misturou-se tudo. Você vai a Londres, hoje em dia e encontra, em cada dez pessoas, que vê na rua, metade não são brancos, não são caucasianos, ou são indianos, ou são americanos, ou são chineses, ou são japoneses. Portanto, a multiracialidade e o multiculturalismo, o chamado multiculturalismo, a integração, os movimentos migratórios em função das oportunidades de emprego, dos casamentos, o mercado de trabalho, é gente com outra qualificação. Você hoje vai, ou tem uma empresa, uma vez uma empresa, por exemplo, comprou à Galp, aqui há uns seis meses, uma coisa que a gente teve, um concurso, que a gente abriu. Apareceu uma empresa que ganhou, por acaso não ganhou, mas apareceu com metade do preço, em relação aos outros concorrentes. E a gente foi ver porquê. E era uma coisa simples A empresa tinha sede em Portugal. Tinha os requisitos para concorrer, mas não tinha uma única pessoa cá. Fazia tudo na Índia. Portanto, e então disse à gente. Gente, ganharam, mas não lhes foi adjudicado, por razões de outro tipo. Ganharam. Ganhavam, e portanto isto é um fenómeno moderno, um fenómeno em que você tem um outsourcing feito. Você pode vender, produtos feitos na Índia, a Internet permite-me, até fazer tudo menos a produção e depois é o transporte. É a logística, portanto, este tipo de mobilidade e empresas que aparecem aqui com gente, gente muito barata, o caso dos chineses, que vêm para aqui e dormem lá, naquelas casas ou não sei quê. Ou seja, o mercado está-se a organizar para haver estratos da Economia, que são ocupados pelos imigrantes, por exemplo, os Ucranianos têm imensa capacidade de adaptação, são uns tipos e aí tem um bom exemplo, têm uma boa educação. A União Soviética tinha uma coisa boa dentro das coisas más que tinha, mas tinha uma coisa muito boa, as pessoas dedicavam muito tempo ao desporto, tinha um bom ensino e, portanto, as pessoas eram quase todas qualificadas.

E aceitavam "as coisas".

E portanto eram pessoas organizadas civicamente e culturalmente e tinham boa instrução e não sei quê, não tinham era depois, o sistema político não as deixava crescer, mas abrindo elas chegam aqui e rapidamente são competitivas em relação ao resto. Aprendem línguas, são desenrascadas e portanto.

Sim, sim nós temos exemplos nas escolas. Eu tive alunas também, já tive uma Russa, uma Ucraniana e dificuldade na utilização da língua, mas na aplicação dos conhecimentos, batiam qualquer um rapidamente.

Rápido, não é a imigração não qualificada, que a gente para cá tinha há uns anos atrás. A nossa emigração foi para França, não tem nada a ver com a imigração, que a gente está a ter aqui. Tirando os africanos e os chineses. A nossa imigração, por exemplo. Nós somos um país que já não somos de emigrantes, mas somos um país de imigração. E os nossos emigrantes já não são os antigos, tipos das padarias, já não é gente qualificada. Vai trabalhar para fora, com cursos superiores, vai para Inglaterra porque a procura do emprego é competitiva, com outra e ganha e fica lá. Portanto, esta transformação do mundo, também resultado da globalização, vai gerar de facto também esta questão central, digamos, de haver o espaço, um aumento de cruzamento da emigração, a Europa nos cinquenta anos que vêm, já não vai crescer. Se você ver as estatísticas da natalidade europeias. Em Portugal já não cresce. O nosso país o que cresce é o delta da imigração se tirar os imigrantes, Portugal tem vindo a diminuir. Vai ter uma população dentro de cinquenta anos. Dois terços da população tem mais de sessenta anos, cinquenta ou sessenta anos e desses, um terço, a maior parte deles são imigrantes.

Exatamente.

Portanto, este é o cenário, que tem daqui por cinquenta anos e se pudermos os imigrantes fora, se tivermos uma lei de imigração como os conservadores querem e a extrema-direita quer na Europa. Proibir a imigração, dentro de cinquenta anos, Portugal tem sete ou oito milhões de pessoas, porque tem um setor de velhos. Portanto tem que arranjar um sistema de lhes pagar para eles sobreviverem, porque a Segurança Social, que é outra transformação que vai ter de ser feita na Europa e que já está também a ser feita, é preciso alguém, que trabalhe para alimentar uma população cada vez mais velha.

Quando as pessoas vão para fora e depois fazem os descontos sociais noutros países.

Isso é o menos, porque isso vai-se resolver com a integração europeia. O problema que se põe é que se desconta pouco tempo em relação à vivida.

Mas há instabilidade, descontam pouco tempo e não há estabilidade.

Exatamente, têm de descontar mais tempo. Porque vivem mais tempo e tem de se lhe dar uma solução, que ainda não está, que a medicina, que já resolveu muita coisa, mas a medicina ainda não resolveu, que é o envelhecimento com saúde. Resolveu o problema do envelhecimento, as pessoas hoje vivem mais, mas com saúde? Ponto de interrogação. No dia em resolver o problema digamos do envelhecimento com saúde, você pode empurrar a data da reforma para mais tarde. Isso significa, que tem de haver produção, tem que haver empregos, tem que haver empresas, tem que haver não sei quê.

É uma coisa que é complicada.

Todas estas mudanças, são transformações, eu por acaso abordo isso hoje num artigo.

Vou comprar, vou comprar.

É um artigo muito simples, claro, mas na raiz do que eu digo está tudo isto. Esta transformação é patrocinada, vai demorar a adaptar e, portanto, hoje, esta crise financeira só se dá, a crise imobiliária, porque os reguladores dos bancos centrais, e os reguladores mundiais, e em particular dos bancos centrais, não estavam preparados para este tipo de produtos tão sofisticados que havia no mercado financeiro.

Aliás os prémios Nobel de Economia, os últimos são todos, por exemplo, à volta dos produtos derivados de um modo geral.

Sim, sim e passaram todos da Europa para os Estados Unidos. Nos últimos cem anos, a Europa que liderava, que há cem anos os prémios nóveis todos, na área das tecnologias, na área da, enfim, das coisas ligadas ao ambiente, à engenharia, etc., passaram todos para os Estados Unidos. Hoje a Europa tem, acho que é vinte e quatro por cento, o resto é tudo norte-americano. Antigamente há cem anos era ao contrário. Portanto esta mudança dá-se porque eles são muito mais inventivos, são muito mais

inovadores, são muito mais investigadores, apostam muito mais na investigação aplicada. Não é a investigação culta francesa, romântica, mas muito virada…

É isso que falta um pouco ao nosso ensino.

E essa é a última questão, que eu lhe valia a pena referir, que é a orientação do ensino para o mercado. Eu já lhe tinha falado nisso, mas para mim é decisivo em particular nas nossas áreas, nas áreas das tecnologias, num ensino voltado para a Economia, o nosso ensino, a nossa investigação, cada professor tem de ser um investigador e os centros de investigação específicos devem estar orientados para a produção daquilo que o mercado quer, porque se eles estão a investigar coisas que ninguém quer, são muito bonitas mas alguém vai ter que as pagar, não é útil. É útil, sob o ponto de vista cultural, a investigação aplicada, tem que ser uma investigação, tem que haver um diálogo permanente, entre a universidade e a empresa, neste caso, no caso concreto dos economistas e a empresa, e eu devo fazer as minhas teses de mestrado e de doutoramento em função das necessidades de uma empresa, do mercado, porque é aqui , que depois mais tarde, depois de investigar eles me vão comprar e desenvolver e vão registar patentes porque se não o fizer, o que eu investigo é uma coisa muito interessante, mas não serve para nada, eles não querem aquilo, e depois não é aplicado, ou seja, esta ligação da investigação ao mercado da ligação da universidade à empresa, aos tecidos empresariais, às associações da habitação, enfim, digamos assim, toda esta rede, provoca criação de valor, se a universidade não faz essa ligação, tudo aquilo que ela perde, o tempo que ela perde, ela acaba por gerar valores, mas que depois não são valores económicos. Portanto, esta é a grande mudança que é preciso fazer, e está em curso, agora muito lenta, a meu ver, comparativamente a países que eu conheço, como a Holanda, por exemplo, conheço bastante bem, o meu filho está se a doutorar lá, na Holanda, que é um país com uma dinâmica enorme.

Eu conheço mais a Bélgica.

A Holanda com problemas dramáticos deste género, porque hoje em dia, por exemplo, as cidades holandesas, já não tem maioria holandesa, a maioria são imigrantes, judeus, marroquinos, portanto, os holandeses, de holandeses já há muito pouco, nas grandes cidades.

Até se vê nas seleções...

Até é um problema, que não é por acaso que mataram lá com gás, ou seja, é uma sociedade multirracial, multicultural, e de predominância estrangeira e portanto, em que os problemas sociais, têm grande densidade, grandes dramatismos, porque há claro, fenómenos de assassínios, e coisas do género, derivado da falta de adaptação, a questão de adaptação dos marroquinos então, é uma coisa gravíssima, a questão de adaptação dos marroquinos, enfim do muçulmano à sociedade ocidental e o confronto de ideias e de culturas e de religiões na Holanda ,é uma coisa, que é um país pequenino, não é e portanto, essa questão vai se pôr a toda a Europa e ou à abertura para resolver estas questões e a gente ultrapassa essas questões das relações do muçulmano com o poder temporal, religioso e ultrapassa as questões das relações entre as culturas judaico cristãs e as culturas muçulmanas e a gente ultrapassa isto, ou então, a gente estamos metidos numa grande alhada, porque há uma grande falta de adaptação do muçulmano às regras do mundo ocidental, como o chinês, como o caso do chinês, que também, embora seja budista na maior parte dele, o chinês tem problemas de adaptação, porque trabalha fechado, sobre ele próprio, sobretudo por razões religiosas, por razões de cultura. O muçulmano é por razões religiosas, mas o chinês é por razões culturais, não se integra. O chinês nunca se integra, normalmente casa com chineses, é muito raro haver um casamento fora dos chineses. Você não sabe onde eles estão, numa cidade quase sempre chinesa, Chinatown, nascem e morrem sem a gente saber onde é que eles andam numa cidade, portanto, é uma gente, que não se respira. O muçulmano é por razões religiosas. Portanto, é muito difícil falar com um muçulmano e a tolerância recíproca para que se deem bem é muito difícil e então, esta mistura, ou se faz, ou a gente tem aqui uma coisa explosiva e que vai dar mais tarde um problema, uma coisa muito mais complicada, que não se vê qual é, que ninguém sabe, mas que se vai complicar, porque isto se vai agravar, estes fenómenos de mobilidade vão-se agravar. Nós aqui, felizmente, não temos muitos muçulmanos, porque não temos uma tradição de ligação ao que temos, uma tradição de oito séculos, oito séculos não, tivemos aqui quatro séculos.

Os Espanhóis têm mais.

Mas não temos, não chegam cá eles vêm, ficam por Espanha, mas eu não sou contra os muçulmanos, para mim é igual como os outros, eu não sou, não tenho nada contra isso, mas aliás, tenho um cunhado muçulmano, mas é mais, digamos, a cultura deles e a alimentação da religião, que eles estão a fazer, as pessoas tornam-se muito intolerantes, tornam-se mais radicais, ou a gente arranja uma forma de ponderar

De ultrapassar.

Senão qualquer dia temos as cruzadas de antigamente, como tivemos aqui há uns séculos, voltamos a ter cruzadas.

Na Palestina e em Israel.

E as cruzadas é uma disputa de espaço entre religiões e portanto, voltamos a elas, espero que não, de resto não sei. Meu caro eu não sei o que lhe hei de dizer mais.

Nada mais eu é que agradeço toda a colaboração de facto, foi útil para o meu trabalho e depois se o Sr. bastonário quiser posso mandar alguma …

Se quiser até pode mandar eu até posso, corrijo no sentido do ajustar do melhorar, porque essas coisas faladas não é a mesma coisa que escritas.

E eventualmente, já perguntei se pretender o sigilo, eu manterei o sigilo, se quiser e se o permitir, portanto, permitir uma referência relativamente …

Sim pode fazer.

E depois isto vai sair dentro de um contexto.

De investigação.

Exato fica só a nível da Universidade como é lógico.

Se quiser mandar um texto…

Eu prometo, mas agora ando sobrecarregado …

Não, não tem problema.

Logo que eu tenha isto pronto…

Mande-me o texto, se eu vir alguma coisa, que me repugne, ou que já perdeu a utilidade, ou qualquer coisa, porque estas coisas evoluem muito rápido. Eu faço a correção e depois mando-lhe e depois, nessa altura pode usar o texto à vontade, como quiser.

Muito obrigado.

APÊNDICE XI: - **Entrevista transcrita ao representante do Conselho Nacional de Educação (CNE)**

Entrevista ao Professor Doutor Joaquim Azevedo membro do Conselho Nacional de Educação (CNE)

Já está! Podemos começar então a entrevista. Relativamente à entrevista a seguir semi diretiva, eu não queria ter um protagonismo muito grande. Pelo contrário. Queria me completamente apagar neste campo porque acho que era importante.

Os pontos sequenciais são esses, que eu falei com a minha orientadora também e ela também me disse que esta entrevista é fulcral relativamente ao tema que estou a desenvolver. É a questão do Ensino Secundário e isto pode ser desenvolvido transversalmente, não é obrigatório seguir estes patamares todos que aí estão. De facto nós tivemos essa preocupação de colocar patamares. O Ensino Secundário; Professores do Ensino Secundário e depois dentro disso era impossível abarcar todos os professores do Ensino Secundário, fui completamente virado para o campo da Economia, por Professores de Economia, Formação em Economia. Claro que isto depois imbrica também com a Globalização Educacional, a Europeização da Educação e, finalmente, perspetivas para o Ensino Secundário.

É curioso não sei e se me permitir só uma frase que eu achei muita graça. Reli, estive a reler nestes últimos dias novamente os livros, que eu já li aqui há uns anos. O Sr. Dr. diz a dado passo, no início, salvo erro numa afirmação "potencialmente que a parte mais frágil do nosso sistema educativo é o Ensino Secundário". Se calhar é um bom tema para começarmos a desenvolver tudo isto. Se fosse possível.

Sim senhor. Muito bem, nós, quando eu digo isto, digamos com esta perspetiva. Nós temos bastante clarificado o que é que pretendemos com o ensino primário e até com o ensino básico de certo modo por extensão do ensino primário daquilo que são as aquisições fundamentais, básicas de qualquer cidadão. E depois temos também bastante claro o que é o ensino superior e que tipo de formação em ensino superior veicula e também é um saber e uma forma de o transmitir que estão bastante

sedimentados. Mas temos bastante dificuldade em perceber aquilo que alguns autores já chamaram o "Império do Meio" não é? Aquele momento que fica ali entre uma transição entre o ensino básico e o ensino superior. E que tanto é para uns, digamos, uma continuação do Ensino Básico, isto é, trata-se de continuar essa aquisição e aprofundar até algumas aquisições básicas. Por outro lado, para outros trata-se de preparar a entrada no ensino superior e portanto, isto é, há aqui a acentuação entre uma vertente terminal do ensino secundário e uma vertente propedêutica do ensino superior. E portanto este é um dos dilemas. Depois, o outro, prende-se com a questão, prepara para a vida, prepara para o ensino superior, prepara para o ingresso no mercado de trabalho, melhor dito, ou prepara para o ingresso no ensino superior. E, portanto, tenho aqui o ensino secundário, a questão que se coloca é qual é o fim em si mesmo, não é? Daqueles dois anos que agora são três e que agora serão cada vez mais três obrigatórios. Portanto o que é que significam aqueles três anos? Servem para quê? Em termos educativos, em termos sociais. Ninguém rejeita a ideia do prolongamento da escolaridade e, nomeadamente, da sua obrigatoriedade, aí, sim, já há algumas questões que se colocam, mas da universalidade do acesso sim, ninguém coloca isso em questão, que todos possam ter acesso a uma escolaridade de 12 anos. Mas o problema é que escolaridade de 12 anos? Para fazer o quê? Portanto e a matriz e a grande questão em Portugal a matriz do Ensino Secundário ou como eu digo, a matriz do nível secundário de ensino e formação, que é uma coisa bastante diferente, é uma matriz muito liceal. Nós nunca e apesar de chamarmos aos liceus e passarmos a chamar e às escolas técnicas, passamos a chamar ensino secundário, escolas secundárias, são tudo escolas secundárias, mas ninguém esconde, ninguém consegue apagar debaixo dessa designação, portanto, são mudanças nominalistas, como muitas outras e que não conseguem esconder, debaixo desse nome a real diferença, a real fortíssima diferença que existe entre esses tipos de escola. E a matriz liceal impera em quase todas elas, não é? E, portanto, em que medida é que uma escola de matriz liceal onde na Direção Pedagógica, na Orientação Pedagógica da escola ainda preside uma lógica propedêutica do Ensino Superior e muito sobre determinada pelo ensino superior no tal ***ordenamento regressivo*** *de que fala o professor Lemos Pires, é um ordenamento da frente para trás. Em que medida é que nesse contexto existem condições para criar o acesso universal. Portanto, como é que todos os adolescentes e jovens portugueses*

podem ter acesso a uma escolaridade de 12 anos com qualidade. E essa é que é a questão! E por exemplo a expansão que hoje se faz dos cursos profissionais nas escolas secundárias é bem prova, não só pela rapidez com que foi feita. Com a velocidade demasiada com que foi feita essa introdução. Mas verifica-se que a tendência é sempre para encontrar nos cursos profissionais uma espécie de reservatório, digamos, pela negativa, para resolver, digamos, para encontrar uma escapatória para os alunos que não têm aproveitamento no 9.º ano e para a escola encontrar uma saída, bom vão para o ensino profissional. Ah, assim, como iam para os cursos CEF'S no Básico e agora podem ir para cursos desse tipo no Secundário. Portanto nós estamos perante uma situação e um desafio muito grande e muito difícil de responder sem dúvida, mas que é o de criar um ensino secundário, um nível secundário de ensino e formação em que cada localidade, cada município, ou cada conjunto de municípios se forem pequenos possam encontrar modalidades de ensino de formação de diversos tipos com diversos contornos de diversos modos, mas que façam com que todos os jovens até aos 18 anos possam ter um percurso formativo de qualidade. Um percurso educativo de qualidade. E eu creio que essa é que é uma grande questão. E depois também é o lugar da escola, qual é o lugar da escola secundária? Que tipo de escola secundária então é que é preciso ter se quisermos chamar escola secundária se não que tipo de ofertas de ensino e formação é preciso ter de nível secundário e entre elas qual é o lugar da tradicional escola secundária. Portanto, que tipo de escola secundária é que queremos no futuro? É uma escola secundária que reafirma a sua matriz liceal, nomeadamente, até pela integração dos cursos profissionais que vai servir para reafirmar ainda mais a sua matriz liceal. Portanto, remetendo esses cursos para os "filhos do insucesso" e, portanto, ou, se vai ser uma oportunidade para nós requalificarmos a instituição escolar: Escola Secundária. Lhe darmos mais qualidade, mais versatilidade. Também é uma oportunidade excelente. E há escolas que estão a aproveitá-la mais nesse sentido. E portanto há este grande dilema creio eu, que vive o Ensino Secundário, ou se quiserem, o nível secundário de ensino e formação.

Exatamente. Depois, claro, tudo isso, a escola faz-se com vários agentes, não é? Eu no mestrado trabalhei os alunos e agora estou a trabalhar os professores o que é um "complot" digamos que se encaixa, não é? É um "puzzle" que se encaixa.

Certo!

E pronto! O perfil de facto do professor do ensino secundário é mais um professor do tipo disciplinar. Mais não um professor de turma como é portanto no ensino básico, no 2.º ciclo e 3.º ciclo do ensino secundário (e eu sou um professor do ensino secundário e sei, estou lá dentro), de facto acaba por ser um professor mais do tipo disciplinar. Agora, com o novo cenário que se abre relativamente à questão do ensino, nomeadamente, a obrigatoriedade do 12.º ano, tudo isto vai estar em causa. Agora, o que é que isto vai levar? O que é que poderá existir em termos do próprio perfil, e é isso que me interessa também, não só construir e encontrar que tipo de professor (que eu estou "construir" essas identidades, que tipo de saberes e que identidades de professores, está tudo imbricado), que tipo de professor do ensino secundário, nomeadamente, no campo da economia, que é o que me interessa mais, e é curioso, porque a economia acaba por ser utilizada por todos os colegas quando começam as aulas. Nos primeiros tempos, as pessoas, até para tentarem fazer a interligação, a interação com os alunos, vão buscar temas atuais. E os temas atuais onde é que eles os vão buscar? Geralmente há, o noticiário, lês-te o jornal? Não é? Vais à Internet, e lá está a economia no meio, não é? Portanto é o célebre pontapé de saída relativamente a esse tipo de atuação.

Sim, Sim.

E portanto isto depois vai naturalmente, também, ter em questão ou pôr em questão, estes três pontos estão, de facto interligados, a *formação em economia***.**

A minha licenciatura conclui-a há 25 anos, depois o mestrado já acabei há 5 anos e isto abriu-me novas janelas de oportunidades. Agora de facto, que tipo de formação, nomeadamente depois no campo ligado ao ensino, de formação em economia, dos professores, para o ensino secundário, a própria formação inicial tem que ser reformulada, obrigatoriamente, o que é que se poderá figurar no meio desta tríplice que aqui está: professores do ensino secundário, professores de economia e formação em economia. O que é que nós poderemos perspetivar ou se há alguma coisa que se pode perspetivar relativamente a isso. Ou, e já poderemos passar para a frente, uma vez que tudo isto é transversal, o que é que existe a nível da Europa já em termos de experiência

no campo económico que possamos utilizar. Copiar é sempre mau, não sou apologista portanto de se copiar modelos. Mas aquilo que eles tiverem de bom, acho que se deve adaptar. É evidente.

Pois, mas eu sobre os professores tenho alguma dificuldade em pronunciar sobre os professores de economia ou sobre a formação em economia. Eu não sou dessa área e portanto, tenho alguma dificuldade em pronunciar especificamente sobre a economia em si e a formação.

Claro!

Mas em primeiro lugar são os professores até decorrente do que eu disse. É evidente que a missão dos professores e a função dos professores complexificam-se bastante neste contexto e sobretudo agora então, com a esta eminência da escolaridade obrigatória se prolongar até ao 12.º ano. Isto traduz-se claramente numa exigência ainda muito maior, digamos da capacidade, dos professores em agirem em equipa por um lado e com, portanto, de um trabalho muito forte em equipa, por outro lado, dentro da instituição escolar e por outro lado em cooperação com outros agentes, nomeadamente e em primeiro lugar com os pais mas com muitos outros agentes da comunidade. Porque há aqui, se é universal, se é para todos, há muitos alunos para quem o acesso ao ensino secundário e a sua realização com sucesso dependem do envolvimento da comunidade não é possível pensar que as escolas secundárias dentro de si mesmas, resolvem o problema e são capazes de encontrar digamos percursos de sucesso para todos os jovens, não é possível. Portanto, isto quer dizer, estamos mesmo a ver que há aqui uma, desafios novos, imensos, ao que é ser professor neste nível de formação.

Portanto tem de ser uma pessoa muito mais digamos, atenta à complexidade e à diversidade que existe no contexto de cada sala de aula, porque digamos, cada vez mais essa diversidade de certo modo estava mais ou menos atenuada com a seletividade que existia já no 10.º ano. Portanto havia muitos alunos que eram liminarmente afastados da escola e portanto já não eram um problema para a escola. Digamos havia ali uma franja que já não vinha ao nível secundário portanto não era um problema para o nível secundário. Só que agora uma vez que têm de lá ficar todos o problema, até como

dizem os professores, têm que ensinar mesmo aqueles que dizem que não querem aprender e dizem-no claramente à frente dos professores que não querem aprender e que estão ali porque são obrigados. Ora se já dizem até ao 9.º ano. Agora dizer isso até ao 12.º ano vai trazer certamente ou potencialmente um sistema contentor. A escola ganha uma dimensão muito contentora, do ponto de vista social e depois é preciso saber até onde é que vai a sua missão educativa digamos ou até onde vai a sua missão social. Porque, aliás também como alerta um estudioso destas coisas, ele diz que nós podemos estar na eminência de criar dois modelos de escola. Uma escola, que geralmente se prende com as escolas privadas, com as escolas frequentadas por uma certa elite social, que são as escolas onde a instrução funciona. E depois temos as escolas que se ocupam do social, que são as escolas do Estado e as Escolas Públicas que se ocupam do social e que a certa altura baralham, aqui tantas são ou tantos são os mandatos sociais que se dirigem sobre a escola e que se tendem a colocar às costas da escola, que depois as escolas têm muita dificuldade em cumprir essa missão sendo ao mesmo tempo, instituição de socialização, de educação, de tudo e mais alguma coisa e depois portanto com todos os riscos que isto comporta de desfocagem da sua missão essencial, que é a instrução e certamente da promoção da inserção social de todos os jovens. Portanto, nós temos aqui exigências novas para os docentes, como eu dizia, sob o ponto de vista pedagógico e didático. Temos aqui problemas novos no que respeita à articulação dos professores e ao trabalho em equipa dos professores dentro de cada escola. Portanto, é preciso trabalhar em estrita colaboração entre todos para saber e acompanhando os alunos todos e não apenas alguns. Depois há aqui exigências de cooperação com outras instituições da comunidade. Porque é impossível pensarmos que conseguimos, por exemplo, numa cidade como o Porto, conseguimos encontrar respostas para estes jovens todos. Se não for em cooperação com os Centros de Emprego, com os Centros de Formação Profissional, com os Centros de Novas Oportunidades, com as Juntas de Freguesia, com as Câmaras. Até com o apoio de empresas como se está a fazer aqui no Porto. Em todos os Agrupamentos escolares e com o apoio de muitas outras Instituições de Solidariedade Social. Porque por exemplo, alguns destes jovens, só é possível trazê-los numa estreita cooperação com as Famílias, com a intervenção dos Centros Sociais locais, com as Instituições Sociais locais, freguesia a freguesia. É muito complexa esta intervenção. Portanto, exige-se

aqui um trabalho muito estreito de articulação da Escola com a Comunidade. E tem de haver quem o faça. E quem o faça de uma maneira muito profissional e muito competente.

E, portanto, digamos, isto são exigências, no que diz respeito a todos os professores e no quadro de um novo clima de exigência que se coloca com a escolaridade obrigatória de 12 anos. Todos têm de ter uma formação e um projeto de formação do ponto de vista educativo. Agora, têm que ser todos e portanto sendo todos para sermos, digamos cumprirmos, o mandato que a sociedade requer e exige com essa determinação tem de ser para todos. Agora como é que pode ser para todos? Sendo que estamos a falar de jovens muito diferentes e com contextos muito diferentes. Portanto, é preciso inventar aqui muitas iniciativas novas. Haver aqui uma grande capacidade de envolvimento da sociedade e depois a escola, de facto, cada vez mais se poder concentrar mais naquilo que é essencial num trabalho muito estreito entre alunos e professores e equipas de professores à volta de equipas de alunos e conseguir aqui criar um clima de trabalho, digamos, contínuo e muito árduo. Eu costumo dizer que as escolas são instituições de trabalho. Onde se tem de trabalhar muito. Geralmente são instituições de passividade de consumo escolar. Mas têm que ser mais, deixar de ser tanto, instituições de consumo escolar, para passarem a ser mais instituições de trabalho escolar muito árduo onde se procure atingir esse desenvolvimento humano que é proporcionado a todos os jovens e num clima de trabalho e cooperação entre todos os professores que os realize profissionalmente e, portanto, que os motive também.

Claro que neste contexto, situam-se os professores de economia, sem dúvida, o que eu creio que a formação deve trazer de novo, não só em relação aos de economia, mas em relação a todos, é capacitá-los deste novo panorama, deste novo cenário e serem capazes de lhes proporcionar uma formação inicial no âmbito pedagógico, mas uma formação inicial que os coloque perante os problemas e a capacidade de resolver os problemas. Porque muitas vezes esta formação inicial dos professores fica muito contida numas transmissões de correntes pedagógicas e umas generalidades e umas ideias sobre a pedagogia e algumas didáticas específicas, mas muitas vezes por um lado desvaloriza-se as didáticas. Como ensinar bem uma determinada disciplina e, por

outro lado, desvaloriza-se a questão, digamos, desta pluralidade e dificuldade do contexto que falávamos à pouco, que colocam hoje aos professores exigências de lidar, saber lidar com turmas com grandes diversidades de situações e turmas onde muitas vezes existem desde os alunos que estão altamente motivados e querem aprender até aos alunos que dizem expressamente que não querem e que não desejam e não querem aprender porque estão ali obrigados. E portanto, nós temos que ter, como é que lidamos com esta grande diversidade de situações. A escola tem que ter os seus docentes, as equipas docentes, têm que trabalhar muito mais em equipa, os professores têm que se deixar desse trabalho isolado e fechado na sala de aula. Têm de trabalhar muito mais em equipa e depois têm de trabalhar em equipa nos órgãos. No Conselho Pedagógico, nos Conselhos de Turma. Têm que funcionar efetivamente como órgãos permanentemente de trabalho em equipa. Para saber como lidar com essas situações. Eu creio que é sobretudo por aí que (...)

Exatamente. É que e estava a falar nisso. Eu este ano tenho duas turmas, uma do Curso Profissional e outra do Curso Normal e o desafio que se coloca é que a maior parte deles já tem mais de 18 anos. Portanto, quando falamos, já não falamos com os pais porque os pais, porque isto é uma exigência que altera …

Claro!

Porque o professor estava habituado a que quando surgisse algum problema chamava o pai, agora …

Claro!

Agora, não. Fala diretamente com o aluno.

Claro! Nós na universidade só falamos com os alunos, os pais desaparecem. É uma cultura muito diferente. Ora entrar nesse mundo da escola secundária …

Isto até para fazer um pouco de intervalo. Tive uma aluna que "desapareceu" isto é, num Curso Profissional, parece impossível, desapareceu-me durante um mês e meio e eu pensei que ela tivesse desistido. Falei à Diretora de Turma ela disse que não sabia, que tinha feito os procedimentos. Mas quando ela regressa em janeiro, portanto a aluna desapareceu em setembro, outubro, novembro, não dezembro. Não foi em novembro e dezembro, foi isso e depois em janeiro apareceu e depois eu perguntei,

então o que é que aconteceu? Tiveste algum problema? Não, eu tive um convite para ir para a Irlanda e portanto, fui para a Irlanda. E desapareceu! Durante mês e meio. Ora isto é um desafio novo! O que é que uma pessoa há de fazer perante um caso destes?

Claro!

Poderíamos dizer. Não, acabou! Não podes estudar mais!

Há novas obrigações até perante estas novas situações!

É complicado. Cá está! Isto é até sequencial para a Globalização Educacional e a Europeização da Educação e as Perspetivas para o novo futuro Ensino Secundário. A Globalização Educacional, de facto, cada vez mais quem está, e então, na Universidade, eu já dei aulas no Ensino Superior, mas agora não estou ligado, mas no secundário, nota-se cada vez mais isto. Eles são viciados completamente na internet.

Sim, sim.

E nós temos de ter muito cuidado, na televisão, nem tanto, é mais na net, no Twitter ou qualquer coisa assim. Temos de ter cuidado porque quando lançamos, por exemplo, um tema para um trabalho, eles no dia seguinte vêm com uma avalanche, aqueles mais interessados, com uma avalanche de matéria, que uma pessoa fica um bocado abanada, relativamente a essa questão. Antigamente não era assim.

Pois.

Antigamente. O antigamente aqui são entre aspas são 5 anos, 10 anos.

É isso é. Sim, sim estas evoluções são muito recentes. É mas a educação. Eu entendo aqui, a globalização e a europeização até mais no sentido que eu tenho refletido nalgumas coisas que eu tenho escrito, nomeadamente, esse livro do Ensino Secundário, da Europa já fala disso, mas eu publiquei uma coisa mais recente sobre esta questão do sistema educativo mundial, aquilo que eu chamo "sistema educativo mundial". Portanto, há cada vez mais uma tendência para que digamos, através de vários mecanismos, um deles é a intervenção das grandes agências internacionais, da própria União Europeia, no caso da Europa. Mas depois tem o caso da intervenção da OCDE. Que em Portugal tem muita importância sempre que chegam os resultados da OCDE, do PISA que é da OCDE e assim isto provoca sempre aí grandes discussões e

tal. Nós temos, portanto, os resultados temos essas análises internacionais e cada vez mais essas intervenções, essas análises a UNESCO, o Conselho da Europa e por aí fora, acabam por moldar e por interferir nas políticas internas dos países. E há grandes linhas de prioridades se quisermos, as agendas políticas, das políticas educativas em cada país, cada vez mais são configuradas fora do contexto nacional. São configuradas nessas grandes reuniões, agências, redes de peritos internacionais e, portanto, se nós formos confrontar a nossa agenda e as nossas prioridades e formos ver o conjunto dos países pela Europa ou até pela OCDE fora verificamos que há uma grande consonância de pontos de vista. Se virmos isso há uma década se virmos há duas, se virmos hoje, há aqui uma evolução mas a evolução engloba os países todos. Não é uma evolução que Portugal evolui para aqui sozinho. Não, Portugal evolui neste sentido, mas os outros países, todos, também evoluíram. Nós podemos andar por exemplo, com atraso relativamente a certas políticas e um pouco mais atrasados. Mas as nossas políticas são muito idênticas às seguidas noutros países e, portanto, há uma não só europeização, mas há sobretudo uma mundialização e isso é o que me leva a chamar, a existência do tal sistema educativo mundial. Não existe mas é como eu digo, é como os corredores dos aviões, nós olhamos para o céu e não vemos corredores de aviões. E mesmo quando viajamos de avião não vemos corredores de aviões, mas se não houvesse corredores de aviões, eles chocavam todos uns com os outros. Portanto, nós não vemos esta configuração do sistema educativo nacional a ser construída, mas esta configuração tem um contexto nacional. E tem cada vez mais um contexto mundial, internacional e mundial que configura em grande medida as políticas nacionais, sobretudo as prioridades, a forma como são enunciadas, eu estudei isso a fundo e verifica-se isso cada vez mais. E, portanto, há uma tendência muito forte para fazer subordinar a educação a estas tendências. E eu creio que nem todas elas e, algumas delas são positivas, sem dúvida e colocam na agenda coisas importantes, sobre as quais é preciso refletir, mas também nos desviam muitas vezes das nossas próprias prioridades, daquilo que são as nossas realidades concretas, dos estudantes que temos pela nossa frente e dos estudantes a quem temos de dar respostas. Não é? E às vezes desvia a escola para coisas que não são nucleares, que não são centrais, uma certa folclorização, de algumas atividades escolares. E, portanto, a escola participa nisto,

participa naquilo, participa naquilo, participa naquilo, entra em 30 projetos, entra em 40 atividades, 50 simpósios e não sei quê e nós depois …

As comemorações dos dias próprios! O dia mundial do não sei quantos! Aliás as pessoas nem sabem o que comemoram…

Sim! Mas isso desde que seja educativamente trabalhado nas disciplinas, Agora, quando não é, quer dizer … E muitas vezes não é, isso depois desvia muito a atenção e o foco dos corpos. Nenhuma organização, mesmo eu aqui vejo em qualquer organização por onde tenho passado, se nós não focarmos muito bem aquilo que somos e o nosso objetivo e os nossos fins, o modo como lá chegarmos, as estratégias que adotamos para chegarmos a esses fins. Se nós nos desfocamos de esse eixo central, nós imediatamente começamos a ter perdas de qualidade de resultados e, portanto, nós temos que focar, focar, focar. E o foco da escola é claramente a transmissão do "Tesaurus" da herança cultural do passado às novas gerações e através disso, a promoção, dos valores e do desenvolvimento humano e a promoção da inserção social, mas baseada e sustentada nessa transmissão e aquisição daquilo que é o bem, a beleza, portanto, todos estes princípios …

Os valores!

E os valores que estão subjacentes à educação, no sentido até mais clássico do termo.

Portanto, não me parece que, é preciso estarmos atentos àquilo que são as grandes linhas do desenvolvimento da educação a nível internacional. Sei lá esta chamada de atenção para a importância da formação dos adultos e de toda a população, claro que é muito importante. É, mas como é que nós fazemos isso no nosso contexto? Como é que nós vamos fazer isso? A pergunta tem de ser colocada localmente. Não deve ser colocada apenas na 5 de Outubro. Deve ser colocada nos contextos locais. O que vamos fazer, como é que vamos melhorar, como é que podemos, será que podemos fazer alguma coisa? Para intervir também ao nível da educação de adultos. Ora o que nós fizemos e estamos a fazer pode ser uma subversão muito grande, foi meter as escolas secundárias, quer dizer, colocar o sistema de ensino que está estruturado e está montado e está a funcionar, a fazer tudo. E, portanto, já que existe e está a funcionar, já que tem uma distribuição capilar ao longo do país, vamos então aproveitar e sobre

esse "burrinho jeitoso" que está ali à mão, colocar os fardos todos em cima. E, portanto, nós colocamos a educação dos adultos e colocamos a educação do consumidor e colocamos a educação da saúde, a educação sexual, a educação da autoridade. Quer dizer e a certa altura estamos a colocar tantas coisas sobre as costas, coisas que são irrealizáveis, completamente irrealizáveis no contexto da educação escolar e, claro, ainda não demos conta e o burro já está no chão. Completamente no chão e, portanto, e nós continuamos a carregar, a carregar, a carregar. E depois queixamo-nos da qualidade dos resultados e tal. Portanto, estamos a desfocar a nossa atenção e nós devíamos focar a nossa atenção da educação escolar. E a educação escolar tem a instituição escolar. Como eu digo muitas vezes nas minhas intervenções, é uma instituição muito frágil. Basta lembrarmo-nos, estamos a falar de uma instituição do século XVIII que está a entrar pelo século XXI. É uma instituição muito frágil, tem professores e alunos, quer dizer, é uma instituição que tem a mesma missão que se organiza de uma maneira muito próxima e nós estamos a entrar num mundo completamente novo. E como é que nós agora neste mundo novo, qual é a matriz cultural de referência para nós pensarmos a educação. Eu creio que esse é um desafio central, que devíamos trazer de novo à mesa.

E isso o que estava a referir o Dr. Joaquim de Azevedo, eu estava sempre a pôs a questão da formação, não é? Especificamente Economia, mas nas outras também se aplica, não é? Mas como fazer isso? Não é? Os EFAS em termos de conversa de café, ouve-se às vezes as pessoas, eu também vou aos cafés de vez em quando e toda a gente, como qualquer cidadão, não é? Então, o que é que estás a fazer nos EFAS? Ah, é muito simples, vamos fazer umas compras ao GaiaShopping ou ao ArrábidaShopping ou lá o quer que for e depois apresentamos as compras, como se faz? A professora de Matemática ensina-nos a por as contas direitas e pronto já está feito. A professora de Português é escrever uma carta, durante o ano escrevemos uma carta e depois ela vai melhorar a carta e está feito. Primeiro a formação dos professores não se compadece um bocado para isso e segundo, há a tal questão da adaptabilidade. O professor deveria estar preparado para estes novos cenários.

Pois e tem que se ser muito exigente! E depois queixam-se que são empurrados, obrigados a fazer essas coisas! Portanto e isso quando aparece no contexto escolar,

num clima, agora fazem cursos profissionais, agora vão fazer EFAS, agora vão fazer isto, agora CEFS e a certa altura a confusão é tal, para uma escola que estava habituada a ser uma escola muito normativa e muito orientada, de fora para dentro, mas também muito orientada para, era ensino secundário e não deixava de ser ensino secundário e era aquela matriz muito liceal, mas era aquela matriz de ensino secundário e de repente as escolas, essas mesmas veem-se confrontadas com múltiplos públicos, múltiplas finalidades e digamos e de certo modo os professores também são empurrados para situações, colocados perante situações que não dominam do ponto de vista educativo.

E durante 10 ou 15 anos, fizeram outras coisas!

Pois, não têm sequer experiência disso! E lidar com esses públicos não implica as mesmas metodologias, o mesmo modo de aproximação. Nem o mesmo modo, digamos de desenvolvimento de todo o processo educativo. E claro, há muitas falhas, há, e complexas, porque a ideia que, exatamente, a ideia de que as escolas estão ali à mão, nós podemos carregar sobre elas, todos os fardos educativos, porque estamos a enriquecer a escola pública nas suas finalidades. Eu não sei se estamos a enriquecer ou se estamos a fragilizar, porque da maneira como isto é feito, em que haja uma apropriação local, eu digo que não é assim em todas mas é preciso interrogar o processo. Porque eu conheço escolas que estão a fazer isto de uma forma bastante inteligente. E que estão exatamente a interrogar-se, o que é que nós podemos fazer com isto? Onde é que podemos chegar com os cursos EFAS ou CEFS ou com o Ensino Profissional, ao lado da matriz tradicional? Como é que podemos fazer isto e como é que vamos fazer isto positivamente? Pronto e que se preocupam e isto implica muita formação de professores, muita formação em serviço e, também, e claro que isto lança desafios. Então qual é o perfil da escola secundária? Para onde é que caminhamos? E essas coisas. Por exemplo sobre o perfil da escola secundária não são refletidas, não são aprofundadas. Eu creio que esse era o papel do Ministério! Devia de ser um papel de muito apoio. O Ministério, não através desta estrutura que eu defendo. Que deve haver outra. Deve ser outro tipo de estruturas a fazer isto. Mas que haja gente que apoie as escolas neste esforço de reflexão.

É que nota-se perfeitamente que quem está na escola, toda a gente trabalha sem rede. E se uma pessoa cair, é um trambolhão, magoa-se mesmo! Se tivesse rede ao menos … Caía, magoava-se mas continuava, as pessoas trabalham sem rede nitidamente … E as taxas de insucesso e as taxas de abandono, são altíssimas e o esforço dos professores é enorme. E apesar disto tudo e a culpa, entre aspas, se é que há culpa dos professores. Acho que os professores fazem tudo e mais alguma coisa para conseguirem ultrapassar isto, só que é muito difícil. Porque isto teria que existir um outro tipo, e eu entendo isto, um outro tipo de modalidade, nomeadamente no campo dos Cursos Profissionais e nos EFAS, porque o mal no meio disto tudo é que se nós formos comparar os planos de curso, os currículos das disciplinas, pouco fazem diferença ao currículo, digamos do curso tradicional, digamos. Como é que nós podemos exigir aquela gente, com características específicas, que aprendam da mesma forma. Eu já estive ligado a isso e sei. É uma das coisas que eu batalho, claro no campo da Economia, embora isto seja transversal, para os colegas, que nós de facto temos que ter um nível de exigência diferente, relativamente aqueles alunos. Às vezes os professores não têm, fazem o melhor! Porque lá está também a questão da formação inicial, os 10 ou 15 anos que estão diretamente ligados a isso e depois não é só isso. De facto o público-alvo é completamente diferente. E depois há um choque. É muito nítido nestes cursos, ou há professores que se dão muito, mas muito bem com os alunos e depois há os professores que são muito, mas muito mau para os alunos. São poucos aqueles que estão nu ma posição intermédia.

Pois e depois o trabalho entre eles, não é? Porque trabalha-se muito pouco em dinâmica de Conselho de Turma, devia de haver um trabalho contínuo, não é? Os professores em conjunto deviam de ter tempos de reunião para poderem conversando sobre a forma como estão a decorrer as aprendizagens dos seus alunos e isso é um trabalho muito pouco feito no contexto escolar e é preciso, por isso é que eu digo qual é, que matriz é que nós queremos desenvolver para em termos culturais, para a educação escolar de nível secundário para podermos depois pensar então qual é o tipo de escola que mais e melhor se adequa a isso. E portanto então depois reconfigurarmos instituições, claro segundo esse modelo. E então vamos reconfigurar instituições, claro.

Vamos refazer a instituição escolar. E eu creio que hoje temos necessidade absoluta de reconfigurar a educação escolar a nível do secundário.

E nós estamos a referir sempre e a focar a questão dos Cursos Profissionais, mas as escolas também têm o outro tipo de curso. O curso tradicional e, portanto, é muito comum, hoje em dia, estabelecer diálogo e conversação dentro de uma escola, dentro dos Cursos Profissionais, há de facto já um discurso, adaptável e, mantêm-se na mesma outros cursos no sentido, ah! A escola conseguiu meter 20 alunos em medicina! Portanto, são dois discursos completamente diferentes! E isto existe, portanto, dentro da mesma escola!

Eu sei, eu sei. E vai ser cada vez mais assim!

E depois há professores que estão nos dois lados! Ora isto cria mal-estar nos professores. Angústia! Como é que uma pessoa vai exigir a um aluno. Pronto, de facto acontece assim e ele cumpre e tem 18 ou 19 e depois num outro curso, em que é o mesmo professor, que tem os mesmos valores, em princípio vai classificar um aluno, com pronto, um perfil completamente diferente …

Os objetivos são outros.

Isto acaba por criar angústia!

Sim é muito difícil!

É muito difícil e não há, não se vê a nível de uma escola, pessoas, formação. Eu acho que isto aqui já não era a nível de escola. Eu na minha opinião já seria mais em termos institucionais, acho que as universidades deviam criar pólos para este tipo de professores. Porque não se põe em questão a pessoa que está ao lado até pode ter muita capacidade em termos experienciais. Lá estamos nós a falar nos saberes. Que tipo de saberes é que os professores têm? Experienciais? Sim. Curriculares? Sim. Disciplinares? Sim. Pedagógicos? Sim. Mas afinal são tantos, quais são os prevalecentes? Isto é complicado! E relativamente a isto, eu não vejo das escolas, pessoas, por mais vontade que tenham, para tratar isto. Isto devia de ser feito a nível das universidades, com pessoas mais …

Sim, nós fazemos algum trabalho. Agora estamos a fazer um trabalho até mais permanente de apoio às escolas. Mas é sempre muito curto, não é? Porque nós fazemos nalguma, quer dizer nós apoiamos algumas escolas, podemos apoiar poucas, mas vamos apoiando algumas, exatamente nesses processos, para pensar institucionalmente. Agora é uma matriz e é um contexto muito difícil, não é? Como é óbvio! Nós temos muitas limitações, nós próprios também estamos focados noutro, nós temos que ensinar os alunos da nossa formação inicial. Mas também temos trabalhado com professores também e com formação contínua e trabalhamos com todo o gosto, não é? Agora, claro, com limitações. Nós temos limitações, não é? Mas é por aí. Claro que tem que haver, nós próprios temos consciência disso e por isso estamos a intervir em muitas escolas, a ajudá-las. Não é ir lá fazer uma conferência. Não, é trabalhar lá o ano inteiro a ajudar os professores a pensarem os problemas! A partir dos problemas concretos que existem, não é? Não é fazer isto assim, por fora! Isso aí tem sido muito rico!

Mas mesmo aqui a nível do Porto?

Sim, algumas escolas daqui, de Gaia, aqui de Matosinhos, Póvoa. Sim temos algumas …

Eu estou no Rodrigues de Freitas, mas que eu saiba, não …

Não, não no Rodrigues de Freitas, não temos nada! Mas estamos a intervir em várias escolas que nos têm pedido essa intervenção.

Basta solicitar, pois!

Sim! Quer dizer, temos escolas que fazem um acordo connosco, isto tem que haver um acordo e depois tem que haver mesmo um contrato! De prestação desse …

De prestação de serviço?

É, de prestação de serviço, nós também, quer dizer temos que ter cá os professores, temos que lhes pagar por isso. E há uma intervenção depois que é muito profissional e é muito estruturada e é pensada para cada caso. Muito bem. Não sei se o essencial, acho que era isto.

Sim, penso que sim. Obrigado pela entrevista.

APÊNDICE XII: - **Entrevista transcrita à representante da Associação dos Professores de Ciências Sociais (APROCES)**

Entrevista ao representante da Associação dos Professores de Ciências Sociais (APROCES), Professora Joana Terlica

Bom pode começar a por favor a falar. A falar exatamente da situação atual da Associação. Eu acho que devíamos falar deste ponto.

Então atualmente a APROCES está numa situação de digamos de paralisia porque já há uns anos a esta parte, há três anos concretamente a esta parte, concretamente, nós procuramos fazer uma substituição dos órgãos diretivos e não há simplesmente listas para concorrer. Porquê? Tenho refletido sobre isso e penso que pode ter a ver com uma certa desmotivação acho que uma coisa pode estar associada à desmotivação do corpo docente. Ora há aqui questões que também se ligam que a nova organização em departamentos e até uma certa legislação que tem levado a que qualquer pessoa possa dar economia acho que são aspetos que também não ajudam nada a problematizar do sentido e dos objetivos e do papel da própria disciplina no currículo. Há aqui fatores que acho que poderão ter contribuído para isso. Agora, esta é a situação objetiva não há quem queira, quem se disponibilize para assumir a direção da Associação. E nesse sentido fica, digamos em gestão corrente. Está o Presidente da Assembleia a assumir a Direção. Alguns reformaram-se, outros foram para outro tipo de funções. E pronto estamos assim numa situação de paralisia.

Mais ou menos, quantos elementos tinha a Direção?

Éramos cinco da direção, da Assembleia três, portanto é o Presidente, o Secretário e o vogal.

Os objetivos da Associação …

Eu não trouxe os estatutos mas fundamentalmente é a questão da formação e do problematizar do nosso papel enquanto professores desta área que é uma bastante abrangente que é de Ciências Económico Sociais e dar e ir refletindo as nossas práticas. Práticas pedagógicas, práticas de didáticas específicas das disciplinas e a Associação envolve, portanto, professores do antigo 7.º Grupo como do 6.º Grupo. Portanto, inicialmente estávamos organizados a fazíamos a formação num âmbito e no outro, mais ou menos digamos separados cada um com as suas especificidades. A partir do momento que isto se fez a grande amálgama de dois grupos ficou algo de confuso, porque o Ministério deixou de exigir e de se preocupar com a formação específica das pessoas. Neste momento o que é que assistimos? Assistimos a que há horários e há compromissos com a lecionação de programas de Contabilidade entregues a professores de Direito. Há situações destas, eu conheço situações destas. E isto foi objeto de manifestação da Associação em determinada altura nós pedimos reunião com a senhora ministra concretamente. Não fomos ouvidos nem pela senhora ministra, nem pelo secretário de estado, fomos ouvidos por alguém em representação. Aí alertamos para isto. Disseram-nos que não havia problema nenhum. Que nas escolas nos ouviriam, veriam a situação. O facto é que as pessoas são colocadas na escola para determinadas áreas e depois é o horário que aparece, que lhes oferecem, as pessoas não vão recusar neste tipo de situações, neste contexto eu conheço várias, as pessoas não vão recusar o horário, sob pena de ficarem penduradas, não é? Não pode ser. O que acontece é que há pessoas, neste caso concreto, como acabei de dizer no caso de Direito, não tiveram nem Matemática do 9.º ano e que não têm qualquer formação nesta área nem apetência para tal, não é? A sua formação inicial. E isto é algo que desvirtua completamente… A ministra quer fazer um exame de entrada na carreira para dar um prestígio à carreira docente dos professores no ensino é uma contradição terrível.

Eu acho também que na nossa área ainda se sente muito mais isso, porque no nosso curso temos uma grande maioria de disciplinas que podemos lecionar em que as pessoas muitas vezes estão fora destes planos.

Exatamente. Agora nós e isto existe muito no ensino, certamente, porque temos um leque muito grande de disciplinas e por outro lado há a ilusão, um falso convencimento de que qualquer pessoa sabe de Economia e que qualquer pessoa, se calhar, sabe de Contabilidade. Não é requerido nada, formação nenhuma específica para lecionar estas cadeiras.

Que qualidade de ensino?

Exatamente. Isto é um atentado à qualidade e portanto, um atentado ao ensino. De facto, o que é que ensinamos?

Andamos a enganar uns aos outros.

Exatamente, andamo-nos a enganar uns aos outros. Depois, a questão resolve-se, ou não fazendo exames, ou fazendo exames com um grau de dificuldade que também não testam nada. Não testam coisa nenhuma e, portanto, isto é um faz de conta, total.

Exatamente.

É evidente que estas questões foram muito discutidas quando estávamos na Associação. Foram muito discutidas quando, logo até na revisão curricular do plano, portanto, de 1999 aí levantaram-se questões de pôr ideias de qual é o nosso papel. De pensar, discutir, refletir e depois de fazer propostas sobre a orientação dos currículos na área e fazermos, executarmos de facto, reunindo as pessoas.

Ouvindo as opiniões da outra parte.

Exatamente. Do outro lado, aí, nessa altura, aquilo que nós apontamos foi principalmente a questão da precipitação da elaboração de programas. Os programas foram entregues, em encomenda rápida, portanto, o grande objetivo era que em poucos meses aparecessem.

Cá fora.

Exatamente, alguém que produzisse, uma pessoa ou um conjunto que produzisse um programa, portanto, um documento, assim isso acabou por fazer com que saíssem

coisas sem grande qualidade. Portanto, sem preocupações de atualização, como produtos pouco conseguidos.

Relativamente a este processo aqui há uns anos a esta parte, a possibilidade do ensino, se calhar existia mais feed-back, apesar de tudo, na parte da política educativa do que propriamente agora, como está a dizer. Agora ninguém ouve, as pessoas alertam para estes problemas e as coisas continuam na mesma, agravam-se, inclusivamente, mais. Será que antigamente, as coisas, não estariam, neste aspeto, um pouco melhor, no sentido de serem ouvidos? A Associação não era chamada a intervir por exemplo a nível da política educação, será que as opiniões, as propostas que a Associação fazia, eram mais ouvidas? Ou eram mais levadas em conta e agora menos?

Eu tenho presente o que se passou na revisão curricular, portanto, formalmente fomos mais solicitados, a estar presentes, de facto acho que foram poucos os resultados. Não foram, não terá havido grande, apenas parcialmente teremos sido ouvidos digamos assim.

Mais formalmente

Portanto, eu estou me a reportar da questão da revisão curricular, portanto, muito pouco fomos atendidos, porque aí o que presidiu foi o sermos ouvidos, sim senhor, estivemos em muitas reuniões, em reuniões onde inclusivamente indicássemos pessoas para elaborarem os programas, agora o processo é que quanto a mim estava errado porque não é uma pessoa que elabora um programa, acho que este processo é em si um processo pobre porque uma pessoa por muito boa que seja, não pode, não terá capacidade para poder fazer um produto muito bom, porque acho que repensar um currículo é uma coisa que deve ser algo que tenha o contributo de várias pessoas, de várias identidades até, sob pena de estarmos a fazer uma coisa de visão muito estreita, relativamente estreita. Portanto, eu acho que esse processo foi em si também muito pobre, agora o que acontece, das medidas de política educativa do atual governo, do atual executivo, aquilo que me chocou foi exatamente estas, medidas quanto a nós. Estou a falar estritamente no processo relativamente às disciplinas económico-sociais. Foram os primeiros diplomas a alargar o número de pessoas que podem lecionar no grupo e aí nós vemos que foram criados mais, foram referidos mais de cem cursos para

habilitação no grupo 430, o tal grupo "amalgamado" e nós vemos uma predominância de formações dos Institutos Politécnicos e das formações mais variadas, desde Técnicos de Animação Cultural, a Gestão de Turismo, agora quando estou a dizer estes títulos tive uma preocupação de fazer uma análise dos currículos destes cursos e o que me parece é que não são títulos em si chocantes e uma coisa é poder ser docente de Economia e Sociologia, um Técnico de Animação Cultural e isso, pronto, poderia ser ultrapassado, se na essência do curso e na formação estivessem de facto, formação. Mas verificando os currículos inclusive das cadeiras, o número de horas, o seu peso, o que vemos é que são pessoas que tiveram, uma cadeira semestral de Economia, por exemplo. Ora o que é isto? Pessoas que podem ter estado no curso, podem ter estado no seu curso sem terem tido tão pouco o secundário de Economia. As pessoas podem terem sido inscritas no Politécnico algures para o curso, não tiveram, tão pouco, Economia no Secundário, têm una cadeira semestral de Economia e depois podem ser professores de Economia, mas o que é isto? Mas quem diz Economia, diz Contabilidade ou qualquer outra formação do 430. Agora o que é de referir é que o que foi colocado na mesa foi por um assessor do Ministério da Educação e a nossa preocupação foi imediata. O que é que o Ministério pensa obter com iniciativas deste tipo. Mesmo, na mesma altura em que vem a público dizer que está a promover, portanto, o prestígio da carreira. Como é que se prestigia uma carreira. Como é que se está a trabalhar em prol da qualidade do ensino com medidas destas? Esta é uma questão. Pronto isto levanta-nos ...

A formação em Economia.

Como é que isto é depois ultrapassado? Depois com um exame? Na dita prova escrita que há de vir, não se sabe quando? Mas é assim que também se faz? Mas não sei se é mais correto fazer uma análise de currículo das pessoas para entrarem no ensino. Portanto, recrutar professores, se calhar, não digo que seja necessário um título para nós sermos professores de Economia. Após estar licenciado em Direito, ter um currículo que tenha dado uma ótima formação em Economia. Mas isso não é testado por um título, isso é verificado através de currículo e de uma entrevista de acesso à profissão, não é? É muito mais lógico e aí o Conselho Executivo ou quem vai

contratar a pessoa, faz uma análise e assume a responsabilidade daquela contratação. Agora pormos assim na praça pública, legislação deste calibre. Por favor!

Estão em pé de igualdade de concorrência!

Exatamente e estão no mercado e são colocados! As pessoas podem concorrer, pronto e se o Ministério lhes atribui a qualidade desenvolvidas. Acha que no ato de lecionar são professores, entram, evidentemente, as pessoas não têm culpa nenhuma disso. Agora é um péssimo começo, é sinónimo de que não estão em qualquer enviesamento de perspetiva.

E o que é que vai levar, não é?

Isso depois pode ser visto, não é? E são previsíveis, a gente está na escola e sabe o que acontece, as discrepâncias, as espantosas discrepâncias entre as avaliações internas e até as próprias notas de exame, por aí fora, há de tudo um pouco. E isto é apenas a pontinha do icebergue.

E a ideia que se faz depois é a de comprar o conhecimento.

Exatamente. Qualquer um…

São os saberes de Economia que estão aqui em questão. Os saberes em construção em termos, daquilo que se transmite e também daquilo que... Ou seja, os saberes que os professores vão transmitir de facto, com um perfil deste género algo vai se passar, estou convencido que o pronuncio não é positivo e os próprios alunos depois vão desvalorizar o próprio conhecimento.

Evidentemente! Mas temos essa noção, o que é que efetivamente o que é correto? A gente assiste a situações, em termos, eu sei lá, dos meios de comunicação social. Há pouquíssimos dias, eu estava a ver na net uma notícia sobre certificados de aforro e alteração aos certificados de aforro e a pessoa que é entrevistada na televisão, não sei em que estação é que vi na net, era uma produção de notícia, um vídeo, focava a entrevista na televisão, o secretário de estado, acho que era o secretário de estado, via-se que não percebia nada do que é que estava a perguntar. Estava a dizer então, os certificados de aforro, então é aconselhável poupar. Então, noções básicas do que é

poupança, noções básicas do que é taxa de juro, noções básicas do que é um certificado de aforro, noções básicas do que é a dívida pública. O tipo é zero, de uma ignorância que até doía! A gente ver alguém a fazer uma entrevista e que estava ali a cometer erros sobre erros, numa ignorância atroz. Portanto, mas o que é isto não é?

É a imagem que passa para o público.

É a imagem e pelos vistos alguém que estava a entrevistar sobre esta área, não percebe nada, se calhar isto é o pão-nosso de cada dia. A gente vê um mundo de ignorância total. Certo, não é? Não há alguém que diga assim, mas o que é isto é um dó de alma! Uma pessoa tem de não ter uma noção de nada do que está a dizer para usar termos que não percebe o sentido deles e isto …

E com responsabilidades públicas!

Exatamente e com responsabilidades públicas, alguém que está a desempenhar, a fazer uma entrevista específica, numa área específica. Havia no mínimo de estar preparado. Ora o que é que a gente está a fazer? O nosso papel é exatamente de formar e de introduzir os alunos no secundário para lhes dar estas noções básicas, que qualquer cidadão até deveria ter.

E o cuidado com o uso da linguagem!

Exatamente. Até a sua utilização o que mostrava era que o entrevistador era de uma impreparação total e mais do que isso, uma iliteracia total sobre esta área económica e neste caso de aplicação de poupanças, uma iliteracia total, não estava ali a perceber nada do que estava a falar. Isto é não só grave, também é grave enquanto cidadão. Os cidadãos deveriam dominar minimamente estes tipos de conceitos, não é?

Para saber o que estão a dizer!

Para saber o que estão a dizer e até para sua utilidade, para a sua própria utilidade.

Até para se poderem defender!

Exatamente. Há aqui vários tipos de miséria de "miserabilismo" e de ignorância e de iliteracia, enquanto cidadãos, e depois no outro caso mesmo em quando de pessoa com responsabilidade em falar em público.

É curioso que eu vi aqui há uns tempos um programa, para aí há dois ou três anos, que era sobre inflação. E então todos discutiam inflação, o que era inflação, mas depois quando perguntaram a noção de inflação, ninguém sabia dizer.

Pois baralham tudo! Desinflação, inflação ou não sei o quê, é tudo igual! Aquilo funciona tudo! Depois coisas que são básicas, as pessoas não as têm e são auto convencidos depois porque a ignorância é isso. Mas a ignorância leva a isso. E a nossa luta seria, acredito ser, exatamente aqui, mas não temos quem lute exatamente aqui porque os nossos, se os professores pudessem fazer essa formação, se calhar não têm armas para tal.

Exatamente. E não são reconhecidos!

Então estamos… uns não têm possibilidades, porque não têm formação para tal e pronto não são pagos por esta onda, onda de auto convencimento e de dizer larachas e outros estão completamente em minoria. Estamos assim, numa situação um bocadinho complicada. Agora em termos da Associação. Em termos da Associação passou-se, tenho uma experiência curiosa, que é, quando eu fui para a Direção da Associação em 99, nós conseguimos que o Ministério nos apoiasse, aliás era até uma prática relativamente com redução de tempos letivos. Portanto, deu, atribuiu-nos um conjunto, uma bolsa de horas que nós distribuímos pelos colegas. Isto foi uma solução boa no sentido em que permitia cada um de nós

Disponibilidade.

E a todos nós, conseguíamos, portanto, funcionar em equipa. Portanto, tínhamos pelo menos três ou quatro pessoas, éramos cinco, com alguma redução permitia-nos ter um dia para reunir, alguma disponibilidade para passar pela Associação e portanto haver uma participação, e uma participação de todos e portanto, com uma pequena disponibilidade de cada um, funcionávamos em equipa. A partir de determinada altura, cortaram isto e passaram, sei que era secretária de estado a Dr.ª Maria José Vale,

portanto era governo PS e era secretária de estado, sei porque fiz muitas cartas e muitas exposições contra a nova versão que foi o seguinte. O mesmo número de horas em vez de ser, podia ser distribuído com a redução do horário dos vários docentes, era atribuído a uma só pessoa e tinha que estar em regime de destacamento. Isto foi terrível. Exclusividade. Creio que foi em 2001 e impuseram-nos esta hipótese e foi muito mau porque na altura, fiz ene exposições a dizer que era muito importante que nós mantivéssemos a ligação à escola. A direção ou pelo menos a pessoa que ficasse. Aliás eu penso que até nos permitiam mesmo duas pessoas em destacamento. Uma ou duas pessoas. Mas isso não era solução …

O ideal.

Porque a pessoa vira costas à escola e à prática docente. É uma coisa terrível. Porque se a pessoa é dirigente associativo tem que estar com os pés, deve estar, eu acho que deve estar sob pena de ser um burocrata, de se transformar num burocrata. A pessoa deve estar a lecionar, deve estar com os seus alunos na sua escola ali a sentir os problemas, a testar os programas e a ver as dificuldades da prática, pronto. Isto foi um golpe tremendo e a partir daí não mais nos consentiu anualmente. Nós repetíamos o pedido de "por favor deem-nos uma redução de horário, nós queremos dar aulas" e eu fiquei, acabei por ser eu, a contemplada com esse dito "virar costas à escola". Foi muito mau. E eu achei que, e ia-se repetindo e teve que ter um ponto final. E eu penso que esta não contemplação, esta perspetiva, esta imposição acabou por liquidar a participação da direção. Nós depois tivemos muitas dificuldades em continuar a dar apoio. Eu estava em regime de exclusividade na Associação, fazia tudo. Mas fazer tudo era a sobrecarga burocrática em que estava sozinha. De costas virada para a minha escola. Ora eu sou professora eu quero dar aulas! Então eu pus um limite e disse não, acabou! Estive assim durante quatro anos, creio eu.

Desde 2005. Exatamente, quatro anos, cinco anos, estive nesta situação e chegou, acabou! Eu não quero mais, quero ir para a escola! Já que não me deixam, era completamente insustentável. Eu não queria mais estar ali assim. Neste período, evidentemente, eu tinha muito que fazer. Só que eu não tinha aulas para dar. Eu organizei a formação que se fez, depois estava no secretariado inter Associações de

professores e aí na Comissão permanente do Secretariado, depois nesse contexto também estive três anos a cumprir a nossa representação no Conselho Nacional de Educação, portanto haver Presidente havia.

Portanto foi de 2005 a 2008.

Não, não a minha situação no Conselho Nacional de Educação foi, se não estou em erro foi 2003/2006, portanto foi nesse período. Foi 2003/2005, talvez 2005, 2006. Agora há aqui a questão dos anos civis e dos anos letivos. Pronto, sei que foram três anos de mandato e representação de associações de professores. Não era que eu não tivesse, eu estava muito ocupada e tinha muitos "burros a tocar".

Mas a pessoa tem que ter sempre um para-quedas.

Exatamente! Eu quero dar aulas! Eu quero estar na, eu sou professora do ensino secundário!

Não era difícil, o Ministério deixar acumular com uma turma por exemplo, com horário reduzido!

Exatamente! Nós devíamos de funcionar assim. Portanto, além de que o ideal era que não fosse uma pessoa só, não é? Que houvesse como havia inicialmente. Isso e mesmo o lote de horas, nem discutíamos isso, mas que dessem possibilidade, mais uma ou duas era possível dar mais uma ou duas horas e funcionávamos com o feed-back do realizado.

A pessoa tem que ter o eco, se não está fora, está a falar sozinha, como é lógico!

Exatamente! Houve uma determinada vaga, a dizer. AH! Porque há muita gente que há muitos anos que não dá aulas, nomeadamente, nas Associações Pré-natais, dissemos, isso é péssimo! Nós próprios dissemos isso não. O que é isto? Professores que não dão aulas há anos? Não pode ser!

A Otília teve essa função esteve à frente da formação, a Otília do meu grupo, na minha escola esteve à frente da Didaskália durante dois anos e uma das coisas que ela estava, ela entrou e esteve lá um ou dois anos e estava "morta" por sair, porque ela

perdeu a ligação. Uma das coisas que ela se queixava era não ter ligação às aulas. Eu imagino isso! Eu imagino o que é que será isso!

Sem ligação nenhuma! A pessoa, eu senti isso e senti depois de facto era muito importante, nós conseguirmos, pois estávamos em escolas diferentes e não tínhamos tempo para reunir! Era muito difícil! Então a partir do momento que o atual Ministério faz esta questão das permanências na escola, não é? Portanto as pessoas, então, é a aberração total, é completamente impensável e agora temos a explicação para a nossa questão inicial. Porque é que os professores não entram por aqui. Não vão empenhar-se numa associação, com estas condições! Porque não há condições de facto! De facto não há condições!

O movimento associativo, nesse campo levou uma machadada enorme!

Agora o quê? Há aqui uma outra questão em que há alguma especificidade na nossa Associação quanto à perspetiva de formação. Até 1999, portanto, a Associação concorria ao Fundo Social Europeu, portanto aos financiamentos CEE para a formação. Isto trouxe, desenvolveram-se ações, nesse âmbito, nomeadamente, formação na área das novas tecnologias. Nessa primeira fase utilizaram-se os fundos e eu não estava na direção, não estive. Entro depois em 1999, com uma carga de problemas, anteriores, nomeadamente, de algumas denúncias de não cumprimento, de preceituados lá da, que estávamos obrigados da União Europeia, isso implicou, creio que foram, terão sido denúncias anónimas, isso implicou auditorias a nível europeu, implicou inspeção, é sempre uma situação desagradável. A tal ponto, isto em 1999, que os colegas que estavam antes disseram, não! Não queremos continuar e portanto, quem quiser que continue! Aí entrou esta equipa, e disseram, olha, vamos ver o que é que se faz. Lá concluídas essas inspeções e pago aquilo que nos obrigaram a repor, nós decidimos: decidimos fazer uma alteração radical na lógica da formação. Deixamos de concorrer a qualquer financiamento e fomos procurar parcerias com instituições do Ensino Superior de Norte a Sul do país. Portanto, começamos pelo ISEG que nos acolheu em termos de sede.

Por isso é que têm lá as instalações!

Exatamente! Facultou-nos um espaço e muito mais do que um espaço fez-nos um protocolo de parceria, em que disponibilizou a fazer a organização conjunta com a APROCES de encontros, de formação, da própria formação junto das escolas, no local das escolas e, portanto, nós trabalhamos, desde, a partir de 2000, final de 1999, diretamente com ISEP, em primeiro lugar, e com …

Em Lisboa!

Exatamente, aqui em Lisboa! O ISEG não, na Rua do Quelhas onde temos atualmente a sede. Com esta vantagem imensa que é ter a sede e ter a rede informática e ter o acesso à Biblioteca e aos centros de documentação, a termos acesso, a combinar, a reunir e a pedir apoio aos professores das várias especialidades, da Economia e da Gestão, portanto por aí. Foi uma coisa muito, foi um caso bom, muito positiva. Depois, para não ficarmos só por Lisboa, fizemos encontros e pedidos de apoio e colaboração, com a Universidade do Minho, com a Faculdade de Economia da Universidade do Porto e, com Évora. Portanto, fizemos …

Cobriram o território do país.

Exato! Não chegamos a ir ao Algarve, porque, também por uma questão, que somos muito poucos, para aí, as pessoas, portanto, iam para os encontros que fizemos em Évora, facilmente as pessoas iam lá. E portanto foi assim. Foi aqui um repensar e um reformular …

Isso foi ótimo.

Esta lógica da formação e de nos libertarmos de uma carga burocrática imensa e de …

Digamos também de desconfiança.

Porque era muito difícil, nós suportarmos a carga administrativa que era exigida para as respostas e as exigências dos fundos, isso obrigava-nos a ter de contratar pessoas. Nós nunca tivemos anteriormente, não havia pessoas contratadas. Na nossa direção não. Não tínhamos ninguém contratado, era só o regime de voluntariado. Dos colegas que estavam ou nos corpos sociais ou em secções a

colaborar diretamente connosco, voluntariamente, portanto aquilo que nos foi dado foi o, era as ditas horas, não é? Era assim, e portanto funcionamos sempre assim.

Em regime de voluntariado e demos e foi ótimo fizemos algumas das coisas que aparecem aí em algumas páginas e ainda há os boletinzitos que estão lá postos e assim fomos funcionando na última fase.

Eu cheguei a assistir no Porto a duas.

Pois.

Eu assisti uma na Faculdade de Economia do Porto onde esteve o Dr. Santos Silva e outra que não me lembro onde foi. Uma fui até com a Otília que ela era até dinamizadora.

Sim, ela era dinamizadora, ela estava bastante ligada a isso nomeadamente com a questão do ensino recorrente e estava ligada aos programas da noite. E a rede APROCES era de norte a sul. Nós temos associados. Houve uma fase que tínhamos núcleos. Até tentamos que houvesse uma sede porque, é curioso que mesmo aqui a nível de Lisboa, o próprio ISCTE, nós também tivemos colaboração com o ISCTE para a área da Sociologia e para a área da Gestão. De certo modo partilhamos, tentamos partilhar. O próprio ISCTE nos ofereceu, nos disse, se vocês quiserem podem utilizar um gabinete aqui, podem manter aqui um gabinete.

No fundo ao fazerem isso estavam a preparar alunos para serem canalizados para a universidade.

Exatamente era essa exatamente a questão. Inclusive no Porto eu penso que isso era viável porque as pessoas ou aí ou no Minho sempre como viu uma ligação útil com os professores do secundário. Útil sob vários pontos de vista. Por um lado conhecer, o que se passava, o que é que nós estávamos a dar, como é que nós estávamos a preparar os alunos quais eram as nossas orientações para entenderem o que é que se passa porque há sempre aquela situação crítica de se passar de um ciclo para outro, não é? Mas afinal o que é que os alunos sabem? O que é que lhes foi ensinado? Como é que é? Portanto é este problematizar de nós pretendermos fazer isto. Isto é correto ou não é

correto. Agora, é evidente pois aí nós não percebemos onde é que estavam os pontos críticos de que há bocado estávamos a identificar como claro que se não houver formação e formação contínua e continuada de professores é provável que haja desfasamentos, não é? E se as pessoas não forem, os professores no terreno não forem acompanhados, não lhes forem proporcionadas, não houver uma adequada formação inicial, ponto um. Ponto dois se não houver uma adequada oferta formativa continuada para atualização.

Se a montante as coisas não funcionam a jusante …

Exatamente. As coisas falham e depois evidentemente surgem queixas, mas o que é isto, os alunos chegam-nos às mãos, é o descalabro não é?

Nós sabemos dar valor a isso porque quando os alunos chegam-nos do 9.º ano …

Exatamente, sempre que se fecha um ciclo e há passagem para outro a gente sente que é extremamente útil se a gente tiver esta ...

E há uma outra vertente e essa é importantíssima que é aquela hoje em dia a das universidades estão a braços com o seu público alvo e nós preparamos esse público e agora nos gabinetes de ingresso são eles que têm que fazer isso. As faculdades recuaram também. Porque como não é feito este trabalho no secundário. Os alunos do primeiro ano têm que ser apoiados, fortemente apoiados nas faculdades e com a falta de alunos nas faculdades as pessoas chegaram a entrar com médias de 7,5 valores, agora já é com 9,5.

E sem saber sem noção de nenhuma percentagem, sem noção de uma lógica de proporcionalidade.

Se nós fossemos a fazer isso é evidente que as coisas eram já completamente mais…

Evidentemente e isso é qualidade do ensino. E isto é qualidade de ensino. E isto é qualidade de formação de gerações futuras. E isto é formar cidadãos e de preparar pessoas para o mercado de trabalho. Isto é tudo isso. É cidadania e é formação para a

vida ativa. São as duas vertentes. E a gente não vai a lado nenhum se tiver pessoas, se tiver uma população inculta, impreparada e sem formação.

E sensibilidade para as coisas …

Exatamente. São competências básicas e fundamentais para nós darmos um salto de desenvolvimento. O resto é fogo de vista não é? A gente passar as pessoas administrativamente, dar notas, indexar a avaliação dos professores, a níveis de notas isto não é nada, isso é bluf! É uma fantochada! É uma vergonha! Quando se faz uma ação correta, séria terá que ser os processos de ensino-aprendizagem.

Necessariamente.

E aí tinha com conteúdos, com orientações, com metas e com objetivos e isso faz-se no terreno, formando professores e acompanhando a ação desses mesmos professores na sua prática. Não é agora com fichas de cruzinhas de avaliação, isso é bluff! Isso é um atentado à inteligência de qualquer pessoa.

E depois com as cotas, o colega que é bom …

Claro, isso não é nada. E isso é o que nos entristece e o que nos esmorece.

E já lá vamos chegar ao último ponto, mas já lá vamos que é o mal-estar docente.

Programas de economia.

Portanto, já falamos nos saberes de economia, não foi? E o papel de economia no ensino secundário.

Eu considero que os saberes de economia…

São mais teóricos ou práticos ou teórico-práticos?

Eu creio que há saberes básicos que não se podem marginalizar nos dias de hoje, portanto são saberes …

Universais, transversais …

São saberes do cidadão do século vinte e um. É nessa base.

E no entanto não se designam de novos saberes, são saberes da sociedade do conhecimento.

E são competências. Devemos não descurar e quanto a mim são básicos. Nós estamos ainda a discuti-lo a nível do secundário porque o nosso currículo limita a Economia ao Secundário mas eu estou plenamente convencida que eles deviam de estar mais abaixo até. Eles deviam de estar no 9.º ano a nível de ensino.

Antigamente existia uma disciplina que era Introdução à Atividade Económica, que eu cheguei a lecionar.

Exato. Eu acho. Eles são um tronco comum básico. Ora se estão no secundário atualmente eu acho que devia de haver uma disciplina transversal a todas as áreas. Portanto havia de haver uma disciplina introdutória.

E lecionada por toda a gente? Ou por alguns professores?

Não. Não lecionada por toda a gente. Eu acho que devia de ser uma disciplina, por professores que possam dar os conceitos minimamente não é?

Exatamente é que Introdução à Economia aliás na sequência do 12.º ano daquela disciplina de Introdução ao Desenvolvimento e Crescimento Económico, o IDES, eu apanhei os professores de Geografia a darem aulas e depois os conceitos eram diferentes …

Pois mas estamos a falar de Economia.

Claro que Economia é diferente.

Estamos a falar de Economia. Eu acho que há saberes de Economia básicos, agora há soluções para isto. Eventualmente, mas isto é um problema de discutir currículo. Eventualmente numa revisão curricular e numa discussão curricular, podem existir soluções do tipo existindo uma cadeira que semestralmente tem componente Economia, por exemplo. E é dada por professores de Economia, evidentemente.

A disciplina de IAE muitas vezes era dada aos colegas de Direito para complemento de currículo da escola. Como era uma cadeira de "menos responsabilidade" e eu nunca concordei com isso.

Eu acho que a questão, podem encontrar-se soluções deste tipo e o currículo de Francês tem. Há disciplinas que num determinado bloco de conteúdos, o bloco, por exemplo aqui Economia poderia não optar por todo o ano. Mas há todo um conjunto de conhecimentos de Economia com certeza serão assegurados por quem tem formação de Economia, evidentemente por todo o respeito que possa merecer um Animador Cultural é um Animador Cultural que se calhar não tem, pode não ter formação para dar, não é? Agora vamos…

E nem é obrigado a ter.

Evidentemente. Pode ser uma pessoa genial, ótimo, mas tem que ser analisada e a quem se entrega as responsabilidades da lecionação dos saberes, das áreas, dos conteúdos, não é? E isso seria uma regra a respeitar sempre, penso eu. Agora parece-me que era importante é a tal problematizar, a gente vê hoje, questões como, a questão do endividamento, a questão do apostar ou não apostar em determinadas aplicações financeiras a questão da poupança, a questão do desemprego, são aspetos. São questões que devem ser, são ferramentas que devem ser dados aos alunos, são competências que devem ser desenvolvidas com os alunos e são com os alunos que pronto são cidadãos. Todos eles precisam disto. Eles vão para engenharia, vão para medicina ou vão para farmácia, eu acho que era importante que tivessem um domínio de conceitos que são elementares, não é? Que sejam ilustrados, são pessoas que vão entrar no mercado de trabalho. São pessoas que têm pouco, é preocupante. São famílias que vão ter …

Que vão lidar com isso no mercado de trabalho, independentemente …

Exatamente, de consumo… São pessoas que na carreira profissional, que vão ter, vão ser confrontadas com esses problemas. São questões de cidadania, não é? A Economia numa visão correta que lhes permita ler os aspetos económicos.

De interpretar e ler.

Exatamente. Uma leitura clara para fazer literacia e interpretação disso, acho que é algo que… É o que pensamos em termos de Associação e que nos batemos. Agora os programas de Economia. Aqui tenho algumas reservas, porque enquanto Associação nós criticamos muito a orientação. Eles foram pouco inovadores, foram pouco atualizados, são pesados. Têm aqui muitos aspetos que nós criticamos na altura. Foram, portanto, debatemo-nos muito nalgumas dessas teclas. Ora isto é agravado depois pela tal, se calhar, falta de flexibilidade para encontrar, em uma percentagem já significativa de colegas a quem são entregues. Se os programas tivessem estas limitações e estas … Se os programas fossem, o que são com todos estes problemas, mas fossem entregues a pessoas que tivessem capacidade de os virar, ou seja, de os flexibilizar, a coisa não era tão grave assim. Se aliado a programas destes nós vamos encontrar pessoas que não têm o domínio, talvez sejam a maioria neste momento, o domínio da disciplina para poder para conseguir dar a volta e aligeirar e flexibilizar e atualizar aquilo que têm pela frente, o que é que acontece? A gente, tem pessoas que se limitam aos manuais e se limitam a um treino para exame. Isto é uma coisa terrível, terrível. Portanto, neste momento, nós temos uma onda geral. Nós, professores, temos pela frente alunos que nos estão sistematicamente a dizer, eu tenho. Os meus alunos a dizer assim: então mas não nos devia estar a treinar para os exames? Nós trazemos as notícias do dia, as notícias da semana, trazemos, queremos fazer práticas no sentido de os formar, de os desenvolver

Há outras vias, outros aspetos a desenvolver; a política e eles estão é com outras preocupações

Exatamente e eles coitados dizem assim. Então, mas eu quero, é a nota!

Mas temos de compreender a posição …

Exatamente, mas porquê? Porque se lançou mais esta onda de dar importância à questão do exame final. Evidentemente quando eu me deparo com pessoas, pronto, que têm segurança, portanto, são veteranos nisto já são controlados. E dizem, então meninos os objetivos da disciplina são estes e estes. Portanto, eu não estou aqui só a treinar-vos só para um exame. O meu papel é muito mais do que isso. Mas quem é que estando obrigado a objetivos. E eu repito estando obrigado que são, objetivos

individuais que passam pelos resultados dos alunos, que se mete a desenvolver outro tipo de competências? Não é muito mais fácil para ter bons resultados, treiná-los para exame. Não é? Portanto, temos aqui uma outra contradição que é direitinha ao empobrecimento da prática. Pronto, o programa, eu acho que tem limitações sim senhor. Pusemos muitas delas, contudo parece-me que o mais grave, não é, não são os entraves que o programa possa ter. O mais grave disso continua a ser a não garantia da formação inicial e de acompanhamento e de formação contínua dos docentes que estão no terreno.

Eu também acho que sim. Passa por isso. Por exemplo. Eu também tenho um contributo para isto. Eu nas minhas turmas criei um blogue específico para todas as áreas. Eu estou a dar Sociologia no 12.º, eu estou a dar no 11.º de Economia e estou a dar uma coisa que é Informação e Animação Turística aos Cursos de Técnicos de Turismo. E criei-lhes um blogue. Por exemplo, agora especificamente em Economia, os manuais trazem, e não é culpa dos manuais. O Relatório do Banco de Portugal de à dois anos, três anos, que é o que têm os manuais, já não se compadece com os dados atuais do atual Relatório de Portugal. E o que é que eu faço? Portanto, utilizo o manual de referência, mas todos os dados estatísticos vou ao Relatório de Portugal mais recente.

Vai direto.

E ponho no blogue e trabalho com os dados mais recentes.

Evidentemente.

Ora há colegas que não têm sensibilidade, não sabem, não tiveram formação, não podem, não sabem.

Exatamente Não tiveram formação. Não sabem, não sei quê. Portanto esse é o caminho certo. Esse é o que quem tem preparação para tal. Mas quem o faz, faz sozinho, porque não há nada, nada que nos garanta isso.

E não é reconhecido. É uma atividade que dá muito mais trabalho ao professor para trabalhar nestes moldes.

Evidentemente. É um facto completamente imperdoável. E porquê? Porque não há uma linha condutora.

Qualquer membro da Associação, por exemplo, fazer uma ligação deste género.

Exatamente. A nossa formação, temos em causa, novas tecnologias, atualizações, ligação, pronto e oportunidades de discutirmos isto. De discutir práticas, como é que nós fazemos? Agora, isto acaba por ser minoritário. Porque o Ministério: zero. Nunca fez grande coisa. Agora, não faz absolutamente nada! E aliás rebentou com as hipóteses de trabalho associativo deste modo que vimos inicialmente. Não reconhecendo, não considerando, impedindo que se faça.

Criando obstáculos.

O que é isso de formação? Que formação? Depois há o talvez burocrático dos Centros de Formação, mas aquilo acaba por não funcionar porque não há uma estrutura específica. Não é? Se não houver uma estrutura específica para o trabalho das várias áreas aquilo não consegue ir longe. Muito bem, isso o que acabou de dizer é exatamente como ele funciona, evidentemente os miúdos têm que ser capazes de usar as ferramentas dos nossos dias.

Todos os dias.

E eles, e nós, é o manual, é o que acabou de dizer, é o que se passa comigo. É ensiná-los. É uma luta dura, porque a gente faz uma aula sobre outra e sobre outra, e eles ainda é mais cómodo irem fotocopiar uma coisa que está em papel do que eles usarem, e eles usam muito a net sim senhor, mas é para determinadas utilizações. Mas perfeitamente não conseguem, não dominam a capacidade de utilização da net como fonte de conhecimento.

É o uso que se faz da internet, é o uso do que se faz das coisas é que é o problema principal.

Exatamente.

Não é o telemóvel que está mal na escola é o uso que se faz do telemóvel.

Exatamente.

O que é diferente.

Exatamente.

O telemóvel não tem culpa nenhuma.

Agora, eles mesmo fazendo esta força, não sei se consigo se passa a mesma coisa, eu tenho ainda uma minoria muito, muito limitada de alunos que sabem fazer isto. Tenho mesmo reuniões de trabalhos em que os objetivos foram lançados no primeiro período. Meninos estamos a fazer estas aulas em que eu estou a dar o caminho e vocês encontram os dados no Banco de Portugal, no Eurostat ou no INE, ou no FMI, portanto o que eu quero para o vosso trabalho é que partam daqui. São estes os dados e pois são estes os dados que vocês vão trabalhar numa folha de cálculo e não sei quê. Mas quantos trabalhos são os que eu tenho? Num ótimo de duas turmas eu tenho dois ou três trabalhos que seguiram o nosso caminho e temos que insistir, que insistir nisto, não é? Mas isso é o nosso trabalho. Esse é que é o nosso papel de lhes ensinar. Não é o treino de aulas, por exemplo.

Vai tudo cair agora no mal-estar docente!

Evidentemente! Há muita coisa errada! Há muita coisa errada que nos bloqueia. E há muita coisa que nos leva, uns a desistir, portanto, indo para a reforma. Que foi o meu caso. Vou fazer, vou fechar aqui o ciclo da docência. Vou trabalhar para outro lado. Porque acho que isto está muito mal conduzido a nível de política educativa. E mal conduzido porque não senti uma visão correta da parte do poder político na resolução dos problemas efetivos do ensino. De facto não senti e não senti por estes factos concretos que apontei. Não há de facto, continuamos abandonados.

É um sentido de frustração, depois destes anos todos, nós chegamos à parte final, e quando pensávamos não é, estar recompensados por tudo isto e é isto o meu tema.

É um bocado mais do que isso. Sinto, tenho muita pena que de um Ministério dito de esquerda e arvorando até determinados princípios de aposta na qualidade e no ensino público depois vejo que a prática não corresponde absolutamente nada aquilo

que nós subscreveríamos. Portanto nós, com certeza que nós subscrevemos todos os princípios: é preciso avaliar, é preciso melhorar a qualidade.

Os professores precisam de ter formação, os professores têm que ser avaliados, mas isto não está em questão.

Evidentemente! Mas também têm que ser, como se faz que caminhos é que vamos seguir para isso! E ficou completamente ignorada a questão da formação. A formação e a realidade das escolas, pura e simplesmente não existem! As Associações foram ignoradas completamente! Precisamos de todas as Associações Profissionais. Ah, nós contamos muito convosco. Mas não podem connosco assim, deste modo! Legislam, comecem entrem logo a legislar da forma que à bocadinho referi. Pronto, determino e é assim, vamos fazer assado e portanto isto não é nada. A realidade é muito mais complexa que isso. E as pessoas têm que ser estimuladas no sentido que quiserem. Portanto, a história de exames. O exame tem o papel que tem. É uma coisa que poderá a existir, sim senhor mas tem lá o seu cantinho. Deveria ter lá o seu cantinho apenas. O resto, o fundamental, nós temos duzentas aulas com os alunos e depois eles têm um exame, por exemplo, no caso concreto de Economia. E o que é que se faz nessas duzentas aulas? O que é que se desenvolve aí? Tem a ver com certeza com quem está à frente, quem são os professores que estão a dar essas aulas, quem as está a orientar. Quem são os formadores. Que apoio têm? Isto passa por haver.

Se vem feedback da outra parte.

Tinha que haver aqui um quadro. Tinha que haver aqui quadros intermédios preparados. Esta fantochada de os Departamentos serem o que são, não é nada! O que é isto de lideres intermédios? Isto é uma brincadeira, andam a falar-nos em lideranças intermédias. Mas lideranças que tenham alguma coisa a liderar.

Exatamente e que tenham capacidade para isso!

Exatamente.

E que tenham conhecimentos para isso!

Exatamente.

As pessoas não estão contra isso, desde que a pessoa saiba.

Mas com certeza! Não se pode liderar o processo de qualidade em áreas específicas de desempenho, na amálgama que têm os Departamentos hoje. Isso não é nada! Estamos ali todos amalgamados efetivamente tocar na essência da qualidade do ensino, temos, também, que garantir a qualidade da preparação das pessoas que estão no terreno. E lideranças e coordenar formação não pode ir na via dos atuais Departamentos. Não passa por aí. Os atuais Departamentos …

Os Grupos Disciplinares tinham muito mais espírito de iniciativa, mais criatividade…

Exatamente tinham mais potencialidade! Evidentemente, não pode ser. Mas não há preocupação do Ministério quanto a isso. Está tudo completamente. Os Departamentos? Poupa reuniões e burocracias, mas de facto não resolve.

Começa logo pela composição dos Departamentos! E na sua lógica!

Exatamente! Não têm possibilidades …

As pessoas não sabem onde vão ficar, se vão para ali ou vão para acolá.

Evidentemente! E o que é que querem com aqueles Departamentos? Esta formação, não! Não pode, não é possível que nós façamos aqui formação. Os Centros de Formação das Escolas, dos Agrupamentos das Escolas. Sim, pode ser uma via. Mas então tem que ser organizada e tem que ter uma resposta. Efetiva e neste momento não tem! Está solto, é uma coisa, é inexistente! Não há aqui estruturas de apoio. Eu creio que não deve haver muitos países que tenham isto assim tão pobremente organizado. Ou há figura de inspeções pedagógicas ou há coordenações ou há qualquer coisa que garanta que no terreno estamos a funcionar com um mínimo de coordenação e adequação. Não é? E a avaliação teria de passar necessariamente por aí. A aí é que se poderia avaliar qual é o desempenho das pessoas. Não é? Como é que as pessoas estão a funcionar. E avaliar, se a coisa não está bem vamos ajudar que melhore. Não é só para que não mude de escalão. Isso não é nada!

Absolutamente, agora são as aulas assistidas. São duas, mas a pessoa pode requerer a terceira. Mas a terceira não é definitiva. Mas pode desistir e não assistir a nenhuma.

Sim, sim pode não assistir a nenhuma! O que estava, estava errado mas agora não é nada! E quanto às consequências e quem assiste tem capacidade de ajudar a formar, ou não tem capacidades a formar? Para quê isto? Isto não tem sentido nenhum. Porque não se agiu de processo completamente oco e é um faz de conta. Completamente incorreto. Que aliás está à vista. Conseguiu gerar uma situação.

Só que esta situação da maneira como está vai criar de tal maneira desequilíbrios, vamos sofrer isto durante muitos anos.

Vamos, o grave, e essas é uma das minhas deceções, das minhas tristezas é que se perdeu uma oportunidade de lançar processos de avaliação adequados.

Com um retrocesso.

Exatamente. Perdeu-se, queimou-se ...

Há coisas que tinham de ser alteradas e eu também concordo com isso. E podia-se ter alterado. Mas não. Modificou-se tudo mas …

Impôs-se uma coisa grosseiramente mal feita e reconhecidamente mal feita por várias pessoas isentas.

Originárias da área da educação.

Exatamente.

E eu estou a tirar o doutoramento em educação e estou a falar do doutor António Teodoro, estou a falar da Doutora Ana Benavente.

Do Matias Alves. Está a falar do Matias Alves, que são pessoas que até à última hora estiveram disponíveis a colaborar. Estamos a falar de alguém que estudou e trabalhou as questões há muito tempo e que tem trabalhado de forma séria os assuntos e foram pura e simplesmente ignorados. Com ideias e quanto a mim, são, é mesmo o termo, descabeladas, e fizeram eu quero assim e eu não percebo porquê!

São um bocado de eu quero, mando e posso!

Eu acho que são um bocado de manifestações de um bocado de ignorância, são mesmo ignorantes, pelo menos neste assunto. Esta é a minha opinião. E isto de facto entristece-me, porque quando veio este ministério e eu não conhecia a senhora ministra de lado nenhum. Ouvia-a discursar nos primeiros meses. Pronto há muita coisa que eu subscrevo, evidentemente. Há muita coisa que eu subscrevo e agora vêm dizer, então, subscrevias, eras, amiga. E eu digo assim, por amor de Deus, não é isso! Eu à partida concordo com determinado tipo de posições. Depois quando surgem as medidas concretas a gente vê que aquilo não tem sentido nenhum. Estão.

Não salvaguardaram a passagem, a alteração podia salvaguardar as posições que estavam boas e cortaram radicalmente.

Cortaram radicalmente e fizeram …

Ignoraram pura e simplesmente. Estamos agora no mal-estar. As pessoas na minha escola ficam, foram-se embora, dizem eu vou me embora, acabou! E foram penalizadas!

Exatamente, dizem, não acreditamos, na boa fé, tão pouco. Bastante e foram muito penalizadas. Eu tenho 56 e até hoje e até aos sessenta …

Sessenta e cinco.

Não, até aos sessenta e dois e meio o ano passado, o ano passado era sessenta e dois e meio, tenho tudo isso de penalização. Em termos brutos, em termos de ordenado bruto.

Eu tenho cinquenta e seis.

Pois, tem? É exatamente a minha idade. Está a ver e sabe qual é a penalização? Eu em termos brutos passo de três mil e qualquer coisa euros brutos para cerca de, eu ainda não sei exatamente, mas prevejo, brutos à volta de mil e oitocentos.

É um corte fortíssimo.

Portanto, está a ver o que é que isto significa? Eu tenho trinta e cinco anos de serviço completos, portanto, completei em outubro trinta e cinco anos e mesmo assim isto não tem sentido! Isto, perdemos a esperança! É tremendo!

O mal-estar docente está intimamente ligado às políticas educativas, logicamente!

Eu acho que sim. Porque claro, nós tivemos, é porque foram períodos muito complicados. Tivemos o período da revisão curricular aí nós como já disse à bocado participamos e criticamos muito. Depois tivemos períodos negros. O período Justino, em que nós acreditamos mais uma vez, ele vinha com determinado tipo de opções e eu mais uma vez dizia "bom, muito bem apoiamos-te aqui, aqui e aqui (abrir só um parêntesis, o Justino é do meu ano de curso e do ISEG também, David Justino).

Eu conheço eu li obra dele e a tese dele.

Aí, nós, os princípios, tudo bem, sim senhor. Reorganizam o Ministério, por uma questão, sim senhor. Uma coisa que eu achava, ah, temos que por a funcionar, a recolha de dados estatísticos, é verdade, força! A avaliação de professores, força! Pronto, não pode fazer, não conseguiu fazer, não fez, objetivamente e em termos de formação de professores. Zero! Foi uma coisa perfeitamente! Foi um Ministério também, foi tempo perdido. Cá está uma pessoa, uma autoridade que nós em termos de posições que nós dizemos. Pronto, força! Avance que a gente apoia. Fizemos umas quantas negociações com ele e ele, diga-se em abono da verdade, ele na altura também dizia. Ah, eu conto muito convosco e não sei quê, depois na prática. Depois na prática também não teve oportunidade de contar connosco porque não fez grande coisa! Depois a seguir veio aquele tocar no fundo que foi o governo …

De Guterres.

Não, depois de Justino foi a senhora, aquela senhora …

Sei, sei.

Chamada Maria do Carmo, que …

Mais o aspeto burocrático …

Não foi nada! Coitada da senhora. Foi um erro, para mim foi o tocar no fundo de tudo. Aquilo, nem os discursos eram, tinham lógica, lógica, alguma lógica.

Eu vi esta senhora mais no aspeto administrativo, mas mais nada. Em termos de educação, ensino …

Aquilo foi uma coisa, foram tempos negros e se isto é educação, se isto é o Ministério de Educação, então eu não sei o que é que eu estou aqui a fazer, não é? Portanto, passado isto houve, embora eu não conhecesse a ministra, pensamos que isto ia ser alguma coisa. Agora vê-se até ao que foi.

APÊNDICE XIII: - **Entrevista transcrita ao representante do Sindicato dos Professores do Norte (SPN)**

Entrevista ao representante do Sindicato dos Professores do Norte, Professor Abel Macedo

Queria antes de mais nada agradecer a disponibilidade para responder às questões. E relativamente aos pontos que gostaríamos de falar e abordar são os constantes do guião que enviei.

Talvez seja aconselhável iniciar com o ponto sobre o papel atual dos sindicatos na formação dos professores.

Falar do papel atual do sindicato na formação dos professores tem o referente imediato que é o que faz como intervém agora, mas o sindicato tem antes que tudo a preocupação que o sindicato sempre teve de intervir nesta área e que não coincide, ou seja, o espaço de intervenção que foi dado aos sindicatos em anos recentes, não é preciso ir muito longe está longe de ser semelhante aquele que existe hoje. Hoje é quase nulo, ou seja, hoje de facto mesmo em termos da chamada Formação Contínua, que é uma vertente importante da Formação de Professores, dado que não há formações imorredouras e elas valem também pela capacidade de atualização, de recriação que têm decidido, portanto, hoje praticamente não temos nada para fazer, porque não nos é dada nenhuma oportunidade de intervir nesta área de uma forma consequente e séria.

Mas não foi sempre assim. E tanto não foi sempre assim, por exemplo na área da FRENPROF, nós chegamos a criar um Instituto próprio para a formação de professores, chamado e ele hoje, ainda existe embora também sem atividades, chamado

Instituto Irene Lisboa. A Irene Lisboa também foi uma mulher muito virada para estas preocupações. E criamos um Instituto que visava exatamente, dotar os professores de instrumentos, meios formas, de intervirem e de se formarem permanentemente em várias áreas do saber. E os sindicatos por sua vez criaram e aqui a referência pode ser, o momento em que o Joaquim Azevedo foi Secretário de Estado, em que se negoceia um sistema de formação contínua com ele, que visava de facto a disseminação da formação contínua no país. A partir dos Centros de Formação de Escolas e a partir de outros Centros de Formação Profissionais e Associações de vário tipo mas que interviessem nesse sentido e os Sindicatos dotaram-se de instrumentos para intervir aí. E fizeram durante vários anos um bom trabalho nesse sentido. Portanto, nós, por exemplo, no Sindicato dos Professores do Norte, preocupamo-nos em não ser um mais dos Centros, vários, que apareceram, de Formação que apareceram no país, mas procuramos em investir em áreas que não estivessem tão no centro das preocupações dos outros centros. Identificamos algumas áreas de intervenção e por aí fizemos. E fizemos muita formação com milhares de professores durante esses anos. Portanto, a preocupação existe porque, aliás existe para o nosso sindicato desde a sua fundação, digamos assim, ou seja, nós herdamos, no melhor sentido da palavra, as preocupações que estiveram presentes nos primeiros sindicatos que se constituíram a partir de 25 de Abril de 1974. E que vêm dos grupos de estudos dos professores do ensino preparatório e secundário. O António Teodoro sabe muito bem disso porque era parte integrante desses grupos. E, portanto, criaram o sindicato que tinha à partida um espectro amplo de intervenção, não se limitariam a ser reivindicativos, sendo que têm que o ser, para o sentido mais estrito socioprofissional, mas um sindicato com intervenção em todas as áreas do sistema educativo, nomeadamente na formação dos professores.

Portanto, isto já vem de trás um processo longo, a preocupação existe, e foi sempre traduzida de acordo, também, com as possibilidades que o sindicato dizia que tinha que fazer. Ela existe, nós achamos a formação importantíssima. Desde a qualidade da formação inicial de professores. A Formação nas Universidades que formam professores, hoje. Garantir a qualidade aí. Que é também este conceito que não há formações para toda a vida. E, portanto, os professores continuarão a precisar,

por qualquer dos sistemas, acho eu, a precisar de atualizações permanentes desse saber.

Portanto, a preocupação, repito, para quanto ao papel atual, o papel provavelmente, é muito importante, os meios hoje são claramente restringidos por força de não termos apoios para isso. É como sabe os apoios institucionais. E quando eu digo apoios é evidente que também há apoios materiais digamos assim que são financiamentos de ações, reconhecimento, validação, tudo isso é importante. Mas a própria ideia é, que aos sindicatos cabe alguma coisa para fazer.

Nos últimos quatro anos, foram no sentido de que ao sindicato não cabe nada para fazer neste domínio. Nós paramos um bocado por força da asfixia que sentimos no plano de desenvolvimento da formação.

Portanto os objetivos que prossegue para a construção da identidade dos professores fica um bocado limitado, relativamente, por exemplo, a todas as dificuldades que está a apresentar, o que é lógico, embora seja também um recuo das vertentes das componentes que qualquer sindicato obrigatoriamente deve ter. Porque ao preparar e ao dar formação está a criar identidade aos professores. Como é lógico. É óbvio.

Claro. Mas a questão da identidade é mais larga de facto e abre aqui muito este campo de intervenção. E por acaso o meu sindicato, o Sindicato dos Professores do Norte trabalhou também há anos atrás. Mas trabalhou até algumas ações e eu estive envolvido diretamente nelas porque eu contribuí para o número de formadores. Quiçá também trabalhávamos para os professores para as questões da identidade profissional. Que são muito abrangentes, muito largas, mas em que há um corpo de saberes que é necessário estar sempre presente. O saber pedagógico é aquilo que distingue os professores dos outros. Porque há saberes desde a Economia, a Engenharia, às Línguas, às Matemáticas, às Ciências. Há de facto um conjunto de saberes que são necessários, de facto, para a composição do currículo geral. Mas há uma coisa central que essa perpassa por tudo isso. Que é o saber pedagógico. Isso é que identifica e distingue os professores dos outros. Mas esse saber pedagógico por seu lado também tem a ver com a inserção do professor na sociedade, desde logo na escola,

mas na escola, no meio, na sociedade em que está inserido. E a identidade dos professores também é um processo de evolução permanente, ou seja, não é sempre a mesma. Não é sempre olhada pela sociedade da mesma maneira, não é? E, portanto, há aqui uma componente que cabe aos professores, o afirmar da sua identidade. E, portanto, mesmo em situações, eu sei lá, mais difíceis, a ligação que têm de não perder de vista essa afirmação de identidade. Por outro lado, a construção e a identificação da sociedade por essa identidade, essa depende, de facto dos processos, das alturas, de valores que circulam, eu sei lá, pelos media que passam para a sociedade de maneiras muito diferentes e que muitas vezes não são coincidentes com aquilo que é de facto a identidade profissional. E é curioso já que estamos a fazer esta entrevista neste momento, que esta questão, é uma questão que vai ter que ser retomada no curtíssimo prazo a pretexto de várias coisas, e entre essas várias coisas está o alterar radicalmente o percurso muito negativo dos últimos quatro anos com uma nova equipa do Ministério da Educação e em que nós queremos levar o Ministério da Educação a perceber que esta questão é essencial para tudo o que se vier a construir. Ou seja, só professores de bem consigo próprios, que se sintam estimulados que se sintam bem nas escolas, que se sintam gratificados pelo trabalho intenso que desenvolvem, que são capazes de levar o sistema educativo para outros caminhos e portanto uma identidade profissional bem sustentada nestes momentos é muito importante para nós. E portanto até a própria e aqui também digamos até, entrarmos no domínio da formação, transformação ajudaria. Ou seja, temos processos de levar os professores às vezes a problematizar aquilo que normalmente não têm condições sequer de pensar nelas. Porque estão assoberbados em muitíssimas outras coisas e isto é fundamental. Um professor mais consciente, mais sabedor do que está a fazer, do que não deve fazer. Mais sabedor de com quem deve trabalhar. Até que limites e esta questão é essencial. Nós estamos a viver um momento em que sobre a escola e sobre o professor, nomeadamente caem tantas responsabilidades que são exigidas a quem não está nem nunca talvez estará preparado para responder a todas elas. Que desviam as atenções e colocam o professor perfeitamente. Digamos à pressão do momento, a responder sobre aquilo que cai sobre ele. E é preciso redefinir este quadro todo. E eu creio que os sindicatos podem ter uma palavra a dar e é essencialmente que cabe aos professores fazer este percurso.

Claro. Exatamente e é verdade. Quem está na escola sabe perfeitamente disso. Cada vez mais colocam-se questões aos professores, que não se colocava há dez anos, eu já sou professor há uns aninhos, e quando comecei a carreira não pensava nem tão pouco dos problemas que iriam surgir. E claro que eu tive sempre a preocupação de fazer uma preparação intensiva relativamente a isto. Mas não chega. Por mais preparação que a pessoa tenha, o desafio a responder. E depois não se vê compensado. Em todos os aspetos.

Sim e esta questão e já entramos numa questão mais já sócio profissional. As compensações não são a todos os níveis. O que nós assistimos nos últimos anos foi a que ao desenvolvimento de uma linha de desvalorização intencional da carreira de professor. E isto é criminoso. A palavra é criminoso, no sentido do futuro do país. Que é mal tratar profissionalmente uma atividade profissional que é decisiva para o crescimento do país. Não há país que cresça sem que esse crescimento não seja sustentado na preparação de quem tenha que o fazer depois. Há várias vertentes do saber e etc. Tratar mal os professores é de facto hipotecar o futuro do país. Parece um slogan. Está dito de uma forma simplificada, mas é de salientar que quem fez, desenvolveu uma ofensiva tão grande sobre os professores, tentando destruir essa identidade profissional não pode esperar depois que tenha aceitação, tenha recetividade da parte daqueles que são chamados a trabalhos, de facto que são hoje, de facto, mais difíceis, porque independentemente do resto o trabalho pedagógico, um trabalho de sala de aula hoje já é mais difícil do que era. Os alunos são, hoje, diferentes e mais difíceis, também do que eram antes. E esse trabalho já é mais difícil. Se associarmos a esse trabalho um conjunto de vertentes que pedem a atenção e que levam os professores a fazerem uma panóplia de atividades diferentes, o professor fica desorientado por um lado e sem tempo para fazer o essencial e esta questão é que tem de ser alterada rapidamente para, enfim, começarmos a pensar mais seriamente em tudo o que temos pela frente. E o que temos pela frente é um grande desafio que é preparar melhor as gerações futuras.

E claro vincando mais na formação de professores de Economia, mas isso em qualquer área coloca-se. Por acaso escolhi a parte de economia porque eu tinha que pegar numa área para trabalhar e é a área que mais me diz respeito. Mas todas as áreas,

porque isto é transversal, não é? E depois, aliás nota-se isso, em termos da tal permanência da insatisfação dos professores, vai-se ligar ao fenómeno que agora estamos a falar e a viver, que é o mal-estar docente. Claro que o mal-estar docente tem muitas causas. Não são causas, há causas recentes, mas há causas remotas, evidentemente, mas as causas recentes são mais ou menos visíveis, mais gritantes relativamente a todo este cenário que se colocou e que se nota nas escolas. E é um cenário que tem de ser alterado obrigatoriamente, sob pena de as pessoas não se entenderem dentro das escolas.

Claro. Eu diria que o mal-estar docente, é uma área que percorre os sistemas educativos todos. O ideal seria atingir um bem-estar docente, mas o mal-estar docente aparece identificado por vários fatores e isso depende de um lado para o outro. Ora pode ser muito mais intenso num lado do que noutro. Aliás no que toca ao mal-estar docente eu até queria aqui recordar uma coisa que é curiosa que é assim. O primeiro Congresso constituído pela FRENPROF que foi em 1983, já tinha por tema de estudo, um tema que foi estudado à parte em concreto, tinha a ver de algum modo com isto, porque tinha a ver com o tratamento, com a identificação do mal-estar dos professores em torno, medido em termos das consultas médicas, do tipo de consultas médicas, dos sintomas que levavam, percebe? Foi um trabalho interessante sobre isso, logo na formação da FRENPROF, é para dizer que isto já vem de trás.

Mas isso é mais doentio, hoje em dia já não é bem assim.

Pois. Mas eu ia dizer porque isto tem uma designação geral que é o burnout, que tem muito a ver com isto e que é uma designação universal, já tínhamos essa preocupação quando estávamos a aparecer como Federação, não como Sindicato, que não existia, mas como Federação. Existíamos como Federação foi tratado desde sempre ele acompanha, ele ocorre digamos assim o evoluir da profissão nos vários contextos percorre, numa fase que eu diria que é permanente. Mas pode ser agravado ou não, ou ao contrário, conforme e neste caso foi particularmente agradado porque este mal-estar cresceu a uma dimensão, por exemplo, que levou. Eu ainda no Sábado passado no aniversário do Sindicato o vigésimo sétimo, encontrei um amigo que eu já não via há muito tempo, professor e que estava aposentado há três dias. Ele é da minha idade mas por acaso aposentado, estava aposentado antes do tempo, é que se

aposentou antes do tempo e perdeu dinheiro com isso. Ou seja, fugiu da escola é o abandono da escola intencional. Portanto, o mal-estar pode chegar a níveis, e agora nesta fase chegou a níveis que eles fogem da escola, de facto, porque não aguentam as solicitações todas a que estão sujeitos, o lidar com alunos muito mais difíceis de enquadrar, na escola, na turma, etc. E depois com esta ideia de que não faz o essencial, não é capaz de ser bom professor. E isto é dramático é o professor chegar a uma altura e dizer assim, por força também e agrava esses sintomas de mal-estar. Eu não consigo ser bom professor, eu quero ser bom professor, mas não consigo. Ou seja, não é uma questão de vontade, é uma questão de impossibilidade e esta questão é muito complicada. Portanto, o mal-estar se eu digo que é uma matéria abrangente, universal, tem nuances e é muitíssimo agradado com a maneira como se trata a classe profissional docente. Sem dúvida.

Nós questionamos o abandono dos alunos, mas o abandono dos professores …

Mas é muito complicado porque é o abandono dos mais velhos. E se nós pensarmos. E hoje ainda há muito a ideia de que nos mais velhos haveria uma outra disciplina, uma outra preparação. E depois como é mais velho já tinha mais experiência que era mais sabedor. Quando as escolas hoje se deparam, porque este exemplo foi um exemplo que eu dei porque eu encontrei, eu sei que isto acontece em variadíssimas escolas. Percorre, digamos assim, as escolas deste país. Quando nós vemos esta gente que supostamente era mais capacitada até para fazer outra coisa essencial que é ajudar os mais jovens a entrarem que é uma questão que poderemos abordar a seguir e que é uma questão muito importante, que é o da evolução da profissão. E quando é que é que se vai embora. Isto de facto é um sinal de descrédito completo das políticas seguidas não é? Por aqui não se vai a lado nenhum quando se desaproveitam os melhores recursos.

E isso depois cá está. Sendo que é uma nova identidade que se está a construir, o professor sai mais formatado a certos objetivos que se pretendem, é evidentemente que sim e depois vai imbricar com a identidade docente. Que tipo de identidade se está a construir ou que se quer construir, que não tem nada a ver com o que está para trás. Quer através da Europeização, do multiculturalismo, também podemos falar numa mundialização, mas a Europeização mais no sentido de que Portugal faz parte da Europa

há que se adotar princípios que se adaptam mais aqui. Nós temos também aqui a França que exerce mais influência aqui sem dúvida nenhuma, também um bocadinho da Alemanha, mas pouco. A Inglaterra um pouco mais e os Estados Unidos fogem um bocado destes modelos todos também têm alguma influência mas pouco. O que é um facto é que será que nos outros países o que se passa cá transparece exatamente o que se passa lá? Será que nós estamos a copiar ou se sabemos copiar? Sabemos copiar bem? Tudo isto vai ter em conta com o grau de profissionalidade docente porque aquilo que se exigia a um professor há dez anos ou vinte anos não se compadece com o que hoje em dia se compadece e exige com o que se deve fazer.

Há uma coisa que é verdade que é inelutável que é de facto esta coisa que é a Europeização ou a Mundialização da educação. Devem e estão a ser trabalhadas dentro do possível se calhar nem sempre bem pelos sindicatos no sentido de que procurarem não estar sós, procurarem refletir com outros, procurarem cruzar experiências, procurarem perceber o que é que determinada medida provocou, ao provocar ao experimentar num dado contexto não no sentido de troca direta mas no sentido de perceberem que de alguns desenvolvimentos daí podem surgir. Nós hoje temos necessidade de não estarmos isolados e estarmos a pensar só por nós, isso é evidente. Agora há outra medida desta Europeização que tem a ver com o nivelamento das políticas e tem a ver com a imposição de coisas idênticas a fazerem em diversos lugares. Nós aqui em Portugal passamos nestes quatro anos, aquilo que eu consideraria por uma certa desorientação no que toca a esta Europeização. Porque é o seguinte. Nós muitas vezes situamo-nos num contexto que nos diz assim: ah!, seja o PISA seja verificamos atrasos e não sei quê, isto é um alerta europeu, ou não só, eu sei lá da OCDE. Isto é um alerta para termos de corrigir determinadas coisas. Para acompanhar as médias, ir no pelotão da frente. E, portanto, temos a ideia de que não podemos estar completamente desligados daquilo que vai acontecer nos outros países. Mas depois de repente aparecem umas modas e vivemos muito na fase das modas a dizer assim. Temos de ser como aqueles. Nós todos nos lembramos quando o primeiro-ministro andou a encher a boca com a Finlândia e a Finlândia passou a ser um exemplo para ser seguido. Mas o primeiro-ministro aqui é completamente e vou dizer aqui, inverdadeiro, quando se esquecia de que o sistema educativo finlandês é um

sistema educativo público. E portanto as condições que estão colocadas ao serviço da escola na Finlândia têm implicações que não têm nada a ver com o que estava a acontecer em Portugal. Em que pelo contrário havia uma desvalorização da escola pública e a uma privatização. Hoje não se pode falar em sistema educativo dizendo que a escola do nosso bairro vai ser privatizada. Não é assim, as políticas de privatização que levam a que ou por serviços ou por orientações ou prosseguirem inovações que são do outro lado que de facto acabam por condicionar o desenvolvimento normal e até o próprio desenvolvimento curricular. No sentido das opções que são colocadas. E portanto eu acho que houve ou há uma desorientação do que é o encaixe e o que é o saber e a experiências que foram testadas noutras. O nosso sistema educativo esteve sempre um bocadinho atrás, nalguns casos, sem grande prejuízo, diria eu, porque quando eram aplicados mais tarde, às vezes já tinham fatores de correção das medidas iniciais que já podiam ser equacionadas. Mas sempre andaram um bocadinho atrás dos outros. Exceto numa área que eu gostaria de fazer aqui uma referência. Na área exatamente da formação de professores. Porque nós tivemos, falamos nisso na conversa inicial. A profissionalização em exercício era um modelo oportuno. Foi uma das vezes em que nós não nos deixamos andar atrás das modas daqui e dali e criamos um sistema próprio o de profissionalização em exercício. O modelo de profissionalização em exercício foi um modelo português com enormes potencialidades e talvez por isso por ser tão inovador e por ser tão exigente por levar de facto a qualificar melhor os professores, rapidamente acabou e isto é estranho. Hoje dizer isto como se vê e que se fala tanto dos professores têm que ser, têm que ter melhor rendimento e não sei quê e quando se fala de facto de um processo de tentar formar de uma maneira muito mais abrangente e muito mais sólida e muito mais envolvente em contexto de escola e de professores esse modelo acabou quase sem ser avaliado. Porque era de facto um sistema de formação que envolvia a escola nele. Ou seja que não estava para fora da escola ou estava ao lado ou era só de alguns. Não, era uma coisa que envolvia a escola. E, portanto, nós aqui na altura em que fomos, ao contrário do que é normal, fomos à frente e tentamos avançar com processos próprios rapidamente que nos deram, acabaram com essa realidade, com essa iniciativa. E portanto nós continuamos hoje a tentar a reproduzir aí coisas e nem sempre as coisas certas e nem sempre interpretando

da melhor maneira até às vezes indicadores importantes que não podem ser ignorados, que resultam desses estudos internacionais, das comparações. Não é?

Exatamente as realidades são distintas, não se pode comparar. Na Finlândia, as turmas são pequenas, têm áreas específicas, por um lado o professor dá aulas específicas não tem nada a ver com o modelo e que se compadece com o daqui. Aqui o professor tem de ser polivalente, tem de saber um tudo do pouco e se não souber olham para ele.

Ainda bem que referiu isso. O professor polivalente. Porque é assim. A pior a maneira mais segura de dar cabo da identidade profissional é tornar um professor nesse polivalente que faz tudo mesmo aquilo que não está dotado para o fazer. Porque aí deixa-se de perceber aquilo que ele é obrigado a fazer bem. Porque de facto há tantas coisas, para que alguma, não está, minimamente preparado, que de facto a sua identidade se perde nesta panóplia de interesses que incidem sobre a sua profissão.

Exatamente. Parece que há aqui mais alguma coisa a dizer. Claro que teríamos aqui a formação e claro que os saberes em Economia de facto…

Não a questão da Economia para nós é interpretada é enquadrada da mesma forma que são enquadradas outras áreas do saber. Que são importantes que têm inserção curricular. Que é importante que estejam entregues a quem tem habilitação para isto. E eu referi-lhe o meu exemplo porque era da área da Engenharia e, portanto, e é preciso, porque hoje ainda não há formação inicial em Engenharia. Ou seja, o professor, o engenheiro é um professor, hoje, que ainda hoje portanto, é um professor que primeiro é licenciado em Engenharia e depois acaba por ser professor porque tem de obter a formação para professor que de outra forma não está inserida ainda na sua formação inicial.

Claro. Em Economia é a mesma coisa.

Claro. Mas são áreas importantes nomeadamente ao nível do Ensino Secundário, são áreas fundamentais. São áreas que são dirigidas para grupos de interesses que portanto não podem ser obviamente descuradas e portanto têm que ser valorizadas devidamente.

Eu até tenho uma opinião de que a área de Economia devia de existir de facto, numa área específica, uma disciplina, mas dentro do prosseguimento de estudos. Mas não naqueles outros cursos como eu costumo dizer "para inglês ver". Que as pessoas sabem o que é. Que é a questão de portanto, de uma disciplina de sensibilização para a área económica. Era fundamental no 9.ºano. É que há alguns anos existia Atividades Económicas, acabaram com isso tudo. Porque eu de facto fico amedrontado, nomeadamente, com os alunos do 10.º ano que é o primeiro ano que têm Economia. Que pensam que sabem Economia, porque a televisão passa Economia e não sei que mais. Eu tenho uma experiência muito engraçada, que é sobre inflação que é um tema que nós falamos. E toda a gente sabia o que acontecia sobre Inflação. E eu fui perguntar a um aluno sobre a noção de inflação. E ninguém sabia! Sobre o que era. E os media nesse aspeto, portanto, é a Internet, é a Televisão é a Play station. Falam tudo sobre Economia o que é a Economia. E ainda bem que aparece isso. Só que as pessoas não têm a preparação para, não é? E portanto, as pessoas pensam que sabem muito e afinal não sabem rigorosamente nada.

Colocou bem a questão quando falou em termos de sensibilização e os primeiros conhecimentos em áreas do saber que podem levar até todos os estudantes a inclinarem-se mais para um lado ou para o outro.

Exatamente.

Isso é a importância que tem. Para além daquilo que é, porque também e ao dizer isso colocou outra questão que é isso que torna a escola hoje muito mais difícil no entretanto. É que há um conjunto de saberes, de figuras que são passados ou passados superficialmente que vêm por outros meios e que caem na escola. A gente hoje já encara os alunos. Hoje os alunos já são capazes de achar que sabem algumas coisas disto e aquilo, mas não sabem nada, porque só sabem o chavão, o lugar-comum, a questão mais simples, que é colocada, como tem que ser se calhar gerida por todos e isto não tem a ver com um certo encaminhamento, um certo despertar para a formação. Porque as formações concretas na Economia, na Engenharia. Não tem que ser aqui, mas têm de ser traduzidas mas tem que ser encaminhada para depois um outro tipo de estudo mais dirigido. E a escola no que toca ao Secundário, hoje se calhar, não faz bem esse papel. Já o terá feito melhor em princípio, que já o fez melhor. Esse papel de facto,

de encaminhamento, de apoio aos alunos para terem noção para perceberem. Se vão e, como vão, para determinadas áreas. E ainda hoje, se calhar teremos distorções, que também tem a ver com outra coisa que é o peso, a sombra que o Superior faz sobre o Secundário. Que é a tentativa de encaminhamento dos melhores alunos vão sempre para as mesmas áreas. Se reparar nisto quando se trata depois de aferir os resultados finais dos alunos do 12.º ano, os alunos com melhores notas vão sempre para as mesmas áreas.

E isto quando há mais concorrência. Com mais dificuldade de mercado.

E alguns ficam frustradíssimos por não entrarem. Hoje, tem exemplos de alunos que por exemplo que vão entrar em Farmácia e que ficaram muito frustrados por não entrarem em Medicina e não o foram por uma décima. Isto tem coisas dessas e isto de facto eu acho que o Secundário não está a cumprir aí o seu papel.

E é isso que com sensibilidade.

E uma das vertentes que tem sido menos falada, que esta nova equipa tem que enfrentar, é a chamada Reforma Curricular a sério. Nós temos hoje necessidade de voltar a discutir os currículos nos vários níveis de ensino e o seu encadeamento.

E uma das questões centrais para nós já o era há uns tempos, é assim; dotar o Secundário de uma certa autonomia, de ciclo de ensino. Ou seja, o Secundário e, principalmente, agora quando se fala na escolaridade obrigatória de 12 anos. Se é para 12 anos, nós temos que pensar num percurso educativo, em que todos os alunos teoricamente tenham as mesmas condições para poder até chegar ao final daquilo.

E finalmente o final daquilo não é a ante câmara do Ensino Superior. Não tem que ser, pode ser. E será para muitos. Tudo bem. Mas não tem é que ser desenhado dessa maneira. Tem que ser de facto um ciclo terminal de dois anos de escolaridade. Que devem dar uma sustentação de facto diferente aos jovens que percorrem aquele caminho, não é?

E ainda para mais quando vamos deparar com uma outra dificuldade que é esta, que está por dirimir, que é, aos 16 anos pela Lei, no nosso país, os alunos podem começar a

trabalhar e pela escolaridade obrigatória aos 16 anos os alunos estão na escola. Como é que se vai ultrapassar.

Ultrapassar essa situação. Há alunos que muitas vezes são eles ou podem ser eles o pão de família, portanto, de sustentação. Alguns já casaram, já têm filhos. Naturalmente. Acontece isto, o pai morre, a mãe está doente. Há situações na vida que a pessoa tem de compreender.

Eu não estou aqui a dizer que a escolaridade suba de 16 para 18, digamos.

Claro. Mas a escola não contempla isso.

Só estou a dizer, mas a escola vai ter que, esta questão do aumento da escolaridade tem que lidar com cuidado. Sob pena de estarmos outra vez, eventualmente a entrar na margem da ficção e a dizer assim. Há estão cá, mas estão cá, mas não estão. Estão matriculados, mas não estão na escola. Exatamente.

E depois também colocar o dedo na sua formação. A questão formal é importante. O 12.º ano para o emprego, para a sobrevivência, o mercado de trabalho também está mais exigente. Tudo bem. Mas nunca cair num exagero que sobre isso já iríamos falar, nomeadamente estes cursos novos. Cursos Profissionais, Novas Oportunidades. Já se contam aí umas histórias muito engraçadas. Que sendo verdade. Desvirtuam completamente. Até aquilo com que nós estamos aqui a falar e com preocupação. É inadmissível que uma aluna minha me diga assim. A minha mãe aqui há uns anos tinha o 8.º ano e a aluna em questão estava no 9.º e ia passar para o 10.º ano. A minha mãe tinha menos habilitações e ao fim de 2 anos vai ter o 12.º ano. E eu tenho que andar aqui a fazer o 10.º ano, o 11.º e o 12.º ano, "entre aspas" a aturar os professores, ter o horário completo e não sei quantos e a minha mãe ao fim de dois anos não vai saber mais do que eu mas ao fim de dois anos tem o 12.º ano.

Essa é uma questão muito delicada.

Muito complicadíssima

Muito delicada, essa é uma questão foi demagogicamente e não tenho problemas nenhuns em dizer isto, foi demagogicamente erguida como bandeira do último mandato do António Guterres em maioria absoluta, mas demagogicamente pelo

seguinte. É que correspondendo a uma ideia boa que é a ideia de que a escola não se fechou. É que quem não cumpriu a escolaridade nas idades normais, mais tarde resolva voltar atrás e que eventualmente ao voltar atrás, incorpore saberes que obteve doutra forma, mas transformar isto a partir de um sistema de validação de competências, que é muito permissivo e é muito aberto em transformar e digamos e em administrativamente dar formações, digamos que não existem, isso é muito limitativo. Mas isso vira-se contra os portugueses e contra, ou seja isso só serve para jogar com números e ostentar números em cenários internacionais ou outros. Porque em resto em termos de formação não existe. No entanto, a ideia é boa porque de facto ser a escola capaz de responder, de integrar, gente que já passou aquele ciclo e que já resolveu voltar a estudar. E o voltar a estudar está inserido numa ideia de Educação Permanente, que é ótima!

Que é um valor da sociedade de hoje que é aprender sempre de várias maneiras, nem sempre formalmente às vezes até se aprende sem dar certificação.

O problema é a pressa de dar a certificação.

Exatamente.

E porquê? Porque isso melhora as estatísticas. E aqui é o problema. E isto, nós não temos que jogar com as estatísticas. As estatísticas têm que corresponder àquilo nós que estamos a fazer. E não jogar para obter bons resultados nas estatísticas.

A propósito uma aluna minha disse isso com sinceridade, foi para aí há dois anos, mais ou menos.

Claro.

E depois contou coisas como fazia a disciplina de Matemática, de Português, o professor fazia isto, contou a história como se fazia …

Até hoje alguns editores de rendimento são apresentados para que os professores sejam subjugados a essa lógica. É terrível, também. Eu por acaso a este nível e também já estamos em fim de conversa. Mas a este nível por acaso que eu considerei positivo, vamos ver como é que é traduzida já nesta equipa da ministra Isabel Alçada. Não sei se o estudo já estava feito se já vinha de trás ou não. O certo é

que foi apresentado por ela. Que é a quantificação do que é que poderá custar o alargamento da escolaridade obrigatória, para 12 anos. Apresentou isso com números, com milhões de euros. E ao apresentar isso ela teve o cuidado, ou ela ou o ministério, teve o cuidado de dizer que nessa verba estão incluídos, estímulos materiais para serem dados às famílias para que os filhos não desistam de estudar. E esta é uma vertente interessante.

Sem dúvida!

Que tem a ver com a questão que estávamos a colocar à bocadinho de com 16 anos já pode trabalhar mas se é necessário à família então vai trabalhar. E é uma questão, não sendo claramente um ordenado equivalente a outras escolhas, mas há alguns estímulos materiais a serem dados às famílias para que mantenham os alunos no sistema educativo. E essa é uma preocupação penso eu também que é interessante por parte da Isabel Alçada. Penso eu. Temos que aguardar. Agora o tempo dirá, como tudo.

Muito bem. Agradeço toda a disponibilidade, são sempre aspetos que valorizo em todas as entrevistas para de facto para o trabalho de investigação e a solicitude a voluntariedade e a agradabilidade com que me recebeu, naturalmente …

APÊNDICE XIV: - **Entrevista transcrita ao representante do Sindicato dos Professores da Zona Norte (SPZN)**

Entrevista ao representante do Sindicato dos Professores da Zona Norte, Professor João Dias

Poderíamos então iniciar se fosse possível Dr. João Dias da Silva. Sobre as questões do guião não é obrigatório seguir aqui todos os itens, mas os aspetos mais importantes.

Claro o aspeto importante relativamente à ideia, será sobre o papel atual do sindicato na formação de professores. Os sindicatos também o assumem, embora o modelo tivesse sido reajustado, há muitas críticas, muitos defeitos, mas de qualquer forma o sindicato teve que ter uma certa manutenção dos custos que existiram sempre. No caso concreto do Sindicato dos Professores da Zona Norte, é de um Sindicato que apostou desde sempre na necessidade de valorizar a formação contínua como um elemento essencial da identidade profissional docente. Ainda não havia em Portugal a obrigatoriedade legal de realização da formação contínua e já era uma prática sistemática do sindicato a realização de iniciativas que se enquadravam naquilo que eram ofertas formativas de debate com os professores de atualização dos professores. Nós tivemos o setembro Pedagógico que era no tempo em que as aulas só começavam em outubro e em que nós utilizávamos uma parte significativa do mês de setembro em que os professores ainda não tinham uma presença diária nas escolas mas em que tínhamos uma fortíssima aposta formativa diversificada em toda a zona norte nas mais variadas matérias e de ano para ano fazíamos algumas alterações do nosso pacote formativo, o que significou que desde sempre era realizar na prática aquilo que era uma convicção de aposta na qualidade do profissional docente. Porque não basta na nossa perspetiva não basta exigir valorizações salariais, acréscimos remuneratórios sistemáticos em carreira se não lhe associamos um conjunto de aspetos formativos e que nós colocamos, sempre, a dois níveis: ao nível da formação inicial exigência de elevados índices de formação inicial, a luta pela licenciatura como base para entrar na

carreira docente e, hoje em dia, já com Bolonha a obrigação de que a entrada na carreira esteja associada ao 2.º ciclo de Ensino Superior e fomos juntamente com outros países da União Europeia, fomos dos poucos que estabelecemos a exigência para todos os graus de ensino, desde os educadores de infância até aos do ensino secundário, isto estamos a falar só até ao nível do Ensino Secundário não estamos a falar do Ensino Superior. Mas a colocação da fasquia da formação inicial é obrigatório como sendo a licenciatura. E por outro lado a exigência de que o percurso profissional do docente e o ritmo da evolução remuneratória do docente estivesse associada também, à exigência de atualização e de formação contínua. E isto era um pressuposto para nós anterior ao Decreto-lei 409/89 e na legislação subsequente que veio acabar por dar a expressão legal àquilo que, era umas convicções políticas que tínhamos relativamente aquilo que deveria de ser feito para que se justificasse socialmente, que os professores tivessem para além daquilo que é a responsabilidade do professor reconhecida pela sociedade a importância social do professor mas que para além desse reconhecimento houvesse o empate de elevada formação inicial e a obrigação de formação contínua, ao longo de toda a carreira do professor. Já agora é essa a aposta do sindicato na formação de professores. É uma linha fundamental de prestígio da profissão. É evidente que nós sabemos que a missão fundamental do sindicato e não perdemos a noção de que a missão sindical fundamental do sindicato é a reivindicação.

Claro.

E a participação em negociações, essa é a linha fundamental, é a ação reivindicativa desencadeada pelo sindicato. Mas sabemos que para termos sucesso na ação reivindicativa temos de ter também a intervenção a outros níveis da dignidade e da valorização da profissão. E a aposta da formação como fator de reforço da qualidade da nossa ação reivindicativa foi sempre uma linha que defendemos e que teve também tradução na aposta, na constituição de uma instituição de Ensino Superior ligada à formação de professores. O Sindicato de Professores da Zona Norte juntamente com outros sindicatos que integram a FNE é detentor de uma Instituição de Ensino Superior Cooperativa, de nível universitário, que teve na sua origem, que é o ISET (Instituto Superior de Educação e Trabalho), que teve na sua origem a

preocupação de disponibilizar formação de nível superior universitária para professores num quadro em que nós tivemos um período em que professores que não tinham a licenciatura. Tinham de fazer uma formação complementar para atingirem um nível de licenciatura, isso em termos legais para todas as universidades deste país, tiveram essa missão de preencher essa insuficiência de formação fazer com que o máximo possível de professores que tinham o bacharelato ou menos do que o bacharelato e que estavam no sistema educativo, pudessem atingir um nível de um nível de formação de licenciatura. E hoje nós continuamos a ter este Instituto hoje já com formação já diversificada a outros níveis com cursos a nível de mestrado, mas muito virado para as questões da Educação, da Administração Escolar, da Supervisão Pedagógica, a Educação Especial, a Formação de Formadores, a Animação Comunitária, são áreas de formação que nós consideramos essenciais. Pela nossa própria aposta, também numa outra realidade do funcionamento do sistema educativo que é o de querermos que o desempenho de funções e cargos dentro da escola deve estar associado a formação especializada.

Que aliás no fundo era o que eu queria dizer o primeiro ponto tem, também estou a puxar um pouco relativamente à questão que consta no guião da entrevista. O segundo ponto no fundo também está a ser verdade. O objetivo de facto para a construção da identidade dos professores de facto é cada vez mais e eu estou a trabalhar isso, que é uma "coisa" que está sempre em construção. Mas nota-se especialmente a partir de Bolonha que a construção da identidade, desta identidade que estamos a construir é nova, e até que ponto é que nós conseguimos e pretendemos formatar a nova identidade de que maneira é que o professor tem um papel ativo relativamente à sua escolha, pessoalmente, que também temos essa perspetiva por forma ou de que forma a que institucionalmente essa identidade pode ser adquirida. A formação inicial é fundamental, mas por melhor formação inicial que os professores tenham, com a sociedade de conhecimento que nós temos hoje em dia, rapidamente a identidade tem que se transmudar, transfigurar-se porque as exigências de quem está no ensino são cada vez mais prementes, mais atuais e poderá que ter de ser ….

Um dos traços distintivos da identidade profissional do professor é a sua capacidade de atualização. Nós no mundo em que estamos a viver, onde não podemos deixar de

reconhecer que a Economia condiciona grandemente a escola. E em que a escola tem de responder aquilo que são as exigências do mercado que é termos jovens que para além de cidadãos inteiros, na participação cívica e como pessoas, têm de estar preparados também preparados para enfrentar os desafios que o mercado em transformação permanente e temos a escola que seja capaz de visionar as necessidades de emprego do futuro, porque se eu me limito a ter uma escola que visiona, a resposta às necessidades de emprego de hoje, eu não estou a ser atento aquilo que vai ser o futuro dos jovens que tenho pela minha frente. Porque eu tenho que fazer com que o jovem que está à minha frente tenha um grau de empregabilidade muito forte em relação ao futuro e isto exige-me o conhecimento daquilo que são as futuras necessidades de emprego com que estes jovens vão estar confrontados e em que a escola tem de ser, conjuntamente com outras variáveis que não vão estar presentes, ao nível educativo, mas esta dimensão económica e virada para o emprego e empregabilidade das pessoas e para poderem ter vários empregos ao longo de toda a vida, variabilidade de empregos que hoje não imaginamos que vão existir.

E em espaços geográficos completamente diferentes

Em espaços geográficos completamente diferentes com exigências de valorização de culturas diferentes de maneiras de estar diferentes na sociedade e com os outros, significa para a escola uma responsabilidade muito grande e uma responsabilidade profissional que faz com que na identidade do professor, tenha de estar muito presente essa atualização permanente e essa vocação de estar virado para o futuro e para as necessidades do presente.

Exatamente. Mas isto tem de se trabalhar, porque qualquer mudança provoca sempre uma certa reação e daí surgir sempre, porque existirá sempre um certo mal-estar docente relativamente às mudanças, não é?

O mal-estar docente ...

Não só em termos …

Não é tanto em relação às mudanças. É evidente que se as mudanças são erradas, como as mais recentes que nós tivemos na educação em Portugal, é evidente que o mal-estar se aprofunda. Nós não tínhamos em Portugal níveis de abandono de

profissão como tivemos nos últimos quatro anos e que são decorrentes das políticas educativas erradas e incompreendidas e de um mal-estar profundo entre as pessoas que preferiram ter penalizações em termos remuneratórios do que permanecer num sistema que não concordavam, que os tiranizavam na realidade. Mas o mal-estar docente está ligado a outras realidades que não têm apenas a ver com as razões políticas, transitórias, passadas em Portugal. Há situações que decorrem da própria população discente. A questão da autoridade, a mutação da conceção da autoridade dentro da escola para a qual as pessoas não estavam suficientemente preparadas, não tinham sido preparadas, não se tinham apercebido dessas mudanças, umas decorrentes da massificação do ensino da globalização da escola. Outras decorrentes das próprias mudanças que se operam na sociedade. Os instrumentos que se utilizam.

Os instrumentos que se utilizam; os telemóveis, os computadores …

Os telemóveis, os computadores, o mal-estar que o professor sente quando ele é o mais incompetente digital que está dentro da sala de aula. Por muito esforço que possa estar a fazer muitas vezes ele verifica na sala de aula eu sou o mais incompetente digital que já vi. Os alunos são capazes de resolver todos os problemas.

Hoje em dia dentro da sala de aula os alunos têm melhores telemóveis e computadores do que os professores.

Claro! Eu sei e resolveram rapidamente problemas com que o professor está ali assim confrontado e que não consegue resolver e está ali um aluno capaz de resolver um "encravanço" de um computador e admito que em determinadas pessoas esta situação seja uma situação difícil de gerir. Para além de deixar de negar que há um crescimento de violência dentro da escola de reações mais primárias na vivência dos jovens dentro da escola que se traduzem, que são muitas vezes reflexo do que acontece na sociedade, do mal-estar social de pais e mães em situações de litígio, mal-estar familiar que o aluno transporta para dentro da escola e que depois faz explodir junto do professor como representante adulto das coisas que ele rejeita quando está em casa e este transporte para a escola destas situações de violência, de indisciplina, são elas próprias também, a necessidade de atualização com as novas tecnologias, imposições do Ministério de Educação relativamente à utilização de tecnologias apressadamente

feitas sem que as pessoas dominem as ferramentas que são colocadas com que as pessoas possam trabalhar: os quadros interativos. Com dúvidas sobre se a intensidade com que se está a procurar utilizar estas ferramentas se justificam. Se não haverá outros interesses que em jogo para que isto seja universalizado. Se realmente todas as aulas devem utilizar estes instrumentos e quem não usa é incompetente, é ignorante.

É visto como cota …

Tudo isto contribui para o mal-estar docente, porque há sempre, o mal-estar não é novidade, não foi inventado agora pelo Bill Gates ou por causa do Bill Gates.

O mal-estar já se fala há muito tempo.

Há muito tempo que as questões do mal-estar têm sempre a ver com esta contradição entre um tempo de formação inicial que antigamente não existia, porque as mudanças sociais, demoravam muito tempo a operar. E portanto o tempo de exercício profissional não é um tempo que visse muitas mudanças. Hoje, as mudanças que se operam na sociedade são constantes, são múltiplas e afetam nos múltiplos momentos de desfasamento daquilo que foi a formação inicial mesmo até toda aquela atualização que o professor vai fazendo. São as exigências que repentinamente surgem e contribuem para essa segurança. Essa fragilidade que está associada ao professor e que obviamente têm tradução num mal-estar.

E depois há outra questão também que é, e relativamente à questão do mal-estar também, é que a escola é o último, neste momento, baluarte da sociedade, nem a igreja, independentemente, das confissões religiosas, nem a igreja consegue hoje em dia ser o "cimento" da sociedade. A escola é o último baluarte. Quando a escola cair, relativamente a todos estes problemas, hoje de facto quem está na escola, defronta-se à 4 ou 5 ou 6 anos com problemas a esta parte com problemas que não existiam há 10 anos. É isso. E os problemas sociais, etc., e os alunos acabam por estar na escola, não gostar da escola. Eles não gostam da escola e os pais põem-nos na escola como sendo um automóvel que se põe num parque de estacionamento. Os pais também querem isto. Não os podem aturar. E isto, portanto vai trazer novas responsabilidades.

São novas responsabilidades e a formação dos professores não foi preparada, foi preparada para outro enquadramento.

Exatamente. Ora isto provoca ruturas. E se existir uma rutura definitiva podemos correr esse risco. As pessoas devem estar com uma perceção que dentro de poucos anos vamos correr esse risco. Se não existir um corpo docente que esteja preparado para isso, que possa ser flexível e flexível não quer dizer que não haja disciplina, ordem. Mas instituir uma outra ordem, uma outra disciplina, outra flexibilidade para que a matéria-prima …

É a autoridade do professor que é fundamental que seja preservada, distinguindo obviamente de autoridade de autoritarismo. Mas o reconhecimento da posição de um professor, da autoridade específica de quem é professor tem de ter dentro da escola, muitas vezes determinado pela legislação o estatuto do aluno e ao mesmo nível, o estatuto do professor e o estatuto do aluno. E isto é profundamente chocante, porque desvirtua aquilo que deve ser dentro da escola o lugar especial que o professor deve ter reconhecido e que o aluno deve sentir que o do professor é diferente do aluno.

Pronto e tudo isto acaba por acelerar num ritmo alucinante, a questão do mal-estar docente. Hoje em dia é muito mais porque atualmente é o dia a dia das escolas. É comum todos os dias nas escolas existiram problemas, é isto, é aquilo, no ativo. Coisa que de facto há 10 anos, eu já leciono quase há 30 anos, não existia. Não existia. Havia um caso ou outro.

É a insegurança.

E os colegas cada vez mais se queixam relativamente a isso e com dificuldades mesmo de pessoas que eram profissionais exemplares e que de um momento para o outro ficaram completamente apavorados.

Deixaram de ter gosto pela profissão.

Portanto isto vai imbricar com o último ponto que eu pus aqui que era a questão da profissionalidade docente, no contexto da Europeização da Educação. Claro Europeização e Mundialização, naturalmente. A Europeização por uma questão portanto

da União Europeia, não é? Porque até que ponto nós não somos exemplo único no mundo, não é? O que se passa aqui também se passa em França e passa-se na Inglaterra. Recentemente na França houve agora, não existiu, foi um atentado, consumaram mesmo o incêndio aos automóveis dos professores o ano passado. Um terço, dizem as estatísticas, estou-me a referir especialmente à França um terço, são alunos problemáticos, neste momento já ocupam um terço, em cada três temos um problemático dentro de uma sala de aula. É muito mais problemático, muito mais complicado num país como a França. E isto, portanto há filmes que falam sobre isso, foi aquele filme que saiu em França. Mas agora saiu um que é "a saia" que é muito engraçado, onde se apela à questão, portanto, do modelo a implementar. Há quatro anos a esta parte o modelo, se é modelo, é qualquer coisa para a educação, esperemos para ver a origem da outra "coisa". O que é um facto é que o sistema educativo português teve sempre uma grande influência do sistema educativo francês, é um facto, do inglês com umas certas adaptações e do alemão também muito pouco, mas essencialmente do francês. Ora se o francês está a ser posto em causa, fortemente e nomeadamente até França, até que ponto nós teremos que ir para um sistema híbrido. Que é para a questão da construção da identidade docente. É preciso, de facto, encontrar, uma nova profissionalidade docente.

A esse nível em Portugal, nós demos passos muito significativos e pioneiros. Na Europa …

Mas isto há uns anos, agora há um retrocesso.

Há uns anos, há uns anos. Como disse já a questão da licenciatura como marco de formação inicial. Hoje em dia na Europa, ainda há países onde se está a pedir a licenciatura por reivindicações sindicais, estão a pedir a licenciatura, por exemplo, para os Educadores de Infância, porque não é obrigatório. Nós já temos obrigatório para os Educadores de Infância há muitos anos a licenciatura como a base. A existência de uma carreira única de docentes, onde que não é importante, o nível de ensino em que se trabalha, mas o empenho profissional, com que se está a trabalhar pessoas que têm a mesma formação inicial de partida. Eu diria é o espaço e o grupo de alunos com que estão a trabalhar mas o envolvimento e a conceção da escola, conduziram á noção de carreira única. Hoje em dia é ainda na Europa, uma questão

que coloca Portugal como o país de referência e durante algum tempo ainda, os escalões remuneratórios dos professores de topo, eram na Europa, muito elevados. Nós temos um problema em relação à generalidade dos países da União Europeia que é o leque excessivo que temos entre a remuneração de entrada e a remuneração de topo. E há que fazer este esforço no sentido de diminuir esse leque fazendo com que as remunerações de entrada sejam mais próximas. Pode ser mobilizador para os jovens quererem ser professores, devido à valorização económica da carreira, da profissão. Mas nós a este nível temos tido em Portugal, a esse nível temos estado um pouco na frente. De resto nas outras situações, temos estado, na cauda ou na continuação daquilo o que acontece nos outros países. Estas questões do mal-estar, da violência. Nós participamos em Organismos Internacionais, a Internacional da Educação e o Comité Sindical Europeu da Educação, temos muitas reuniões que fazem, permitem fazer o ponto de situação e estas questões estão permanentemente em discussão e nós vemos que estes são os problemas que afetam os professores todos da União Europeia. E ainda e nós temos visto e não podemos deixar de sublinhar, o percurso do discurso da OCDE relativamente à valorização da profissão docente e o crescimento da preocupação da OCDE pelas razões que estava a apontar o porquê da escola ser esse referencial da sociedade único é igual, e isto tem feito com que Instituições com uma visão do mundo demasiado economicista, como a OCDE eu nem sempre estou de acordo com o que a OCDE pense e eu próprio vi, mas vemos que há um crescimento da importância atribuída pelo trabalho da OCDE à escola e à valorização dos professores. Com campanhas que vão no sentido do reconhecimento da importância da profissão docente e que se traduz naquilo que são as nossas reivindicações: elevado nível de formação inicial, elevada qualidade de formação contínua, reconhecimento social traduzido em reconhecimento salarial, carreira atrativa, reconhecimento da autoridade do professor, eliminação das condições de violência em contexto escolar. Estas são preocupações que estão na ordem do dia das Organizações Internacionais e nossas sindicais dentro da União Europeia.

O que é preciso agora é levar à prática e aí é que é sempre a dificuldade de quem está no terreno.

Por aí vem o discurso da crise e depois não há dinheiro. A resposta é igual em todo o mundo.

E as pessoas estão mais ou menos de acordo, mas depois é preciso ir á prática e concisamente tratar essa situação resolver a situação no terreno. Porque depois as pessoas acabam por se desmotivar, porque prometem mundos e fundos e depois quando a pessoa está de facto no terreno, é complicado. São os computadores que não chegam e já não estou a falar dos Magalhães, são os computadores que avariam, depois são para virem quarenta mas só vêm vinte, depois dos vinte alguns avariam e ao fim de uma semana já só estão avariados dez. Só quem está no terreno.

Depois não há tomadas que cheguem, a eletricidade vai abaixo.

Exatamente.

Depois é o sistema que não arranca. Depois lá temos, ainda não tiraram os quadros mas há quadros inter ativos, mas não tirem os quadros pretos.

Depois há outra questão também, acho que a questão do quadro inter ativo se vai conseguir funcionar.

Qual é a parede do quadro interativo e qual é a parede do quadro preto.

Depois a questão também que se coloca não é só em termos, é também a questão da matéria-prima. A matéria-prima cada vez mais vem formatada diferentemente do que vinha aqui há uns anos. É um facto. A matéria-prima não é tão, não é a questão de preterir e de denegrir a imagem. De facto os alunos, a matéria-prima, cada vez mais vêm com, pensando em termos económicos, vem como refugo, mas não é esse o sentido, é no sentido que falta-lhes certo tipo de atitudes, em saber tomar atitudes, de certos comportamentos que não aceitam. Isso aí é a sociedade e a família. Quando se culpa, eu já disse isto muitas vezes e é um exemplo que toda a gente percebe. Como é que nós podemos criticar os alunos (eu não deixo utilizar os telemóveis, a não ser que eu não veja, é evidente, eu não posso dizer "eu não deixo copiar ninguém!", por mais cuidado que haja, as técnicas são demasiado sofisticadas, porque eu já passe por isso, isso aí tudo bem. Não dá. Como é que é possível, relativamente à questão da utilização dos telemóveis. Os telemóveis estão aí e os computadores são ótimos. Eu tenho defendido que deveriam existir certas áreas dentro das escolas públicas, zonas públicas, onde o aluno possa utilizar o computador, onde o aluno possa utilizar o telemóvel. A questão aí é para serem usados, o seu uso é que é complicado. E portanto é o uso que estamos

sempre a pôr em causa. Porque os pais estão numa igreja, estão a velar um morto e atendem o telemóvel ali à frente! E depois os alunos têm o exemplo dos pais. Vão, por exemplo, para dentro de uma sala de aula e dizem "quem é aquele tipo, aquele gajo, passe a expressão, que não me deixa utilizar o telemóvel!". Eu até utilizo o telemóvel em qualquer sítio como o meu pai. O meu pai até vai a conduzir e atende o automóvel.

Eu fui aqui há uns dias a um concerto na Casa da Música e o pianista, que já não recordo, parou o concerto, porque os telemóveis não paravam de tocar!

Isso é uma falta de educação.

Parou o concerto e disse: meus caros ou os telemóveis param ou não toco mais.

Portanto isto de base por isso é que a escola é o "cimento" quando ela cair, porque é o único sítio onde se põe em causa a utilização concreta do telemóvel. O computador também incomoda porque se nós estivermos a dar uma aula e vierem dez com o computador e abrem o computador e ele faz "bam bam" isto se for um, mas passados dois minutos se for outro a ligar, vinte minutos da aula vão ao ar. Não pode ser! Não pode ser têm que existir certas atitudes.

Eu estou convencido. Mesmo convencido que melhorando o trabalho, nós estamos numa fase que ainda de adaptação, ajustamento porque vimos de tempos críticos por todas as razões, particularmente em Portugal, a Revolução, o tempo da ditadura, o tempo da Revolução, tudo isso com tradução enorme nas escolas. Com muitos baixos níveis de formação das Famílias, quanto mais a Escola evoluir na qualidade da Formação Inicial. Quanto mais progredirmos na Formação Inicial das pessoas, dos portugueses, mais condições teremos para que se restabeleça o equilíbrio que é necessário. Que a escola volte a ter não será, poderá ser nunca, ninguém quer o regresso ao tempo antigo, mas um tempo em que a escola, é reconhecida pela qualidade de trabalho que aí se desenvolve e onde a escola, onde toda a gente, nós estivemos …

Onde as pessoas gostem de estar. As pessoas devem gostar da escola.

O Jornal daqui da FNE, que é um jornal que não deixando de dar atenção, aquilo que é a atualidade política, é um jornal que é vocacionado para as novas

tecnologias nas escolas. E tem lá um artigo lá é do Eduardo Sá, que tem um título que é assim: "É preciso um tempo em que as crianças fujam para a escola"

Exatamente.

Sim, sim. A atração que a escola representa. A paixão pela escola. É preciso um tempo em que as crianças fujam para a escola. Não é, fujam da escola.

É isso que é completamente diferente e que é preciso fazer. Porque voltando outra vez à questão dos telemóveis. Eles têm telemóveis, mas eles não têm capacidade económica para comprar telemóveis.

Mas isto significa uma mudança de paradigma do enunciado das responsabilidades do professor e o que são as funções docentes. E a mudança da identidade profissional do professor. Como é que isto se faz sem que o professor sinta como que esta nova atribuição de novas funções se faz sem que o professor sinta que está a ser menorizado. Ontem um professor dizia-me. "Eu julgava que era professor. Mas não. Eu sou, Técnico Informático, porque tenho que arranjar os computadores. Eu sou até Porteiro porque noutro dia, era professor do 1.º Ciclo, o funcionário faltou e mandaram-me à porta para eu ir abrir a porta da escola. Eu disse: não. Eu, isso, não faço! Eu aí não desço. O professor é o faz tudo. Nós temos que gerir bem.

Porque a sociedade ainda confia na ação do professor.

Nós temos de gerir bem esta mudança de papéis do professor, para também que o professor não perca aquilo que pode pôr em causa a sua autoridade. Esta nova definição dos papéis do professor dentro da escola e a transferência para a escola de outras responsabilidades e para o professor de outras novas responsabilidades tem de ser cuidadosa para que nós não estejamos a transformar o professor numa, multifunções.

Exatamente.

E quando acaba, quando não tem uso deita-se fora. É isso. Não sei se terá mais… Acho que os aspetos mais importantes…

Eu, termino, portanto, naturalmente agradecendo a disponibilidade e o ter sido muito bem recebido relativamente …