Resumen

Situación profesional del profesorado en Portugal – Análisis de las transiciones más recientes (2007-2015)

Palabras Clave: *profesorado, cambio, crisis, insatisfacción*

Introducción

El trabajo de investigación que presentamos, se enmarca en los abordajes sobre las condiciones en las que el profesorado desarrolla su trabajo y en la forma como el entorno social y político conlleva sus vivencias, la manera de vivir y sentir la profesión, a partir de los procesos de construcción de sus identidades profesionales.

Los recientes desarrollos ocurridos en Portugal, por vía de opciones políticas que tienen origen en la crisis económica y financiera, que se basan en medidas de austeridad aportaron un conjunto de situaciones que se implican en un proceso multidimensional, idiosincrático y contextual, en el cual el profesorado se confronta a un conjunto de dilemas y paradojos que intentamos comprender en profundidad. Para tal, recurrimos a un abordaje cualitativo narrativo e interpretativo que procura describir e interpretar a partir de los estados de ánimo de los docentes en confronto con las alteraciones de sus condiciones de trabajo, niveles de remuneración y condiciones prácticas para su desarrollo profesional.

El Proceso de Investigación – Objetivos, metodología y participantes

Nuestro enfoque en el proceso de recoja de datos incidió sobre dos escenarios muy concretos que se desarrollaron en distintos momentos. Por una parte, buscamos comprender y conocer los factores objetivos y subjetivos que operaron en la transición en la identidad de los docentes por una profunda revisión del Estatuto de la Carrera Docente (ECD) y, por otro lado, en el abordaje que se ha hecho a la crisis económica y financiera con recortes considerables en la educación, que con medidas muy concretas han implicado deterioraciones de la calidad del proceso educativo y de una dificultad añadida a las condiciones de trabajo y de vida del profesorado.

Los datos se han recogido con docentes que ejercen su actividad profesional en el sistema de enseñanza pública en Portugal, de la Ministra de Educación del XVII Gobierno Constitucional y de los líderes de las dos Federaciones Sindicales docentes, Mário Nogueira, de la Federación Nacional de los Profesores (FENPROF) y João Dias da Silva, de la Federación Nacional de Educación (FNE). Como tal, se han realizado 27 entrevistas y dos grupos de discusión que han implicado la movilización de 13 docentes más, en un total de 40 participantes.

La utilización de estas técnicas nos ha posibilitado la recoja de una importante cantidad de información, a partir de la cual pretendimos llegar a un entendimiento profundo y hasta una

dimensión subjetiva de los participantes (que sea en un plan individual o colectivo) y de los fenómenos, llevando la intención del proceso de pesquisa para grupos de reducida dimensión, pero que sean intensamente estudiados (Denzin & Lincoln, 2006).

En este caso, se consideró pertinente seguir una metodología de investigación cualitativa, interpretativa y descriptiva, pues se ha entendido que sería la más adecuada para comprender los procesos e los fenómenos inherentes a la problemática de esta investigación que versa sobre la situación profesional del profesorado en Portugal, sobretodo, en la forma como hace frente a los impactos de las medidas del gobierno para hacer frente a la crisis económica y financiera. De esta forma, lo que se pretende és efectuar una investigación en torno *"das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de toda a indagação"* (Pacheco, 1995:16).

El paradigma interpretativo se basa en posiciones fenomenológicas y interpretativas, asumiendo una importancia aun mayor cuando se tratan de investigaciones con su incidencia sobre los pensamientos de los sujetos, como refiere Geertz (1973, cit in Bogdan & Biklen, 1994). Lo que se enfatiza en la fenomenología es el componente subjetivo del comportamiento humano. Intentan penetrar en el mundo conceptual de los individuos, para así comprender de qué forma se construyen y cuales los significados que se atribuyen a los acontecimientos de sus vidas cuotidianas.

La dimensión fenomenológica parte del mundo conocido, del cual se hace un análisis descriptivo con base en las experiencias vividas. Del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas se obtienen las señales y las indicaciones para interpretar la diversidad de los símbolos, a partir de los cuales es posible interpretar la diversidad de los procesos y estructuras sociales en corso (Husserl, 1982).

La fenomenología puede ser de particular interés y utilidad para la interpretación de los acontecimientos y de los procesos en estudio, pués permite captar el sentido de los fenómenos y la intención de las actividades sociales. Se trata de descubrir la realidad vivida por otras personas (Ricoeur, 2009).

En conformidad con lo que nos dicen Bogdan & Biklen, (1994), la naturaleza cualitativa del estudio también es asumida, cundo se pretende enfatizar la descripción, la inducción, la teoría fundamentada y el estudio de las percepciones personales, que se basan en el sentido que se atribuye a los fenómenos sociales, en que se parte de la estructura del contenido y de la interpretación de la realidad desde de su significado subjetivo. Este sentido subjetivo se reviste de una connotación social mientras es interpretación de otras personas.

Así, la opción estratégica de la presente investigación se basara en el análisis de los aspectos en estudio, se configurando en un continuo metodológico que facilitara el proceso de analice de los datos y su interpretación (Miles & Huberman, 1994).

El proceso de análisis de las entrevistas y de los grupos de discusión se fue desarrollando a través de un método deductivo, a partir de los tópicos que hemos elaborado y también, en un proceso inductivo, valorando los datos que iban emergiendo, en dos fases, en un análisis vertical (Miles & Huberman, 1994), a partir del discurso de cada participante, y un análisis horizontal o comparativo, con el recurso a comparaciones constantes (Glauser & Strauss, 1967), para encontrar temas comunes y distintivos, buscando triangular los datos de estas diferentes técnicas cualitativas de recoja de datos.

El proceso de revisión del Estatuto de la Carrera Docente

El más reciente proceso de revisión del ECD, que se inicia en el año de 2006 y culmina con la publicación del Decreto Ley (DL) nº 15/ 2007 el 19 de enero implicó una tremenda revolución en el ECD, lo desfigurando, o mejor, transfigurando la profesión. Un proceso conturbado y poco pacífico para el profesorado Portugués, pues, incluso, ese día fue decretado como *el día nacional de luto de los profesores e educadores*, por la *Plataforma Sindical*, una plataforma histórica para donde han convergido todos los sindicatos de docentes.

De acuerdo con Stoleroff (2007), el conflicto en torno del ECD, se destacó por la continuidad e intensidad de la movilización de los docentes y por la unidad sindical, sobresaliendo de la reforma generalizada también en otros sectores de la Administración Pública. Según el mismo autor, la importancia de ese conflicto deriva de la dimensión del grupo profesional, del alcance y de la cobertura de las reformas, de las características particulares de los procesos de negociación y del papel de la educación en el proceso de desarrollo del País.

El movimiento amplio y claramente mayoritario en torno de la defensa y de la afirmación de la profesionalidad docente asume un contorno de movimiento social muy importante para la afirmación de una identidad profesional que fue decisiva para implicar reculos por parte del ME y logros parcelares por parte del profesorado, una vez que los mismos no han significado un retroceso al punto inicial.

A pesar de que los resultados de la investigación nos han demostrado que los logros no implican una satisfacción total, teniendo en cuenta toda la situación anterior, el profesorado y sus sindicatos las valoran, sobre todo por el fin de la carrera con categorías y por la simplificación del proceso de evaluación que han venido alterar todo el mapa relacional y cooperativo en el trabajo docente. Los reculos verificados han sido la consecuencia de un proceso de gran unidad y resistencia protagonizado por el profesorado en sintonía con sus sindicatos, en el caso concreto, con la plataforma sindical, solo de esa forma han forzado el dialogo y la negociación con el ME liderado por la inflexible Maria de Lurdes Rodrigues.

El programa de asistencia externa a Portugal y sus implicaciones en el profesorado

La austeridad impuesta por instancias internacionales, a que se alió un Gobierno de derecha, ha desarrollado medidas devastadoras en las áreas sociales del Estado (Benavente et al, 2015) e, en el caso que abordamos ahora, en el sistema educativo y en la profesión docente.

De una manera general asumimos la concordancia con Benavente et al, cundo se refiere que hay elementos del contexto mundial que favorecen políticas de retroceso a una Escuela Tradicional, *"a escola das notas e dos exames, da seleção e da exclusão"* (2015:19). Una lectura realizada a partir del discurso paradigmático del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), que traslada la concepción escolar para un lenguaje de un pasado de dictadura fascista, que en Portugal ha conocido su ocaso en el 25 de Abril de 1974. Las medidas y el discurso oficial sobre las políticas educativas en Portugal, traen fuertes reminiscencias a tiempos de otrora.

El recurso a mecanismos sofisticados de controle pasan a tener una ligación muy directa entre los objetivos y los resultados obtenidos por valores mensurables, mediante diversos instrumentos, resultados de exámenes, *rankings*, el recurso a medios estadísticos y de comparabilidad. Con la imposición de tendencias y prioridades, se normaliza, en medio escolar, la componente selectiva asiente en el presupuesto de la inevitabilidad y de las desigualdades sociales, potenciando el individualismo y la competitividad como motores del suceso personal (Boia, 2003).

Una de las posibles lecturas del proceso de gestión de la crisis en Portugal es que la misma se transformó en un instrumento de dominación, pues sirve para legitimar decisiones políticas y económicas que amputan los ciudadanos del derecho de un ejercicio de participación que los define como tal, arrestándolos de todas las posibilidades de decisión.

> *Nunca como agora o desígnio, assumido pelo país como estado membro da UE, da construção de um espaço europeu comum de educação nos impôs uma posição tão claramente periférica, subalterna e tão exposta a deficit democrático. O alinhamento dos decisores políticos com a agenda hegemónica supranacional encontra na crise um aliado na defesa de medidas que nos conduzem perigosamente a uma regressão social* (Benavente et al, 2015: 50-51).

De acuerdo con Santos (2014), la tensión entre capitalismo y democracia no es un facto reciente. En gran medida, la función del Estado en una sociedad capitalista sería la de intentar equilibrar las demandas de lucro que el sistema capitalista exige con las necesidades de los ciudadanos. A medida que los grupos marginales luchan por inclusión social, las empresas disputan por un espacio dentro de los mercados de bienes y servicios. Esa dinámica debe ser administrada por el Estado a través del *contrato social*, en la medida que es ese mismo contrato que *"regula a tensão entre regulação social e emancipação, entre ordem e progresso"* (Santos, 2007:86).

Las demandas políticas que emergen de las exigencias de la economía capitalista en crisis entran por la puerta de la escuela y se instalan asumiendo las formas y los contenidos de los procesos de subordinación jerárquica (Benavente et al, 2015).

Analizando la realidad fue posible comprobar que los datos de ejecución de los gastos en educación, que rondaban el valor de 5% del Producto Interno Bruto (PIB), han disminuido para los 4% del PIB, siendo que el proprio PIB también ha bajado. Esa reducción implicó una reducción drástica en los recursos a diversos niveles y con fuertes impactos en la profesión docente, pues, durante el periodo del 2011 al 2015, el número de docentes en las escuelas se ha reducido en 34%. Esa reducción fue operada por tomadas de decisión muy concretas, como sean, la reorganización de la red escolar, cerrando escuelas de pequeña dimensión y centralizando en grandes unidades, con el aumento del número de alumnos por clase, y realizando una reorganización del currículum que se basó en reducir drásticamente el número de horas de las disciplinas de expresión motora, artística y otras, centralizando una mayor atención a la lengua materna y a las matemáticas. A todas estas medidas de recorte, se han añadido también la reducción de los salarios de los funcionarios públicos, incluyendo el profesorado.

Los impactos sentidos en las dimensiones personales y profesionales por el efecto concreto de estas decisiones gubernamentales fueron tremendos, contribuyendo para que sentimientos como el desencanto con la profesión y la voluntad de abandonarla sean generalizados, notándose el aumento de riesgo para enfermedades en el ámbito de la salud mental, por el desgaste provocado, pues, al facto de existieren menos docentes en el sistema, se soma la mayor precariedad en las condiciones de trabajo, de vida y una intensificación y mayor complejidad del trabajo docente.

Construcción de la identidad del profesorado y condiciones para el desarrollo profesional

Las concepciones de identidad del profesorado y las condiciones para su desarrollo son planteadas a partir de la génesis y de la naturaleza de su trabajo y de la construcción social y histórica. Es embasándonos en ese presupuesto que lo caracterizamos. Así, en trazos muy generales, podemos afirmar con alguna seguridad que la función docente se reviste de ambigüedades, incertidumbres, limitaciones y posibilidades, que le atribuyen algún contenido de autonomía, lo que trae una componente, muy particular e indispensable, de reflexión y partilla de prácticas y saberes entre sus pares. Su participación, se extiende al contexto social, que se sitúa dentro y fuera de la escuela, asumiendo una dimensión dialéctica, en una actividad colectiva pero que, sin embargo, mantiene la singularidad de ser persona y ser docente (Xavier, 2014).

La producción teórica que busca comprender la problemática de la profesión docente asienta en los tres aspectos que se indican, siendo el primero de ellos, la importancia de reconocer que la

escuela y el profesor son construcciones históricas y que ni siempre la forma como sus papeles fueran interpretados corresponden a la forma como son vistos e interpretados en los días de hoy; el segundo aspecto, nos lleva a la constatación que la escuela es la responsable por la permanente creación de un público, o sea, por la socialización de individuos, que, cada vez están más dependientes de la experiencia escolar y de la intervención del profesorado para que se tornen personas con bases de ciudadanía capaces de la ejercer en todas sus dimensiones y; el tercer aspecto, que nos permite percibir que el profesorado y la escuela asumen una relevancia cada vez mayor y, en consecuencia, se tornan objeto de críticas que extrapolan los límites de su preparación profesional y de sus condiciones de trabajo, tomando, de forma frecuente e injusta, la responsabilidad por los malos resultados escolares (Rosa, 2015).

La interpretación de los resultados nos lleva a esta constatación, pues los participantes refieren la presión y el control ejercido que resulta en una pérdida de autonomía crecente y en una intensificación de su trabajo retirando cualquier margen para un abordaje más creativo en la gestión de su actividad, que lleve el alumnado a la elaboración de un pensamiento crítico.

La gran cuestión filosófica que se pone sobre la función de la escuela y sobre el papel del profesorado, invariablemente, nos lleva a dos lugares comunes, un primero que remite la escuela para un escenario de crisis y un segundo, decorriente del anterior, que (vuelve) a colocar la necesidad de promover el cambio. Es en ese contexto que se configuran las particularidades de la profesión docente, siempre muy condicionadas por lo que son los puntos de vista de los gestores políticos y sobre la necesidad de resultados, en un plazo razonablemente corto, en función de los periodos electorales, que tiene como consecuencia, de acuerdo con Xavier (2014: 831), una incomprensión generalizada cuanto al papel de la escuela y de la acción del profesorado.

> *O desejo de fazer da prática pedagógica e da ação do professor um trabalho embasado em parâmetros racionais, aliado à expetativa de obter desse trabalho resultados previsíveis e imediatos, tem gerado confusões, críticas infundadas e representações equivocadas sobre os diversos aspetos da prática educativa. Em contrapartida, certo descrédito em relação às instituições, em especial à escola, tem contribuído para reforçar uma imagem bastante instável do papel da escola e da influência positiva exercida pelo(a) professor(a) na vida dos seus alunos e no próprio desenvolvimento social de forma mais geral.*

Esa lectura se encuadra en una construcción social poco fundamentada acerca de las potencialidades y límites de la escuela y del papel del profesorado en la vida de sus alumnos y en la propia dinámica social.

Asumiendo el carácter subjetivo de la profesión docente y teniendo en atención los procesos de negociación sobre la construcción de la identidad, Dubar (1991), analiza los mecanismos por los cuales, muy probablemente, se construyen las identidades profesionales que, en un proceso continuado se desarrollan a lo largo de la vida profesional y se articulan con los procesos de

desarrollo social. La temática es abordada desde dos dimensiones fundamentales, (i) una dimensión sincrónica, conectada con un contexto de acción y una definición de situación, en un espacio marcado desde el punto de vista cultural y (ii) una dimensión diacrónica, que se relaciona con la hermenéutica de la historia personal y en su construcción social. Es, según la demonstración del autor, a partir de estas dos dimensiones, que cada persona se define como actor de un determinado sistema y, en simultáneo, producto de una trayectoria particular.

En este sentido, verificamos la ausencia de una sincronía entre lo que fueron las expectativas iniciales de ser docente y las condiciones actuales, llevando a un desanimo generalizado, que se intensifica, aun mas, por las restricciones que se colocan a la profesionalidad docente, por vía de las medidas imputadas, con una gran aportación en factores que generan precariedad y que se alarga a las dimensiones personales.

La identidad se relaciona con una construcción permanente, asociada a la idea de alteridad. Es necesario el otro con sus características para definirse, por comparación y diferencia, las características por medio de las cuales cada uno o cada una se identifica. Podemos decir, en concordancia con Dubar (1991), que nos encontramos frente a un proceso autobiográfico y, en simultaneidad, relacional.

Nos revemos en la idea que la identidad es un constructo en acción en el análisis de la docencia, entendiéndose, por identidad profesional, *"as diferentes posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais (...) no exercício de suas funções em contextos laborais concretos"* (Garcia et al., 2005: 48).

Las diversas contribuciones, que a partir de los fenómenos de construcción de la identidad del profesorado, buscan comprender y concebir el desarrollo profesional como proceso, que asume una dimensión individual y colectiva, contextualizada en el local de trabajo, en la escuela, *"e que contribui para o desenvolvimento das suas experiências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais"* (Marcelo, 2009:10), han llevado a que, según el mismo autor, el concepto de desarrollo asumiera una connotación de continuidad, que sobrepasa los tradicionales límites del enfoque entre *formación inicial* y *formación continua*.

Imbernón (1999), se coloca desde una perspectiva más amplia, asumiendo claramente la extrapolación del espacio escolar para los aspectos designados de socio profesionales. Cómo fue posible verificar, sea en la perspectiva de los docentes participantes, como sea en las perspectivas de las organizaciones sindicales, las limitaciones al desarrollo profesional, en el contexto de revisión del ECD, se situaron en el sistema de retribución salarial, en el sistema de progresión en carrera, en las condiciones objetivas de las alteraciones a su situación laboral, en el entorno de su trabajo, en la alteración de las relaciones jerárquicas y en la pobre oferta formativa.

En este sentido, asumimos, en concordancia con Santana (2003), que el desarrollo profesional, ni siempre se constituye como un proceso adaptativo a un proceso de cambio previsible y planificado, pero exige, por veces, la superación de condiciones contextuales desfavorables, que raras veces son factores facilitadores de cambio y que, muchas veces, hasta se conyugan con orientaciones opuestas. Por ese mismo conjunto de razones, también se considera desarrollo profesional, el proceso de ruptura con factores internos o externos a las instituciones educativas que pueden funcionar como papel inhibidor o potenciador del desarrollo personal y profesional del profesorado.

Identidad de clase, trabajo alienado y proletarización

Desde un punto de vista conceptual en lo cual se encuadran las identidades del profesorado, pensar la consciencia de clase de los *trabajadores docentes*, se presenta como una tarea ardua, pues nos deparamos con un impase difícil de contornar que, de acuerdo con Borges, es la ambigüedad en torno de la cuestión conceptual sobre *ser profesional* o *ser trabajador*. Según la autora, la deterioración de las condiciones de trabajo y de remuneración en la clase docente se intensifica más por el facto del profesorado abdicar de su condición de trabajador, pues era esta la condición que más podía contribuir para la mejora general en su condición laboral, añadiendo que *"os professores estão cada vez mais perdidos diante dos discursos ideológicos da profissionalização"* (2010: 82).

Los resultados nos han mostrado con clarividencia el dilema que los profesionales docentes viven entre asumir su condición de trabajadores, que exigen los principios normativos de un trabajo con derechos y, al mismo tiempo, su fuerte compromiso y relación de su esfuerzo profesional con su objeto de trabajo, en este caso, son las aprendizajes del alumnado, colgando al largo todas las reivindicaciones a favor de ese aspecto que valoran como imperativo ético y profesional.

Borges (2010), coloca el centro de la discusión de la concepción de la identidad docente entre el *trabajador* o el *profesional* y alerta que la negación de un estatuto de trabajador, siendo este el contrapunto del capital, lleva el profesorado a la pierda de su potencial transformador, haciendo con que su función se reduzca a ser solo un perpetuador de la ideología dominante.

> *O trabalho docente não pode ser analisado fora do contexto da sociedade capitalista, já que a própria escola é local que tem servido, ao longo da história, para reproduzir os interesses do capital. Portanto, as atividades ali desenvolvidas constituem um trabalho inerentemente capitalista* (Borges, 2010:97).

De acuerdo con la misma autora, la construcción y el desarrollo de una conciencia de clase se torna una premisa fundamental para la conquistar las condiciones de trabajo más dignas, por lo que el profesorado se debe reconocer como un trabajador inserido en el mundo del trabajo

capitalista, pero tendrá de leer el trabajo y su función de una forma alternativa a la forjada y deturpada por el capital.

Conforme nos dice Basso (1998), en las sociedades modernas, el trabajo surge, muchas veces, sin su significado y sin el sentido de la acción, se pierde el sentido personal de la acción, lo que hace con que, muchas veces se considere que el trabajo sirve apenas para garantir la sobrevivencia, quedándose, como refiere Leontiev (1978), alijenado.

Podemos asociar esa perspectiva a la constatación que hacemos, por la interpretación de los resultados, de que la insatisfacción motivada por la revisión del ECD y por las medidas impuestas en el cuadro de la intervención externa, que operaron profundas transformaciones y reformas, fueron introduciendo componentes novedosos en la forma como los docentes abordan su trabajo, que se encuadran en la lógica de las nuevas exigencias e intereses del mercado, en los cuales se han establecido padrones orientados para el mercado capitalista. En ese contexto, en el cual las políticas educativas están sometidas a los principios del proceso de reestructuración productiva bajo la tutela del neoliberalismo, la alienación del trabajo docente se encuentra aún más exacerbada.

De acuerdo com Lima (2008:147), *"a escola é um aparelho do Estado, que, para os neoliberais deve ser controlado pelo mercado"*. En ese sentido, Hypólito (1999), nos dice que al transferirse el control público de la educación y de la escuela, de la sociedad para el mercado, ocurre una reducción de la autonomía de la educación en relación con la economía.

De esa forma, la escuela pasa a ser cada vez más regida, regulada y evaluada por los criterios técnicos de la eficiencia y de la productividad, ya que la orientación del pensamiento educativo pasa a ser regido por la lógica económica. Con base en esa concepción, en el proceso de formación del profesorado, los saberes docentes son substituidos por competencias, con el objetivo de proponer modelos de formación que lleven el profesor a adecuarse a los nuevos modelos acumulación flexible capitalista (Alves, 2009).

Verificamos que los docentes son sobrecargados con diversas actividades burocráticas y administrativas, más allá de las prescritas para su función y su trabajo pasa a ser solamente la ejecución de determinadas tareas, sin reflexión sobre las mismas. Así. Al tener su trabajo regido por el mercado, de acuerdo con los padrones de eficiencia y productividad del neoliberalismo, el docente pierde aun más su autonomía, su libertad y su consciencia y, por todo eso, se torna cada vez mas alienado, pues no hay tiempo para reflexionar y plantear su propia practica. Así, el trabajo docente pasa a ser pensado y planteado por el Estado de acuerdo con los intereses ideológicos dominantes, cabiendo a los docentes solamente ejecutarlo.

Discutir la alienación del trabajo docente no es una tarea fácil, pues a pesar del acentuado proceso de precarización y pierda de autonomía, cuando comparado con otras funciones desarrolladas en el modo de producción capitalista, el docente presenta, aún, algún control

sobre la ejecución de su proceso de trabajo, pero este no se desplaza allá de la lógica del capital, por lo que puede, inclusive, ser duplamente alienado, una vez que se aliena el trabajador en si y este, en la reproducción del sistema, aliena sus propios alumnos (Alves, 2009; Borges, 2010).

Conclusiones

En el escenario en que se desarrolla la profesión docente, nos fue posible observar y describir conquistas parcelares y transiciones preocupantes en la profesionalidad. Ese proceso se consolida en la fabricación de identidades, en el sentido que la fabricación es un constructo para producir prácticas de significación, como nos refiere Foucault (1996), que consisten en nuevos modos de ser docente que se tienen basado, de acuerdo con Ball (2003), al mismo tiempo, por la *resistencia* y por la *capitulación*.

Los tiempos que se viven hoy en educación son difíciles y ambiguos, podemos decir mismo que son de riesgo para el profesorado, pues los que tienen más antigüedad, no se identificando con los nuevos discursos y exigencias se jubilan, en la primera oportunidad, o hacen cuentas, con ansiedad, a los días que restan. Los que se posicionan en medio buscan estrategias de sobrevivencia y los más jóvenes, confrontados con las duras condiciones de acceso a un trabajo valorado, con derechos y estabilidad profesional, adoptan estrategias de adaptación a caminos que se revisten de incertidumbre.

De una manera general, los docentes viven una situación de insatisfacción que podemos situar, en un primero momento en las políticas educativas, pues no se identifican con las medidas emanadas por los Gobiernos y, en un segundo momento, por las dificultades que se colocan en el cuotidiano. Hoy en pleno escenario de crisis con efectos muy concretos en empobrecimiento generalizado, los docentes se ven confrontados con eses efectos en su vida personal, pues se encuentran sujetos a esas medidas, con un importante incremento de trabajo y menos recursos para les hacer frente y responder a sus alumnos que se presentan cada vez con más y complejas problemáticas que decurrentes de las situaciones sociales que se viven en el País, aún con la agravante de ver recaer sobre si mismo las eventualidades de los fracasos del sistema educativo.

Las experiencias nos tienen demostrado el fracaso de las estrategias *top down* en educación, pues las mismas no son construidas en una lógica de compromiso con los que son agentes fundamentales para su implementación, en este caso el profesorado. Así se demostró en el proceso de revisión del ECD, que describimos en esta investigación, donde también se demostró que los procesos colectivos de resistencia fueron determinantes para rechazar los modelos impuestos y que nunca funcionaron ni se consolidaron en su plenitud. En esa lógica, consideramos que el papel del profesorado es determinante para la implementación de cambios, a través de procesos negociación cordial que se basen en compromisos e que tengan en línea de cuenta las particularidades del trabajo docente.

La principal ilación apunta para un repto que, naturalmente, comprende la voluntad e la predisposición del grupo profesional docente para condicionar los decisores políticos en el sentido de la valoración profesional y de un proceso de mejoría de las condiciones de trabajo y de su ejercicio profesional que pueda corresponder a una intervención de mayor calidad e que potencie el desarrollo de competencias profesionales. La capacidad de mantener la unidad y la capacidad de resistir frente a las fuerzas manipuladoras vigentes – asiente en una lógica neoliberal que atribuye a la educación, antes de más, un valor de mercado – se asume como respuesta fundamental que hay que tornar prioridad, en una lógica de contraposición a las tentativas de la perpetuación de la ideología dominante.

Referencias Bibliográficas

ALVES, A. (2009). Trabalho docente e proletarização. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n 36, dez. 25-37.

BALL, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy, 18(2),* 215-228.

BASSO, I. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES* [online]. 1998, v. 19, n. 44. 19-32.

BENAVENTE, A. et al. (2015). Crise austeridade e educação em Portugal (2011-2014). *Investigar em educaçãoo – IIª série, Número 3.* 49-62.

BÓIA, J. (2003). *Educação e sociedade. Neoliberalismo e os desafios do futuro.* Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BORGES, K. (2010). Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. *Inter-Ação.* Goiânia. V 35, n1. Jan/jun. 81-89.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre. Artmed.

DUBAR, C. (1991). *La socialization. Construction dês identités sociales et profissionelles.* Paris: Armand Colin.

FOUCAULT, M. (1996). *Vigiar e Punir.* Petrópolis. Editora Vozes.

GARCIA, M. et al. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e pesquisa*. V. 31, n.1, Jan-Abr. 45-56.

GLAUSER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

HUSSERL, E. (1982). *La Idea de la fenomenología*. Madrid. Fondo de Cultura Económica de España.

HYPOLITO, A. (1999). Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado. In: VEIGA, I. (org.). *Desmitificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP. Papirus. (81-100).

IMBERNÓN, F. (1999). Conceptualización de la formación y el desarrollo profesional del professorado. In FERRES, V. & IMBERNÓN, F. (eds.). *Formación y actualización para la function pedagógica.* Madrid. Síntesis.

LEONTIEV, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

LIMA, A. (2008). Estado, Políticas Publicas e Educação no Brasil. In: LUCENA, C. (org). *Capitalismo, Estado e Educação*. Campinas, SP. Editora Alínea. 138-156.

MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22.

MILES, M. & HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. London: sage Publications.

PACHECO, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto. Porto Editora.

RICOEUR, P. (2009) *Na escola da fenomenologia*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes.

ROSA, M. (2015). Ser Professor: Inquietações e desafios. *A página da educação online. http://www.apagina.pt /?aba=6&cat=502&do c=15115 &mid=1.* Acesso em 05 de outubro de 2015.

SANTANA, M. (2003). *Fundamentos Conceptuales de la formación docente.* Universidad de Huelva. Huelva.

SANTOS, B. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.* São Paulo. Boitempo.

SANTOS, B. (2014), "Reinventar las izquierdas?" *in* CORAGGIO, J. & LAVILLE, J. (orgs.) *Reinventar la izquierda en el siglo XXI: Hacia un diálogo Norte-Sur*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), 157-179.

STOLEROFF, A. (2007) 'The revolution in the public services sector in Portugal: with or without the unions. *Transfer* , 13 (4), 631-652.

XAVIER, L. (2014). A construção social e histórica da profissão docente, uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, v.19, nº59, outubro-dezembro. 827-847.