



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rosalinda Herdeiro de Brito Gonçalves

**Identidade(s), Carreira e Desenvolvimento
Profissional. Um estudo junto de
professores do 1.º CEB**

**Identidade(s), Carreira e Desenvolvimento
Profissional. Um estudo junto de
professores do 1.º CEB**

Rosalinda Herdeiro de Brito Gonçalves

UMinho | 2012

Julho de 2012





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rosalinda Herdeiro de Brito Gonçalves

**Identidade(s), Carreira e Desenvolvimento
Profissional. Um estudo junto de
professores do 1.º CEB**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Ana Maria Costa e Silva

Julho de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

**Ao meu marido e
às minhas filhas, Ana João e Maria Francisca.**

AGRADECIMENTOS

A realização desta investigação não teria sido possível sem a colaboração de muitas pessoas, a quem não posso deixar de expressar aqui o meu sincero agradecimento.

À minha orientadora, Doutora Ana Maria Costa e Silva, que me acompanha desde o mestrado, pela sábia orientação científica, precioso apoio e incentivo, enorme dedicação, elevado rigor e exigência, partilha dos seus saberes e amizade e qualidades profissionais e humanas excecionais.

A todos os colegas que participaram neste estudo, pela disponibilidade e satisfação que expressaram, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Aos Professores que se disponibilizaram para a revisão do Questionário que construímos para a recolha de dados, pelas suas importantes sugestões e validação do mesmo.

À minha família, pelo carinho, paciência, compreensão e encorajamento constante.

Aos meus amigos, pelo interesse demonstrado e pelas palavras de apoio.

Ao meu marido e às minhas filhas, pela paciência com que desculparam as minhas 'ausências' nas fases mais absorventes do trabalho.

Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular
TÍTULO DA TESE: **Identidade(s), Carreira e Desenvolvimento Profissional.**

Um estudo junto de professores do 1º CEB

AUTORA: Rosalinda Herdeiro de Brito Gonçalves

RESUMO

Os desafios educacionais e políticos do presente século apontam deliberadamente para a qualidade do ensino e dos professores como estratégia de mudança educativa.

Esta mudança requer flexibilidade e aprendizagem permanente por parte dos professores, o que levou à elaboração e publicação de legislação específica cujos objetivos enunciados pretendiam contribuir para a mudança e a qualidade do ensino, da aprendizagem e para o sucesso educativo.

A presente investigação incide na indagação dos efeitos de alguma da legislação produzida com esse objetivo – nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) – na(s) identidade(s), na carreira e no desenvolvimento profissional dos professores, concretamente do 1º CEB.

A nossa investigação inscreve-se nos paradigmas de investigação qualitativa e quantitativa. Trata-se de um estudo longitudinal, realizado entre 2008 e 2010, tendo sido privilegiados os seguintes instrumentos de recolha de informação: narrativas biográficas escritas e orais, grupos de discussão e um questionário. Para o tratamento e análise da informação qualitativa recorreu-se ao uso do Programa NVivo9 e à categorização emergente e comparação constante. No tratamento e análise dos dados quantitativos utilizamos o Programa SPSS versão 17,0, privilegiando o uso de testes estatísticos (o Qui-Quadrado e o Teste-T), por serem considerados os mais adequados aos dados em análise.

Os resultados do estudo dão visibilidade aos sentidos extraídos das experiências relatadas e das respostas dos participantes no mesmo. Como principais conclusões, salientam-se: i) a interferência das políticas educativas e curriculares no trabalho dos professores, condicionando a motivação e a colaboração profissionais e as relações interpessoais em contexto educativo, com repercussões no sucesso dos alunos; ii) os

fatores que impedem o desenvolvimento profissional do professor na escola, assim como iii) as oportunidades e os constrangimentos de aprendizagem docente, com interferências na progressão na carreira.

Finalmente, evidenciam-se os modos de sentir a avaliação docente na escola para a compreensão da (re)construção identitária dos docentes num contexto controlado pela prescrição legislativa e pela prestação de contas. A imagem social do professor, assim como a imagem que o professor tem de si próprio, dos outros e da sua profissão igualmente merecem destaque nas conclusões desta investigação.

Palavras-Chave: Identidade Profissional, Políticas Educativas, Carreira Docente, Desenvolvimento Profissional.

PhD in Science Education, expertise of Curricular Development

THESIS TITLE: Identity(ies), Career and Professional Development. A study with elementar teachers.

AUTHOR: Rosalinda Herdeiro de Brito Gonçalves

ABSTRACT

The educational and political challenges of this century deliberately point to the quality of teaching and teachers as a strategy for educational change.

This change demands flexibility and constant learning from teachers, which has led to the elaboration and publishing of specific legislation whose stated goals intended to contribute to the change and the quality of teaching, to learning and to educational success.

The present research focuses on the search of the effects of some legislation which has been produced with that goal - namely the Teaching Career Statute (TCS) and the Teacher Performance Evaluation (TPE) - in identity(ies), career and professional development of teachers, specifically elementary school teachers.

Our investigation fits into the paradigms of qualitative and quantitative research. It is a longitudinal study, carried out between 2008 and 2010, having the following information gathering instruments been privileged: oral and written biographical narratives, discussion groups and a questionnaire. For the qualitative information processing and analysis we have resorted to the use of the NVivo9 program, emerging categorization and constant comparison. For quantitative information processing and analysis we have used SPSS program, version 17.0, giving privilege to the use of statistical tests (Chi-square and T-tests) due to the fact that they are considered to be the most adequate to the data in analysis.

The study results give visibility to the senses extracted from the reported experiments and the participants' answers. As main conclusions, we highlight: i) the interference of educational and curricular politics in teacher work, conditioning the professional motivation and collaboration and the interpersonal relationships in educational context, with consequences in students' success; ii) the factors which prevent the teacher's professional development in the school, as well as iii) the

opportunities and constraints of teacher learning, with interference in their career progression.

Finally, we evidence the ways of feeling the assessment of teachers in the school, in order to understand the identity (re)construction of teachers in a context controlled by legislative prescription and accountability. The social image of the teacher, as well and the image the teacher has of himself/herself, of the others and of his/her occupation equally deserve highlights in the conclusion of this research.

Keywords: Professional Identity, Educational Politics, Teaching Career, Professional Development.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS	xv
ÍNDICE DE QUADROS	xvii
ÍNDICE DE ANEXOS	xxi
LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS	xxiii
INTRODUÇÃO	xxv
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO	35
Introdução.....	36
1.1 Referentes teóricos para a compreensão do Estudo	37
1.1.1 <i>Políticas educativas e curriculares</i>	38
1.1.2 <i>Competência, avaliação e/do desempenho docente</i>	49
1.1.3 <i>Identidade(s) profissional(ais) dos professores</i>	58
1.1.4 <i>A carreira docente</i>	61
1.1.5 <i>Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores</i>	66
1.2 Referentes profissionais e pessoais para a concretização do estudo	74
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DO ESTUDO	79
Introdução.....	80
2.1 Paradigmas e abordagens de investigação.....	81
2.2 Integração metodológica: perspetivas de um estudo qualitativo-quantitativo.....	85
2.2.2 <i>Questões de ética na investigação</i>	89
2.3 Contextualização e abrangência do estudo.....	91
2.3.1 <i>Objetivos do Estudo</i>	94
2.3.2 <i>Plano do Estudo</i>	95
2.4 Triangulação.....	97
2.5 A amostra do estudo: seleção dos casos e caracterização	98
2.6 Estudo qualitativo.....	107
2.6.1 <i>As narrativas escritas e orais</i>	107
2.6.2 <i>Grupos de Discussão</i>	110
2.6.3 <i>A análise e a interpretação dos dados</i>	113

2.7	Estudo quantitativo.....	117
2.7.1	<i>Hipóteses de investigação</i>	117
2.7.2	<i>O questionário</i>	119
2.7.3	<i>Estrutura do questionário aplicado aos docentes</i>	121
2.8	Tratamento e análise dos dados.....	123
CAPÍTULO III - OS PROFESSORES E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES		127
Introdução.....		128
3.1	Orientações da Europa para a educação	129
3.1.1	<i>O mandato da qualidade e do sucesso educativo</i>	133
3.1.1.1	<i>Qualidade do ensino e políticas curriculares</i>	135
3.1.1.2	<i>Promoção de ambientes de trabalho colaborativo</i>	143
3.1.1.3	<i>Motivação dos professores</i>	147
3.1.2	<i>Formação e aprendizagem ao longo da vida</i>	153
3.2	Os professores e as recentes políticas educativas e curriculares	157
3.2.1	<i>Qualidade do trabalho docente e sucesso educativo</i>	160
3.2.2	<i>O novo modelo de avaliação de professores</i>	164
3.2.2.1	<i>Desempenho docente: dimensões e domínios</i>	168
3.2.2.2	<i>Investimento profissional e reconhecimento</i>	174
3.3	O mal-estar docente nas escolas.....	176
3.3.1	<i>As reações dos professores às políticas educativas</i>	178
3.3.2	<i>As relações e as interações profissionais</i>	183
3.4	Impacto das políticas no sucesso educativo dos alunos	189
3.5	Síntese	201
CAPÍTULO IV - A CARREIRA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		203
Introdução.....		204
4.1	O desenvolvimento profissional docente	206
4.1.1	<i>A aprendizagem de conhecimentos e competências profissionais</i>	208
4.1.2	<i>O conhecimento de si como pessoa</i>	221
4.2	Os fatores de impedimento de desenvolvimento profissional	224
4.2.1	<i>A competição e o individualismo profissional</i>	225
4.2.2	<i>Intensificação das tarefas dos professores</i>	230
4.2.3	<i>Excesso de trabalho burocrático</i>	232
4.2.4	<i>Desmotivação e ausência de reconhecimento profissional</i>	235

4.3 A ‘Historia’ da carreira docente dos professores do 1º CEB	239
4.3.1 A carreira docente e as etapas de desenvolvimento profissional.....	243
4.4 As experiências dos professores no desenvolvimento da carreira docente	248
4.4.1 Experiências dos professores vividas na escola.....	250
4.4.2 Oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira	257
4.5 A progressão na carreira e as estratégias de desenvolvimento profissional	262
4.6 Síntese	269
CAPÍTULO V- A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: MODOS DE SENTIR A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE.....	271
Introdução.....	272
5.1 Os modos de sentir a avaliação do desempenho docente no contexto escolar.....	273
5.1.1 A desilusão profissional	279
5.1.2 A solidão profissional.....	289
5.1.3 A ambição profissional.....	295
5.2 A avaliação de desempenho docente e a (re)construção da identidade profissional	304
5.2.1 A imagem social do professor	306
5.2.2 A imagem de si e do seu trabalho.....	319
5.3 Síntese	326
CONCLUSÃO	329
BIBLIOGRAFIA GERAL	339
Referências Bibliográficas	340
Legislação Consultada e Referenciada	369
ANEXOS	371

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Tabela 1 - Estrutura remuneratória (2007)	242
Tabela 2 - Categoria, índices, módulos de tempo, obtenção de vaga e estatuto remuneratório da profissão docente.....	263
Figura 1 - Etapas da carreira identificadas por Gonçalves (2000)	64
Figura 2 - A (des)motivação dos professores na escola	239
Figura 3 - Etapas da carreira docente segundo Huberman (1989)	245
Figura 4 - Oportunidades e constrangimentos de aprendizagem docente na escola ..	261
Figura 5 - As estratégias de desenvolvimento profissional valorizadas pelos professores.....	265
Figura 6 - As atitudes assumidas pelos professores face à avaliação docente	288
Figura 7 - Os modos de sentir dos professores com consequências na identidade profissional	301
Figura 8 - Os fatores intervenientes na degradação da imagem social dos professores	310
Figura 9 - As identidades profissionais dos professores: a imagem de si e do seu trabalho	320

ÍNDICE DE QUADROS

Capítulo I

Quadro 1. 1 – A legislação publicada na última década (2001-2012), na área educacional	48
Quadro 1. 2 - A avaliação do desempenho dos professores no sistema educativo português	57
Quadro 1. 3 - Fases da carreira estabelecidas por Sikes (1985)	63
Quadro 1. 4 - Fases do saber-fazer distinguidas por Elliott (1993).....	73

Capítulo II

Quadro 2. 1 - Sistematização das fases do nosso plano de investigação.....	97
Quadro 2. 2 - Caracterização dos oito professores que participaram no estudo.....	99
Quadro 2. 3 - Os casos que constituem a amostra do nosso estudo	100
Quadro 2. 4 - Distribuição/retorno dos questionários	101
Quadro 2. 5 - Dados relativos ao sexo.....	101
Quadro 2. 6 - Grupos de idade	102
Quadro 2. 7 - Habilitações académicas dos professores.....	102
Quadro 2. 8 - Dados relativos à situação profissional	103
Quadro 2. 9 - Categoria dos professores	103
Quadro 2. 10 - Tempo de serviço dos professores	104
Quadro 2. 11 - Tempo de serviço na escola	104
Quadro 2. 12 - Professores com cargos pedagógicos/administrativos	105
Quadro 2. 13 - Cargos desempenhados pelos professores	105
Quadro 2. 14 - Os professores que se ofereceram para participar na terceira fase do estudo.....	105
Quadro 2. 15 - Caracterização dos grupos de discussão	106
Quadro 2. 16 - A estrutura categorial final: as categorias e as subcategorias reduzidas	116
Quadro 2. 17 - Dimensões e objetivos específicos do questionário.....	122

Capítulo III

Quadro 3. 1 - Modelo, dimensões e parâmetros da avaliação de professores (em 2008)	169
Quadro 3. 2 - Modelo, dimensões e domínios da avaliação de desempenho (em 2010)	171

Quadro 3. 3 - As sucessivas reivindicações e revisões do ECD e da ADD (2007/2012)	173
Quadro 3. 4 - O impacto das políticas nos professores	182
Quadro 3. 5 - O impacto das políticas no desempenho do professor com consequências no sucesso escolar.	196
Quadro 3. 6 - Impacto das políticas no trabalho docente com consequências no sucesso dos alunos	200

Capítulo IV

Quadro 4. 2 - Condições de aprendizagem na escola	215
Quadro 4. 3 - Experiências de aprendizagem dos professores em grupo ‘fechado’, antes e depois da publicação da legislação	219
Quadro 4. 4 - Práticas/momentos indispensáveis à aprendizagem dos professores ..	220
Quadro 4. 5 - Impacto da recente legislação no desenvolvimento profissional	234
Quadro 4. 6 - A desmotivação dos professores para o desenvolvimento profissional	237
Quadro 4. 7 - Fatores de desmotivação profissional: internos e externos à escola ...	238
Quadro 4. 8 - Categoria profissional dos professores do ensino primário antes do 25 de Abril	240
Quadro 4. 9 - As experiências dos professores ao longo da carreira docente	253
Quadro 4. 10 - Sistematização das experiências dos professores com impacto no desenvolvimento profissional docente.	255
Quadro 4. 11 - As experiências profissionais positivas	256
Quadro 4. 12 - Impacto das oportunidades de desenvolvimento profissional	259
Quadro 4. 13 - Acessibilidade e progressão na carreira docente	263
Quadro 4. 14 - Perceções dos professores relativamente à progressão na carreira docente.	264
Quadro 4. 15 - A estratégia de desenvolvimento mais procurada pelos professores jovens.	268

Capítulo V

Quadro 5. 1 - As dimensões do sentir profissional no contexto escolar.	278
---	-----

Quadro 5. 2 - Objetivos e hipóteses que definem o modo de sentir ‘a desilusão profissional’	282
Quadro 5. 3 - As percepções dos professores relativamente ao investimento profissional	283
Quadro 5. 4 - A influência da avaliação docente na(s) atitude(s) dos professores com efeitos na identidade profissional	285
Quadro 5. 5 - O impacto do tempo de serviço na motivação e na identidade profissionais.....	288
Quadro 5. 6 - Objetivos e hipóteses para o modo de sentir ‘solidão profissional’	290
Quadro 5. 7 - Os contributos do trabalho docente em equipa	291
Quadro 5. 8 - As barreiras ao trabalho docente em equipa.....	292
Quadro 5. 9 - Alguns pressupostos inerentes à prática pedagógica.....	293
Quadro 5. 10 - As percepções dos professores acerca dos efeitos negativos do ECD e da ADD no sucesso educativo dos alunos	294
Quadro 5. 11 -Objetivos e hipóteses do modo de sentir ‘ambição profissional’	297
Quadro 5. 12 - A interferência da nova estrutura da carreira docente nas convicções dos professores relativamente à sua motivação profissional	298
Quadro 5. 13 - A interferência da nova estrutura da carreira docente nas convicções dos professores relativamente à sua progressão na carreira	298
Quadro 5. 14 - O investimento profissional dos professores mais jovens na progressão na carreira docente.....	299
Quadro 5. 15 - As estratégias valorizadas pelos professores para a progressão na carreira	300

ÍNDICE DE ANEXOS

Capítulo II

ANEXO A - Documento de apoio às narrativas biográficas escritas	372
ANEXO B - Pedido de instalações para a concretização dos grupos de discussão	373
ANEXO C - Guião das narrativas biográficas orais	367
ANEXO D - Guião dos grupos de discussão	368
ANEXO E - Autorização da DGIDC	369
ANEXO F - Questionário inicial	370
ANEXO G - Questionário final	377

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

ECD – Estatuto da Carreira Docente

CAA – Conselho de Acompanhamento e Avaliação

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

ESE – Escola Superior de Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

INTRODUÇÃO

Em 2007, o Conselho Nacional de Educação debatia a importância da qualidade na educação, debate induzido pela crescente exigência de uma economia centrada no conhecimento e na educação com implicações contínuas e rápidas na sociedade, constituindo, assim, a principal preocupação dos estados europeus.

Deste modo, o relatório *Como vamos melhorar a Educação em Portugal*, elaborado pelo mesmo Conselho, apresenta um conjunto de contributos para uma estratégia nacional de melhoria da educação nos próximos anos, sustentado essencialmente num compromisso de responsabilidade social (Conselho Nacional de Educação, 2007, p. 8-14):

- 1) A promessa de igualdade de oportunidades para todos está ainda longe de ser cumprida, por isso, contra esta fragilidade, temos de mobilizar as (melhores) energias de todos, sem esquecer que a igualdade de oportunidades constitui um esteio central de desenvolvimento do país;
- 2) A aprendizagem de todos ao longo da vida deve ser o paradigma orientador das políticas educativas dos próximos anos, contemplando a valorização das aprendizagens informais;
- 3) A melhoria da educação e dos resultados educativos requer certamente um desempenho competente e esclarecido das escolas e particularmente dos professores, mas exige também um continuado e elevado investimento político e social na educação;
- 4) As escolas têm de se organizar para melhorar a qualidade do seu desempenho e para reduzir o insucesso sem pôr em causa a qualidade das aprendizagens;
- 5) As escolas precisam de mais e melhor avaliação interna e externa dos contextos em que se inserem, dos profissionais, dos processos de ensino e aprendizagem e dos resultados que alcançam, o que requer maior liberdade para agir com profissionalismo e competência, num ambiente de confiança social;
- 6) As escolas e os professores não podem ser diariamente desconsiderados e desrespeitados nos media, se quisermos, ao mesmo tempo, melhorar a educação;
- 7) Urge reorientar o modelo de melhoria da educação assente em reformas permanentes e não avaliadas, reformas centralistas e ‘iluminadas’,

consideradas, muitas vezes, responsáveis pelo ambiente de trabalho que se instala nas escolas;

- 8) Promover o envolvimento das escolas e da sociedade portuguesa na melhoria da educação é fundamental, mas reconhece-se que requer redobrado esforço de capacitação de todos.

Assim, mediante as contribuições e, posteriormente, as conclusões apresentadas pelo relatório, concordamos com os autores quando afirmam que o foco de melhoria da educação deve incidir em melhor ação social e política (*Idem*).

Nesta perspetiva, como professora e investigadora, questionamos se estes contributos foram atendidos pelas entidades governamentais aquando da reformulação dos principais diplomas que regem a vida profissional do professor – o Estatuto da Carreira Docente (ECD, Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro) e a Avaliação de Desempenho (ADD, Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro).

Neste sentido, este trabalho emerge de uma curiosidade e interrogação sobre o impacto de algumas das decisões político-educacionais. Trata-se de uma investigação, onde os próprios professores vão ser atores da investigação e não meros objetos de estudo, evidenciando como objetivo central as consequências do ECD e da ADD, na(s) identidade(s), na carreira e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim, refletir nas tendências de algumas das políticas educacionais atuais e, sobretudo, nos seus efeitos nos contextos de trabalho poderá ajudar a compreender as atitudes dos professores face à evidência de promover aprendizagens de qualidade aos alunos.

Entretanto, na primavera de 2000, sob a presidência portuguesa da União Europeia, assistimos ao nascimento da *Estratégia de Lisboa*, um plano de desenvolvimento estratégico que manifestava a vontade dos seus estados membros em transformar a Europa economicamente, baseá-la no conhecimento e torná-la mais competitiva e dinâmica no mundo, na tentativa de responder aos desafios da sociedade atual.

Deste modo, no contexto europeu, as orientações da designada *Estratégia de Lisboa* impulsionaram e realçaram a discussão do problema da educação e formação num contexto de aprendizagem ao longo da vida, apontando-lhes novos contornos e uma acrescida relevância no mundo educacional.

Neste âmbito, para uma política educacional sustentada na aprendizagem, Papadopoulos (2005) considera fundamental a reflexão em dois pontos essenciais: desenvolver (novas) possibilidades de aprender e promover um ensino de qualidade adaptado às necessidades de uma sociedade.

Para o autor, a “aprendizagem torna-se um elemento essencial durante toda a vida do indivíduo, seja para uma melhor adaptação à vida profissional seja por representar uma atividade autónoma”, salientando que a educação e a formação iniciais têm uma importância primordial, constituindo, deste modo, as bases de um saber sólido que abarca tanto os aspetos cognitivos como os afetivos (*Idem*, p. 25).

A qualidade do ensino é outra das principais preocupações da política educacional, reconhecendo que um corpo docente bem-formado e motivado é um elemento essencial, sendo, por isso, imprescindível continuar a melhorar as condições de exercício e o atrativo pela profissão (*Idem*).

Ainda neste âmbito, nos últimos anos, o Jornal Oficial da União Europeia tem publicado relatórios de avaliação intercalar (2004, 2006 e 2008), dando conta dos progressos realizados e das dificuldades persistentes no espaço europeu, apelando frequentemente à adoção de reformas urgentes na educação para garantir um contributo mais eficaz para a concretização de um ensino de qualidade para todos.

Em Portugal, o relatório nacional sobre a implementação do Programa de Trabalho «Educação e Formação 2010» (2005) é esclarecedor quanto à relevância concedida ao capítulo da educação e formação, privilegiando a formação ao longo da vida, num contexto de contenção económica com impacto nas situações político-sociais.

Como resposta às preocupações educativas e formativas existentes, o Governo português promove um conjunto de medidas que, na sua perspetiva, concretiza mudanças estruturais de modo a obter-se maior sucesso escolar.

Neste conjunto de medidas eleitas, o enraizamento da cultura e prática da avaliação e da prestação de contas em todas as dimensões do sistema de educação e formação, entre outras, são assumidas como uma prioridade central da mudança educativa que, no entender dos responsáveis, responde aos problemas de fundo que têm caracterizado a educação portuguesa nos últimos anos.

É neste contexto político que o Estatuto da Carreira Docente (ECD) do Ensino Básico e a Avaliação de Desempenho Docente (ADaD) são reformulados no sentido de fomentar a mudança educativa, elegendo a qualidade do desempenho dos docentes

como uma condição fundamental para o sucesso educativo e, simultaneamente, para o desenvolvimento profissional do professor.

Assim, consideramos oportuno nomear o impacto que as políticas educativas, mais concretamente os documentos legislativos ECD e ADD, têm na carreira e no desenvolvimento profissional do professor. Nesta relação procuramos compreender e interpretar nas narrativas biográficas, nos grupos de discussão e nas respostas ao questionário dos professores participantes, nomeadamente quando expõem as suas experiências vividas, as perceções que têm dos efeitos destes documentos legislativos no seu trabalho e na aprendizagem dos alunos.

No preâmbulo do Estatuto da Carreira Docente - Decreto-Lei nº 15/2007 - assume-se como imperativo político a necessidade de alteração do Estatuto da Carreira Docente porque, considerando-se que o trabalho organizado dos docentes é fundamental na promoção do sucesso escolar, na prevenção do abandono e na melhoria da qualidade do ensino, este documento legislativo deve, antes de mais, ser um instrumento efetivo de valorização do trabalho dos professores e da organização das escolas. Também se assume que é indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva.

Por seu turno, relativamente à avaliação dos professores, o ECD prescreve como objetivos gerais a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores através do reconhecimento do mérito e da excelência¹.

Contudo, na opinião de Lima (2011), a contextura processual do modelo, ‘transpira’ hiperburocracia e competitividade porque recorre à utilização de um conjunto demasiado excessivo de instrumentos de registo normalizados.

Nesta perspetiva, Sanches (2008, p. 178) acrescenta que a avaliação é orientada para a prestação de contas, pois “a preocupação excessiva em quantificar o mérito profissional, através do preenchimento de grelhas complexas carregadas de números e fórmulas de modo a controlar a progressão profissional dos professores” dificulta qualquer articulação possível entre a avaliação do desempenho e o desenvolvimento profissional.

¹ Apesar de nos referirmos aos dois primeiros diplomas reformulados que constituem o objeto central da nossa investigação, também podemos adiantar que os documentos que se lhes seguiram mantêm os mesmos objetivos de uma forma geral.

Foi na convergência destas ‘certezas políticas’ com a nossa experiência profissional que se tornou relevante identificar, junto dos professores participantes, os constrangimentos que poderiam estar na origem da desmotivação profissional e perceber de que modo(s) poderiam influenciar o desenvolvimento do professor e a sua progressão na carreira.

Como destaca Lima (2007, p. 151-152), atualmente, um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação “é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio direto com os ‘seus’ alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados”, complicando profundamente a principal função do professor: ensinar os alunos.

Nesta investigação, destacamos aqueles que nos acompanham desde a nossa dissertação de Mestrado (2006/2007): os oito professores do 1º CEB que desempenharam um papel primordial, continuando a ser os “informadores-chave” (Gómez *et al.*, 1999, p. 127), principalmente nas 1ª e 3ª fases do nosso estudo².

No presente estudo, os oito professores do 1º CEB participaram não como o corpo docente de uma escola (como aconteceu na dissertação de Mestrado), mas sim integrados em oito agrupamentos e, por isso, intencionalmente, a nossa amostra alargou-se aos docentes do 1º CEB que pertencem a esses agrupamentos, perfazendo o total de 396 professores.

Assim, este trabalho tem como ponto de partida oito estudos de caso, tomando como recurso principal de recolha de dados as narrativas biográficas escritas e orais, os grupos de discussão e as respostas a um questionário elaborado a partir das narrativas escritas e de leituras e literatura da especialidade: normativos legais e textos científicos.

De salientar, que entre as primeiras e as últimas narrativas biográficas escritas e orais³, cedidas pelos oito professores, há diferenças que merecerem um breve registo.

Assim, antes de 2007, as palavras dos professores são enfatizadas por expressões de satisfação e de motivação profissional quando falam das suas práticas docentes. Após a publicação dos diplomas (em 2007 e 2008), os mesmos professores expressam-se de uma forma dramática e sentida através de palavras marcadas pela revolta e pela falta de confiança, deixando transparecer desmotivação e insegurança profissionais.

² Estas fases encontram-se referidas em pormenor no Capítulo II, no ponto 5.

³ Lembramos que as primeiras narrativas escritas e orais surgem em 2006 e 2007 para a nossa dissertação de Mestrado (antes da publicação do ECD e da ADD); e as últimas em 2008 e 2010.

Entre as narrativas biográficas escritas (em 2008) e as orais (em 2010), após três anos de luta (com algumas conquistas), ficamos com a sensação de que estes oito professores continuam a não aceitar as regras impostas pelo processo de avaliação do desempenho docente mas, mediante a obediência e/ou a cedência de muitos colegas que revelam indiferença, deixam transparecer um certo conformismo⁴. Este conformismo advém, essencialmente, da sensação de incapacidade de recuperar uma situação profissional que lhes foi ‘roubada’ fundamentalmente pela crise económica que se instalou no nosso país. Ou seja, estes professores começam a abandonar as suas posições iniciais e rendem-se à manifestação de indiferença dos colegas em relação a qualquer procedimento que envolva o processo de avaliação docente na escola.

Deste modo, o nosso estudo assume uma perspetiva longitudinal (2008-2010), característica que lhe confere alguma peculiaridade pelo facto de se tratar de uma perspetiva pouco vulgar entre estudos que investigam as *vivências* dos professores quanto ao *modo* como se desenvolvem e identificam ao longo da sua carreira profissional. Por outras palavras, conseguimos ter uma perspetiva mais abrangente das atitudes dos mesmos professores face a mudanças educativas que são implementadas nos contextos de trabalho, quer de uma forma significativa e sentida para o professor (e para a escola), quer de um modo imposto e inadequado às vivências e culturas profissionais. De um modo geral, pode dizer-se que esta perspetiva concede informação imprescindível para traçar planos de desenvolvimento profissional docente nas escolas, com repercussões no sucesso educativo dos alunos.

O trabalho que desenvolvemos e aqui apresentamos encontra-se organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo – enquadramento do estudo – identificamos os referentes teóricos e orientadores que estiveram presentes e inerentes neste trabalho de investigação como modo de facilitar a compreensão do texto desenvolvido ao longo dos diversos capítulos. Salienta-se, ainda, os referentes profissionais e pessoais que influenciaram as tomadas de decisão ao longo deste estudo, principalmente na eleição dos elementos centrais – o tema e a metodologia.

No segundo capítulo organizamos o processo metodológico selecionado para este estudo, justificando devidamente as razões das opções tomadas. Ou seja, neste capítulo são definidas as opções metodológicas fundamentais do nosso estudo, as quais se

⁴ A psicologia social apelida *conformismo* “à tendência de comportamento que consiste em seguir o que está socialmente prescrito”, podendo ser ocasional, ou seja, esporádico e referir-se a uma situação única, prevendo a ocorrência de (novas) atitudes (Munné, 1984, p. 67).

integram no âmbito dos requisitos metodológicos que personalizam o processo e na forma de aceder e tratar a informação, assim como a caracterização dos professores que constituem a amostra deste estudo. Estes elementos metodológicos tornam-se centrais e imprescindíveis para a compreensão do desenvolvimento dos capítulos que dão seguimento à nossa investigação.

Nos capítulos seguintes elegemos as vozes e as expressões dos autores que contribuíram para este estudo, evidenciando as perceções e as vivências que têm dos efeitos da legislação – o Estatuto da Carreira Docente e a Avaliação de Desempenho Docente – no desenvolvimento profissional e nos *modos de sentir* a avaliação de desempenho docente. A opção por estes capítulos emerge do trabalho de análise dos dados recolhidos – através da aplicação de testes para os dados quantitativos e a operacionalização de um processo de categorização emergente e comparação constante para os dados qualitativos – fornecendo-nos informações relativas a diversos campos da prática profissional dos docentes: o do desenvolvimento profissional; o da progressão na carreira; o da (des)motivação dos professores; o das práticas de ensino e o da (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais).

Cada capítulo abre com uma breve referência sobre o conteúdo a desenvolver ao longo do mesmo e termina com uma pequena síntese que procura organizar os aspetos principais abordados. No decurso da construção de cada capítulo, as experiências vividas pelos autores – explícitas nas respostas ao questionário e nos textos através de palavras ou expressões significativas – a par das convicções teóricas de vários autores assumem caminhos para clarificar a problemática em análise.

No terceiro capítulo damos particular destaque à importância dos professores, referenciados, nos relatórios internacionais e por diversos autores, como ‘elemento-chave’ para a promoção da qualidade da educação. As orientações europeias para a educação são perspetivadas neste capítulo, sublinhando-se a necessidade de reformas (educativas e curriculares) rápidas e sustentáveis com a prioridade de alcançar um ensino de qualidade para todos, assim como a promoção de ambientes de trabalho colaborativos e a importância da motivação profissional ao longo da vida. Por último, desenvolvemos a relação entre o trabalho docente e as políticas educativas e curriculares, resultando numa relação de mal-estar docente, provocada, essencialmente, pelo novo modelo de avaliação do desempenho docente, com repercussões na qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, no sucesso educativo.

No quarto capítulo discutimos o conceito de desenvolvimento profissional docente e o resultado que produz na aprendizagem de conhecimentos e de competências profissionais ao longo da vida, para além da aprendizagem que o professor adquire de si como pessoa. Com base na literatura e nos dados empíricos, analisamos os fatores de impedimento do desenvolvimento profissional: a competição e o individualismo profissional; a intensificação das tarefas dos professores; o excesso de trabalho burocrático e a desmotivação e ausência de reconhecimento profissional. Além disso, apresentamos a carreira docente e as etapas de desenvolvimento profissional defendidas por vários autores nacionais e internacionais. Também fazemos uma breve incursão pela ‘história’ do conceito de carreira docente dos professores do 1º CEB, destacando as experiências que os professores vivem ao longo da carreira em diferentes domínios. Ainda neste capítulo, divulgamos as oportunidades e os constrangimentos de aprendizagem dos professores na escola, assim como as estratégias de desenvolvimento profissional valorizadas pelos mesmos para a progressão na carreira.

No quinto capítulo são apresentados *os modos de sentir* a avaliação docente na escola, com interferências na identidade profissional dos professores. Ao longo da apresentação, discutimos três *modos de sentir* emergentes da articulação construída entre os objetivos e as hipóteses traçadas e as perceções e as experiências dos professores procedentes dos dados empíricos. Na parte final do capítulo, propomo-nos a conhecer e a compreender a imagem social do professor, sem obnubilar a imagem que o professor tem de si próprio, dos outros e da sua profissão em tempos complexos como os atuais.

Finalmente, na conclusão apontamos para uma (auto)reflexão abrangente que transpareça e reforce as nossas convicções éticas e profissionais relativamente à importância do desenvolvimento profissional docente para se obter um ensino de qualidade. Nesta reflexão relevamos as questões de investigação, o quadro teórico e os dados recolhidos ao longo do trabalho empírico e procuramos apresentar os principais resultados e suas implicações nos contextos educativos. Terminamos com o reconhecimento de futuras linhas de investigação resultantes das conclusões deste estudo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

“ (...) ao considerarmos a mudança como um processo turbulento e não linear, para o qual concorrem múltiplos fatores desestabilizadores, podemos, ainda, entendê-lo como um processo, ele próprio, dilemático, ele próprio gerador de ansiedades, de medos, de inseguranças”.

(Caetano, 2004, p. 33)

Introdução

Neste capítulo apresentaremos os referentes teóricos, profissionais e pessoais que estiveram presentes ao longo de todo o processo de investigação e expressos agora nesta tese, com o intuito de proporcionar melhor compreensão do texto apresentado ao longo dos capítulos que se seguem.

Num primeiro momento, salientamos os referentes teóricos orientadores e mobilizadores que consideramos fundamentais para a realização deste estudo, pelo facto de se tratar de uma investigação com particular incidência no campo educacional (Pacheco, 2005).

Nesta perspetiva, é fundamental relevar os elementos essenciais que constituem o contexto educativo, assim como os fatores externos à escola que particularmente podem interferir na vida profissional e na construção da identidade dos professores quando se trata da implementação de processos reformistas educacionais com carácter imposto e sustentado em políticas que valorizam a performatividade e a prestação de contas (Ball, 2002; Kelchtermans, 2009).

Com efeito, a performatividade encontra a sua principal justificação na procura de um ensino de qualidade, mas resulta numa conceção reducionista de educação porque acreditar que a relação educativa cresce em termos técnicos e económicos é alterar a génese daquilo que conta como educação e é provocar a emergência de novos modos de ser professor (Ball, 2002).

O clima de reforma constante não tem sido favorável à reflexão, à experimentação e à descoberta de alternativas pedagógicas (Gimeno, 2006; Viñao, 2006), na medida em que o professor se vê envolvido em mudanças constantes, traduzidas numa maior preocupação com a simulação de situações pedagógicas ditas modernas do que propriamente com o verdadeiro processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Gimeno, 1998).

Neste sentido, a contribuição de diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia, a psicologia, a ergonomia, entre outras, para além das diferentes disciplinas sob a denominação de Ciências da Educação podem ajudar a clarificar o sentido e a pertinência das interferências internas e externas constatadas pelos professores participantes nesta investigação que realizamos.

Num segundo momento, mostramos alguns dos referentes profissionais e pessoais que se cruzaram no percurso da nossa carreira docente e que, de algum modo, se manifestaram relevantes para a tomada de decisões várias, tanto no início como no decorrer desta investigação.

O sentido e o significado atribuídos por todos aqueles que participaram na investigação foram fundamentais para relevar as situações e as experiências profissionais induzidas pela publicitação do reformulado Estatuto da Carreira Docente (ECD) e do novo modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), com consequências no desenvolvimento profissional (Dean, 1991; Hargreaves e Fullan, 1992; Day, 2001; Oliveira-Formosinho, 2009) no acesso e progressão na carreira docente (Huberman, 1989, 1995; Gonçalves, 2000; Alves-Pinto, 2001) e na (re)construção da(s) identidade(s) dos professores (Mendes, 2001; Silva, 2003, 2007a; Lopes, 2001a, 2001b, 2007).

As perceções e as experiências relatadas pelos professores, quer no questionário quer nas narrativas biográficas e nos grupos de discussão, poderão constituir um contributo, tanto para os conceptores das políticas, nomeadamente educativas, quanto para as escolas criarem condições e oportunidades de aprendizagem contextuais que promovam o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, com consequências na (re)construção da(s) identidade(s) docente(s).

1.1 Referentes teóricos para a compreensão do Estudo

A nossa investigação tem como principal objetivo conhecer e interpretar o impacto da recente legislação – o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e o novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) – no desenvolvimento profissional dos professores, na (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais) e na carreira docente.

É nossa intenção procurar identificar nestes documentos legislativos as propostas de mudança, confrontá-las com as experiências dos professores - particularmente aquelas que decorrem das experiências profissionais - e interpretá-las de forma a perceber de que modo(s) interfere(m) na vida profissional (e pessoal) dos docentes.

Neste sentido, o estudo que realizámos encontra “a sua identidade conceptual na natureza prática da educação” (Pacheco, 2005, p. 17), na medida em que aborda questões sociais dos contextos educativos, questões culturais e profissionais dos professores, assim como aspetos subjacentes à aprendizagem dos alunos e ao trabalho

docente que constituem o campo dos Estudos Curriculares e que o distingue dos outros importantes domínios da educação (*Idem*).

O acesso a estes contextos culturais e sociais no campo da educação, dos contextos escolares, das dinâmicas identitárias e práticas dos professores nos seus contextos reais - onde os fenómenos sociais e políticos interferem intensamente – teve como principal objetivo aceder ao significado estruturante dessas práticas e dessas vivências denunciadas pelos docentes que participaram na investigação.

Assim, pretendemos clarificar, compreender e realçar a situação complexa que os professores vivem presentemente nas suas escolas em consequência de políticas educativas fundamentadas na necessidade de um ensino de qualidade.

Com esta investigação, sentir-nos-emos satisfeitas se conseguirmos contribuir para a promoção de (mais) uma oportunidade de debate educacional, particularmente a partir das vozes dos professores que participaram no estudo que realizamos.

Todavia, é indiscutível o contributo teórico de vários campos do saber na construção de uma teoria interpretativa que represente o que significa ‘Ser professor’ nas escolas de hoje que se pretendem afirmar como instituições de qualidade.

1.1.1 Políticas educativas e curriculares

Nos últimos anos, as escolas e os professores têm estado envolvidos num ambiente de reforma permanente, gerando a ideia, no seio dos professores, de que as mudanças lhes são exteriores ou de que lhes compete apenas o papel de atores secundários (Ferreira, 2008).

Para Gimeno (2006), o conceito de ‘reforma’, como para muitos outros teóricos na educação, assume um significado ambíguo, sendo frequente a sua utilização indiscriminada nos discursos políticos e pedagógicos.

De acordo com Pacheco (2001, p. 149), “o conceito de reforma aparece nos mais diversos quadrantes ganhando significado e interesse global quando se fala da reforma do sistema educativo”. Assim, embora o conceito de reforma tenha sido utilizado numa pluralidade de sentidos, de uma maneira geral uma reforma representa “uma mudança em larga escala, com carácter imperativo para o território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica” (Canário, 1992, p. 198).

Neste âmbito, Pacheco (2001, p. 150) acrescenta ao conceito de reforma educativa a ideia de que se trata “de uma transformação política educativa de um país a nível de estratégias, objetivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo de novo”.

Esta situação, na perspetiva deste autor, pressupõe “uma mudança estrutural no quadro normativo-jurídico da política educativa, com opções a nível político, ideológico, social e cultural” (*Ibidem*) que, segundo Canário (1994), só são possíveis mudanças efetivas se, de facto, houver produção de inovações na escola e estas forem, necessariamente, impercetíveis, espontâneas e intuitivas.

As reformas educativas movem-se por imperativos económicos e sociais e estão ligadas a mudanças estruturais do sistema educativo e mesmo que, por vezes, sejam apresentadas de forma isolada, geram grandes expectativas na esperança que sejam a tábua de salvação de todas as necessidades, carências e disfunções sociais (Sebarroja, 2001).

Deste modo, vários autores chamam a atenção que as reformas educativas têm surgido como “respostas planificadas e centralizadas a situações de crise, ou à sua perceção, procurando-se através delas pôr termo ao descontentamento social existente” (Fernandes, 2000, p. 51). Ou seja, reconhece-se que “a reforma educativa não será uma simples resposta de mudança, mas sim uma exigência do conjunto das reformas que pressionam a instituição escolar” (Pacheco, 2001, p. 149).

Assim, a opção por reformas educativas tem sido a prática dos diferentes governos que vão acedendo ao poder, introduzindo medidas legitimadas na intenção de resolverem os problemas que vão sendo apontados ao sistema educativo, quer por organismos internacionais, quer por grupos diversos da sociedade civil portuguesa (Leite, 2006).

Contudo, no parecer de Sebarroja (2001), é importante referir que a ideia de reforma como solução de todos os males do sistema educativo é uma pura ilusão, constituindo, exatamente, um dos motivos do seu fracasso. Para além disto, o autor adianta que reforma não é sinónimo de mudança, melhoria e inovação, defendendo que estes aspetos podem provocá-la, mas também paralisá-la e afogá-la (*Idem*).

A lógica da reforma, segundo Canário (1996, p. 64), consiste em impor às escolas “um conjunto de soluções pré-fabricadas, utilizando uma via dupla: a via do decreto,

complementada por modalidades de experimentação cuja finalidade, de facto, é a de legitimar as opções definidas pelo normativo”.

Com efeito, na opinião dos autores Gimeno (1997) e Fullan (2002), as reformas educativas persistem nos aspetos organizacionais, em detrimento da dinamização contínua da mudança interna da escola. Noutros termos, existe uma forte preocupação em reorganizar a escola no âmbito das regras de funcionamento das estruturas, facilmente visíveis nos textos normativos, descurando o que se impõe como verdadeiramente necessário: a mudança de mentalidades, a compreensão de mecanismos de produção de mudanças no contexto educativo.

Neste sentido, Canário (1996) acrescenta que a via normativa não dá resultado porque as práticas não se criam nem se modificam por decreto. Aliás, há a tendência de as escolas ignorarem ou reconfigurarem as propostas que lhes são enviadas de ‘cima’.

Na opinião de Viñao (2006), falar em reformas não é o mesmo que falar em inovações e outros processos de renovação pedagógica. Para o autor, as reformas educativas são intenções transformadoras ou de mudança educativa impulsionadas pelo poder central. Em contrapartida, considera os processos de renovação e inovação promovidos e difundidos por grupos de professores que, apoiados pelos pais e alunos, deliberam as mudanças necessárias.

Ainda no entender do autor supracitado, as reformas educativas podem não pretender modificar todos os aspetos do sistema educativo mas apenas alguns deles.

Desta forma, as reformas educativas podem ser de diferentes tipos: i) estruturais: aquelas que alteram os níveis, as etapas e os ciclos do sistema; ii) curriculares: as que têm a intenção, por via normativa, de determinar a conceção do currículo em relação com o que se ensina, como se ensina e como se avalia; iii) organizativas: aquelas que afetam a organização e a estrutura das escolas desde os seus órgãos de gestão à sua estrutura académica; e, finalmente, iv) político-administrativas: aquelas que mudam a gestão e a administração dos sistemas educativos, repartindo as competências pelos diferentes poderes públicos (*Idem*, p. 43-44).

No nosso país, ao longo das últimas décadas foram introduzidas diversas reformas educativas com perspetivas organizacionais, estruturais, curriculares e administrativas que, muitas vezes, se sobrepunham sem dar tempo à implementação, e, sobretudo, avaliação das antecedentes.

Neste âmbito, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI insiste em recordar “que demasiadas reformas em cascata

acabam por matar a reforma, pois não dão ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem para pôr todos os atores à altura de nela participarem” (Delors *et al.*, 1998, p. 24).

Para além do impacto do efeito de ‘cascata de reformas’, Sebarroja (2001, p. 20-21) alerta para os diversos e curiosos paradoxos que as mesmas geram: i) muitas vezes, é do conhecimento dos governos a necessidade de empreender grandes reformas educativas, no entanto, limitam-se a fazer reformas parciais ou de carácter estrutural, administrativo e metodológico que se encontram condicionadas e sujeitas a contextos macroeconómicos e sociais que frequentemente as asfixiam ou paralisam; ii) normalmente, as reformas são lideradas por pessoas que têm de abrir novos horizontes e estratégias de futuro, mas com visões e culturas do passado que são as únicas que conhecem e, iii) as reformas têm por intenção introduzir novas ideias no sistema educativo, mas, quando chegam a generalizar-se a toda a população escolar, estas ideias já envelheceram, por ser muito o tempo que decorre desde que se geram os primeiros projetos até que são levados à prática.

Daí a necessidade de reformar continuamente a reforma, gerando um clima mais favorável à emergência de um pensamento fatalista e resignado e menos favorável, como pensa Ferreira (2008, p. 248), “à reflexão, à experimentação e à descoberta de alternativas pedagógicas” como seria desejável que acontecesse.

Deste modo, a educação, marcada por processos de mudanças e reformas educacionais, não deve ser analisada de forma dissociada do contexto político e socioeconómico. Antes, para entendermos as múltiplas reformas educacionais, é preciso investigar a lógica que perpassa tais reformas e o discurso dominante.

As instituições educativas sempre foram influenciadas pelas mudanças históricas de um país nos setores económicos, sociais e políticos, interferindo no interior das escolas, mais propriamente nas práticas pedagógicas dos professores e nos conteúdos a ensinar.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, mais um marco na educação portuguesa se edificou, determinando aspetos como a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuitidade, por um período escolar de nove anos (a duração do ensino básico), e reiterando outros como o direito à educação e à democratização do ensino já contemplados na Constituição Portuguesa em 1976.

Porém, a grande inovação desta lei consistiu na reorganização do sistema educativo (os ensinos básico, secundário e superior), assim como no alargamento do

conceito de escola considerado como uma comunidade educativa inserida num sistema de relações com os pais e com as entidades políticas locais, a partir de um projeto educativo autónomo e partilhado pelos diferentes intervenientes no processo (Afonso, 1998; Correia, 2000).

Apesar da introdução de elementos ‘inovadores’ que alargaram o conceito de escola, a educação, ao longo da década de 80, foi sendo marcada pela desvalorização dos discursos democráticos e pelo investimento numa referencialização ao mundo empresarial e à definição económica da educação (Correia, 2000), com “preocupações de eficácia, qualidade e modernização na educação” (Ferreira, 2008, p. 136).

Nesta linha de pensamento, Stoer, Stoleroff e Correia (1990, p. 11) sustentam que as políticas educativas professadas na década em discussão assentam numa perspetiva que evidencia a economia e que pretende através da “formação de recursos humanos qualificados como condição da modernização originar uma nova tendência que aqui se chama vocacionalista”.

Entretanto, neste contexto, é fundamental referir que, no seguimento da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e da identificação das intenções economicistas sustentadas pela sociedade, a questão da avaliação dos professores reapareceu na agenda política, surgindo o primeiro modelo de avaliação no início da década de noventa do século XX, que visava “reforçar a autonomia das escolas e promover o desenvolvimento profissional dos professores” (Curado, 2002, p. 39).

O Estatuto da Carreira Docente, publicado após lutas sindicais muito fortes, veio favorecer a introdução do elemento de maior inovação na carreira dos professores – a criação de uma carreira única (Alves-Pinto, 2008), consumada com a publicação do Decreto-Lei 139-A/90.

Na opinião de (Alves-Pinto, 2008), esta expressão encerra um duplo sentido de máxima importância: “por um lado, a carreira passou a não ser dependente do grau de ensino mas do nível de formação académica; por outro lado, a carreira única pressupõe que há uma carreira para os professores que desempenham uma diversidade de funções docentes” (*Idem*, p. 37).

Assim, com a promulgação do referido decreto, a avaliação do desempenho constituía uma premissa necessária e com significado, mas, segundo a opinião dos dirigentes dos sindicatos, a sua operacionalização exigia uma reflexão profunda sobre o tipo de avaliação a considerar (Alves-Pinto, 2001). Depois de discussões entre sindicatos e o Ministério de Educação, acabou por ficar consignada no ECD (1990) uma

avaliação do tipo intrínseco, por se entender que a avaliação não pode ser um ato burocrático. Ela consistia fundamentalmente num relatório de atividade realizado pelo próprio professor e, quando se tratava de um momento específico de avaliação na transição do 7º para o 8º escalão, esta baseava-se na elaboração e discussão do currículo profissional perante um júri.

Entretanto, e simultaneamente, a avaliação do modelo de direção e gestão das escolas (confirmado no Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio), realizada pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), permitiu identificar os aspetos mais relevantes do modelo em experiência, apontando um conjunto de pareceres e recomendações com vista “à definição e implementação de nova política de administração dos estabelecimentos de educação” (Formosinho e Machado, 2000, p. 50) que definia “como pressuposto uma ampla mobilização de todos os interessados de dentro e fora da escola” (Flores, 2005, p. 47).

No entanto, estas recomendações do CAA não foram consideradas suficientes para corrigir o último decreto, apresentando o então Ministro da Educação, Marçal Grilo, um documento sujeito a debate público – Pacto Educativo para o Futuro – onde protagonizava um conjunto de ideias fundamentais para a ação política e para o relacionamento com todos os protagonistas do processo educativo (*Idem*), oferecendo, assim, à escola “um lugar nuclear no processo educativo” (Pacto Educativo para o Futuro, citado em Benavente, 2004, p. 95), ou seja, assumindo-se como um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal (*Idem*, p. 69).

A discussão e divulgação deste documento, em conjunto com outro solicitado a João Barroso que atendesse às “dimensões política, administrativa, teórica e prática” (*Idem*, p. 49), proporcionaram ao Ministério da Educação a execução de um programa de reforço da autonomia das escolas “que tivesse em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua gradualização” (Despacho nº 130/ME/96), assumindo, assim, “um modelo de tipo contratual que, no quadro de um processo de descentralização, comprometa as partes contratantes” no que respeita ao cumprimento dos objetivos estabelecidos e à implementação dos meios necessários, com a intenção de desenvolver uma pedagogia da autonomia (Formosinho e Machado, 2000, p. 51).

Este estudo marcou o início do processo legislativo que viria a culminar com a aprovação do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas – Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio – que tinha como “intenção politicamente expressa criar e incentivar a construção de ‘escolas’ ao nível da educação básica inicial” (Formosinho e

Machado, 2000, p. 52), porque os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º CEB encontravam-se numa situação que se caracterizava por “uma rede dispersa e fragmentada de unidades” (*Ibidem*) devido à consagração das Delegações Escolares, durante muitos anos, como “o último elo” (*Ibidem*) de ligação às escolas.

Com a aprovação do Despacho Normativo nº 27/97, que impulsionava a criação de agrupamentos ou de ‘escolas’ “como unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção da autonomia” (Formosinho e Machado, 2000, p. 52) e, no ano seguinte com a aprovação do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio, como referimos anteriormente, esta estratégia ficou automaticamente reforçada, impulsionando a criação, inicialmente, de muitos agrupamentos horizontais (e, mais tarde, verticais) pelo nosso país.

Desta forma, a escola dava os primeiros passos da sua vida, de livre iniciativa, em comunidade educativa, tendo como referência primaz a participação dos pais e da autarquia. Esta experiência comunitária, traduzida em autonomia da escola, trouxe muitas responsabilidades aos “atores locais” (Formosinho e Ferreira, 2000, p. 83), porque teriam de responder pelos seus atos.

No seguimento deste conjunto de iniciativas de mudanças educativas, assistimos, no início da primeira década do terceiro milénio, por parte da administração central, norteadas por uma nova filosofia educativa, à necessidade de alterar as práticas escolares e melhorar o desempenho das escolas, implementando projetos de reorganização curricular no ensino básico “no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respetivas identidades e objetivos, uma maior qualidade das aprendizagens” (DEB, 2001), conduzindo à publicação do Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro.

Esta qualidade das aprendizagens incidia, particularmente, na discussão e construção de um currículo que passasse a ser visto “como um corpo de aprendizagens que todos devem concretizar na escola, um conjunto de oportunidades de desenvolvimento pessoal, um espaço integrador e diferencial, uma construção dinâmica que deve resultar da participação de todos os intervenientes no processo educativo”, tentando substituir definitivamente a visão de currículo como um conjunto de conteúdos disciplinares fragmentados (Morgado e Carvalho, 2004, p. 93).

O decreto em discussão, objeto de um longo e continuado trabalho com escolas ‘piloto’ e com as respetivas comunidades educativas, provocou grande discussão nas escolas do país, emergindo, entre os professores, atitudes díspares face às exigências do mesmo, ficando marcado pelas diferentes reações e desafios que provocou (Herdeiro, 2010).

Assim, as políticas educativas e curriculares decididas pela administração e, de seguida, impostas aos professores para serem cumpridas têm sofrido grandes contestações, impedindo que os professores se desenvolvam profissionalmente e que haja produção de mudanças significativas na escola (Pacheco, 2002), ficando “mais pelo campo das expectativas que geram” (Morgado, 2005, p. 76).

No entanto, a perturbação e a contestação no mundo educacional prolongaram-se pela década em destaque, atingindo o auge em 2007, quando o Ministério da Educação, indiferente às considerações teóricas dos especialistas da educação, reformula o Estatuto da Carreira Docente e regulamenta o processo de avaliação dos professores fundamentado na política das ‘necessidades de mudança’ sem preparar os contextos educativos.

Nesta altura, as políticas educativas anunciavam necessidades de elevar os padrões do ensino e de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, sustentadas, fundamentalmente, na qualidade do desempenho do professor ancorado no mérito docente como premissa de motivação para o desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

Deste modo, a agitação, a contestação e a resistência dos professores às mudanças prolongaram-se, de um modo geral, pelos cinco anos que se lhes seguiram, ‘forçando’ o Ministério da Educação a sucessivas revisões do Estatuto da Carreira Docente, como resposta ao clima de mal-estar e à incapacidade de reunir condições favoráveis à implementação do processo avaliativo nas escolas.

Neste sentido, o Ministério da Educação, após uma (nova) apreciação das diferentes etapas do processo de avaliação, principalmente das mais contestadas, decidiu introduzir simplificações de modo a criar melhores condições de aplicabilidade.

As entidades ministeriais responsáveis pelo processo retomaram os contactos com os Sindicatos e, na sequência dessas negociações, nasceu um Memorando de Entendimento⁵ que originou uma versão simplificada de avaliação do desempenho

⁵ Despacho Normativo nº 13459/2008 de 12 de abril

docente dirigida aos professores que necessitavam da avaliação para progredirem na carreira ou para renovarem contractos no ano letivo seguinte.

Outra versão de simplificação do processo ocorreu em 2009, em consequência de um conjunto de protestos por parte dos professores e dos sindicatos, sobretudo devido à sobrecarga de trabalho burocrático que o processo implicava, subtraindo do processo avaliativo determinados parâmetros de avaliação como os resultados escolares e as taxas de abandono escolar.

Depois de três anos de luta constante com o Ministério da Educação, finalmente, os professores, em conjunto com os sindicatos, conseguiram retomar a situação de igualdade interpares, acabando com a divisão dos docentes em categorias (professor e professor titular), isto é, a carreira docente passou novamente a estruturar-se numa única categoria.

Os princípios que presidiram à alteração do Estatuto da Carreira Docente foram desenvolvidos no Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho que, mantendo critérios de exigência e valorização do mérito profissional, consagrou a avaliação do desempenho através de procedimentos simplificados, competindo ao relator acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interação permanente.

Em 2010, com a mudança de governo, os dois documentos legislativos mencionados voltaram à discussão pública, iniciando-se uma nova etapa de negociações com os sindicatos profissionais, esperada pelos professores com muita expectativa. O Ministério da Educação e Ciência, liderado pelo ministro Nuno Crato, colocou em discussão pública projetos-proposta para alteração do estatuto dos professores e das regras da avaliação docente, contando com a colaboração dos sindicatos e associações de professores.

Assim, em fevereiro de 2012, após o período de negociações e reflexões, o Ministério da Educação publica nova legislação (ECD e ADD) que, no imediato, não foi contestada pelos professores, pelo menos publicamente. Nas escolas, os professores renderam-se à constatação que ‘era mais do mesmo’ e que a tendência da política educativa seria a mesma, restando poucas esperanças de recuperar o que tinha sido ‘roubado’ pela(s) crise(s) económica(s) e social(ais) do país e da Europa. Há, portanto, por parte dos professores, uma propensão geral para o conformismo e relativização dos acontecimentos político-educativos que os envolvem a si e à escola.

Com a elaboração do quadro que se segue pretende-se sistematizar (quase) toda a legislação que foi publicada na última década no domínio educativo dos 1º, 2º e 3º Ciclos e Secundário, com impacto no trabalho docente, destacando os conceitos-chave valorizados pelos vários governos e ministros e os seus impactos na vida escolar.

Do cotejo deste quadro legislativo conclui-se da diversidade de documentos, desde decretos, regulamentos, memorandos e comunicados, o que pode justificar a confusão e perplexidade dos professores mediante o acumular de informação sem tempo para refletir e avaliar a sua implicação nos contextos educativos.

Assim, o Quadro 1.1 revela-nos uma panóplia de legislação incontornável sobre o trabalho docente, com predominância na avaliação do desempenho dos professores, publicada por vários governos e ministros, sendo influenciada pela difícil situação económica e social do país, traduzida, muitas vezes, em conceitos-chave fabricados a favor da mudança educacional, implicando, contudo, mais consequências negativas nos modos de estar e de ser professor na escola do que propriamente na (re)construção das estruturas do sistema educativo prementes de mudança.

Os primeiros anos de legislação, conforme constatamos no quadro referido, giram à volta da reorganização curricular, com a construção de projetos curriculares de turma e de escola/agrupamento orientados por um currículo nacional marcado pelas competências específicas e transversais que devem ser conseguidas pelos alunos ao longo da escolaridade obrigatória e avaliadas por vários instrumentos, incluindo as provas de aferição. Portanto, podemos dizer que há uma tendência para justificar, evidenciar e formalizar ‘em papel’ as ações dos professores na sala de aula como resposta à tão desejada qualidade das aprendizagens dos alunos.

Quadro 1. 1 – A legislação publicada na última década (2001-2012), na área educacional

Marcos legislativos importantes para a Educação em Portugal:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo ▪ Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de abril – Estatuto da Carreira Docente ▪ Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio – Direção e Gestão das Escolas ▪ Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de maio – Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas 			
Anos	Documento legislativo	Conceitos-chave	Governo/Ministro da Educação
2001	Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro Reorganização Curricular do Ensino Básico Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de julho Avaliação das aprendizagens dos alunos Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto Perfis de desempenho profissional	Competência(s) Avaliação aferida Projetos Curriculares	Governo Socialista de António Guterres Ministro da educação: Guilherme Oliveira Martins
2006	Decreto-Lei nº 20/2006 de 31 de janeiro Concurso de Professores Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho Atividades de Enriquecimento Curricular	Desempenho docente	
2007	Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro Novo Estatuto da Carreira Docente Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril Autonomia, Gestão e Administração dos Agrupamentos Decreto-Lei nº 200/2007 de 22 de maio Concurso de acesso à categoria de professor titular	Ensino de qualidade Sucesso educativo	Governo Socialista de José Sócrates
2008	Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro Novo modelo de Avaliação de Desempenho Docente Despacho nº 7465/2008 de 13 de março Delegação de competências de avaliador Decreto Regulamentar nº 11/2008 de 23 de maio Estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho docente Despacho nº 16872/2008 de 23 de junho Aprova os modelos das fichas de avaliação docente Despacho nº 31996/2008 de 16 de dezembro Percentagem máxima para atribuição das menções de Excelente e de Muito Bom	Performatividade Prestação de contas Cortes orçamentais Avaliação docente	Ministro da Educação: Maria de Lurdes Rodrigues
2009	Decreto Regulamentar nº 1-A/2009 de 5 de janeiro Estabelece o regime transitório de avaliação docente Despacho nº 3006/2009 de 23 de janeiro Alteração dos modelos das fichas e das regras de aplicação Decreto-Lei nº 270/2009 de 30 de setembro Alteração ao Estatuto da Carreira Docente Declaração de Retificação nº 84/2009 de 18 de novembro Alteração ao Estatuto da Carreira Docente	Diretores de escola	
2010	Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho Novo Estatuto da Carreira Docente Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho Novo modelo de avaliação docente Despacho nº 14420/2010 de 15 de setembro Aprova os modelos das fichas de avaliação docente Despacho normativo nº 24/2010 de 23 de setembro Avaliação de desempenho pro ponderação curricular Despacho nº 16034/2010 de 22 de outubro Define os padrões de desempenho docente	Professores avaliadores Sistema de quotas para a progressão na carreira	Governo Socialista de José Sócrates Ministro da Educação: Isabel Alçada
2011	1º Projeto de Avaliação do Desempenho Docente (17 de agosto) 2º Projeto de Avaliação do Desempenho Docente (29 de agosto) Comunicado do Secretário de Estado: João Casanova de Almeida (6 de dezembro)	Cortes orçamentais Sucesso educativo	Governo Social-Democrata de Passos Coelho
2012	Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro Novo Estatuto da Carreira Docente Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro Novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente	Avaliação docente	Ministro da Educação e Ciência: Nuno Crato

Nos anos seguintes, na presença de grandes dificuldades económicas e sociais, o governo português, em nome da qualidade dos professores e da escola, revê o estatuto da carreira docente e reformula o modelo de avaliação docente, sustentado numa política de controlo e de prestação de contas. Ao longo destes seis anos, os documentos referenciados sofreram alterações constantes, interferindo negativamente nas relações de trabalho e na vontade de inovar na sala de aula.

Deste modo, podemos perceber a existência de “lógicas aparentemente contraditórias, em vez de perspetivas mais críticas e alternativas para a escola democrática” (Ferreira, 2008, p. 139), observando-se “a subordinação da política educativa a uma política económica cuja função é ajustar o sistema económico português às modificações da divisão internacional do trabalho” (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990, p. 47) sem se preocupar minimamente com o sucesso e o bem-estar do aluno e do professor.

Em síntese, podemos concluir que a maioria da legislação publicada pretende dar conta de um processo de avaliação que desde o início se revelou inadequado aos contextos educativos portugueses que, independentemente das revisões que já sofreu, continua problemático na sua implementação nas escolas, gerando grande e generalizada desconfiança por parte dos mais diretos destinatários dessa mesma avaliação, ou seja, os professores.

1.1.2 Competência, avaliação e/do desempenho docente

O termo competência tem sido utilizado a propósito de várias realidades, muitas vezes sem precisão no seu sentido e frequentemente em aceções muito diferentes, o que dificulta a sua compreensão e utilidade no campo educativo. Ou seja, nas palavras de Estrela (1991), competência é um termo vago, longe de estar isento de ambiguidades.

Ainda neste sentido, Pacheco (2011) reforça que a palavra competência encerra uma pluralidade de discursos existentes no quadro de determinados processos de educação e formação, merecendo, por isso, uma exploração teórica do que se entende por competência.

Deste modo, consultando o dicionário de Língua Portuguesa⁶, constatamos que à palavra competência são atribuídos vários significados, em diferentes perspetivas.

⁶ Dicionário de Língua Portuguesa (8ª Edição), 1998, Porto Editora.

Como constructo teórico a palavra é esclarecida como a aptidão; a faculdade que uma pessoa tem para resolver um assunto; o poder; a capacidade e conhecimento inato ou adquirido. Na perspetiva jurídica é exposta como a capacidade legal que um juiz tem de tomar conhecimento de uma causa e de a julgar.

Alves (2005, p. 31) discute o significado da palavra competência como um constructo teórico e na perspetiva jurídica. Relativamente ao primeiro, a autora refere que “quando se concebe a competência como um constructo a partir do qual se elabora um programa de formação, postula-se implicitamente que a competência pode constituir o objeto de um ensino”. Por sua vez, a noção de competência também pode ser utilizada como um juízo, isto é, “dizer de uma pessoa que ela é competente é formular um juízo global sobre ela, a partir de *standards* reconhecidos no meio em que ela exerce ou terá de exercer uma dada atividade” (*Idem*, p. 33).

Contudo, na opinião de outros autores (Simões, 1996; Simões e Simões, 1997; Pacheco, 2011), os significados atribuídos exigem maior transparência, merecendo, por isso, uma reflexão mais profunda de modo a clarificar o conceito relativamente a outros que lhe são próximos.

O que é, então, a competência?

Day (2001), referindo-se aos estudos de Eraut (1994), afirma que o autor propõe três abordagens comuns para a definição de competência: a) senso comum; b) negociada politicamente e situada socialmente e c) situada individualmente, concluindo que as duas primeiras se podem combinar, mas a terceira apenas gera confusão, o que leva a denominá-la de ‘capacidade’. Deste jeito, define a competência como a capacidade para desempenhar as tarefas e os papéis exigidos face a um determinado padrão.

Na mesma perspetiva caminha Peralta (2002, p. 28) quando define competência como “a especificação precisa das capacidades necessárias para desempenhar determinada função ou tarefa, traduzidas pela identificação de um conjunto de comportamentos observáveis, suscetíveis de evidenciar uma atuação competente”.

Na mesma ordem de ideias, Alves (2005, p. 32), sustentada em estudos de autores conceituados, define competência como “a realização das tarefas complexas, de uma forma adequada, representando, então, a capacidade de adaptação do indivíduo a uma variedade de situações profissionais”.

Sabe-se que a qualificação pessoal e profissional depende de competências, adquiridas por um indivíduo em contextos formativos “em função de capacidades

cognitivas e de habilidades e aptidões pessoais”, medindo-se a competência com base em critérios pré-definidos de observação do desempenho (Pacheco, 2011, p. 44).

Nesta perspetiva, emergem duas distinções que devem ser explicitadas como ponto de clarificação e de aplicabilidade nos contextos formativos: a distinção dos pares competência/desempenho e competência/capacidade.

Na primeira, apesar de mais à frente trabalharmos o termo desempenho com maior desenvolvimento, importa, por agora, referir que o desempenho, de acordo com Perrenoud (2004, p. 56), “é uma ação situada, datada e observável “ e a competência “é ‘o que subjaz ao desempenho’, uma qualidade mais duradoura do indivíduo, que não pode ser observada como tal”. Ou seja, distingue-se entre “‘o que sei’ e ‘o que faço’, entre as estruturas ou funções mentais que explicam a ação do sujeito e os comportamentos observáveis que dela resultam” (Allal, 2004, p. 80). Contudo, na opinião de Pacheco (2011), a distinção pode diluir-se se a competência for reduzida a referenciais de desempenho, o que acontece normalmente nos contextos das profissões.

De um modo geral, na segunda aceção, a noção de competência “designa a capacidade de produzir uma conduta em determinado domínio” (Dolz e Ollaginer, 2004, p. 10) e “é medida por meio de uma série de desempenhos comparáveis, a fim de neutralizar os fatores aleatórios” (Perrenoud, 2004, p. 56). Por sua vez, o conceito de capacidade aparece cada vez mais nos textos oficiais e na literatura pedagógica, associado a um adjetivo transversal (Gillet, 1994). Para o autor, a(s) capacidade(s) manifesta(m)-se nos domínios cognitivo, socioafetivo e psicomotor, distinção esta de ordem prática, não teórica e que funciona mais no domínio da elaboração de ações de formação que no campo da pesquisa (*Idem*).

No seguimento dos estudos de Gillet (1994), Allal (2004, p. 81) define capacidade não como uma faculdade intrínseca, mas como “o fruto das experiências de aquisição de competências em vários domínios”. Portanto, apesar da possibilidade do significado poder ser equivalente, Dolz e Ollaginer (2004) propõem que os termos competência e capacidade sejam entendidos teoricamente como diferentes.

Ainda neste âmbito, Day (2001) sustenta que, embora a capacidade se defina como tudo o que uma pessoa pode pensar ou fazer, é também importante não esquecer que a competência não conduz necessariamente ao grau de desempenho esperado, visto que este poderá ser afetado pela disposição, pelas capacidades e pelo contexto.

Em termos pedagógicos, segundo Simões (1996, p. 140), o conceito de competência pode ser entendido “como uma capacidade potencial para ensinar, que se

traduzirá num desempenho efetivo consoante a interferência de outras variáveis” como o contexto educativo, os alunos e o meio envolvente.

Nesta perspetiva, Alves (2005), ao referir-se à competência profissional para o ensino, afirma que é a capacidade que um individuo tem de cumprir as tarefas complexas, que habitualmente encontra no exercício de uma profissão, ou seja, “a competência observa-se pela utilização eficaz dos saberes, dos saber-fazer e dos saber-ser para o cumprimento das tarefas profissionais” (*Idem*, p. 33).

Simões e Simões (1997), sustentando-se nas investigações desenvolvidas por Zimpher e Howey (1987), destacam quatro dimensões na competência pedagógica, cuja compreensão se torna fulcral para a discussão que nos ocupa: i) a dimensão técnica – o domínio de capacidades e conhecimentos técnicos que se traduz nas ações delineadas no quotidiano; ii) a dimensão clínica – o solucionar de problemas concretos relativamente imprevistos; iii) a dimensão crítica – o reenquadrar dos problemas e agir no sentido de modificar situações injustas ou inadequadas e, finalmente, iv) a dimensão pessoal – o intervir como pessoa no contexto educativo e nas relações interpessoais.

Deste modo, em jeito de nota final, Simões (1996, p. 140) considera que a competência não depende “apenas de eventuais conhecimentos e técnicas, adquiridos durante o processo de formação, mas tem a ver, sobretudo, com a pessoa que o futuro professor é e com a maneira como ele organiza e integra as suas capacidades”. Em outros termos, como afirma Lüdke e Boing (2004, p. 1171), ter competência para ensinar implica de modo especial “uma aquisição particular que não se vincula, necessariamente, a condições específicas de formação na escola ou de experiência no trabalho”.

Contudo, o atual sistema educativo burocratizado dá abertura e legitimidade à penetração crescente de uma nova lógica de administração derivada do setor económico, que lentamente vai introduzindo formas de controlo em que o elemento chave é a avaliação do desempenho das pessoas e das instituições. Desta forma, o Estado assume um papel de avaliador, garantindo a implementação de políticas que se estruturam e desenvolvem baseadas numa cultura de desempenho.

Nesta cultura, de acordo com Ball (2003), a ‘qualidade’ é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais: a economia, a eficiência e a efetividade. Ou seja, os desempenhos dos sujeitos e das instituições servem “como medida de produtividade ou output, ou expõem a qualidade, ou ‘momentos’ de

promoção ou inspeção” (*Idem*, p. 218) e viabilizam-se por meio da construção de descritores de desempenho⁷.

Na opinião de Santos (2004), o argumento central de Ball vincula-se à ideia de que, na cultura do desempenho, o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspetos positivos das atividades escolares, mas as falhas que cometem os professores sem, contudo, apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições.

Desta forma, as investigações desenvolvidas por Ball (2002, 2003) são importantes porque evidenciam as consequências negativas da imersão dos professores e das escolas na cultura do desempenho, por exemplo a perda de interesse em trabalhar com atividades e aspetos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho.

Para Simões (2000), apoiando-se no ponto de vista de Medley (1982), o desempenho profissional diz respeito ao comportamento do professor no seu trabalho, isto é, o seu desempenho depende da sua competência, do contexto em que trabalha e da sua habilidade para aplicar as competências em qualquer momento.

Ainda em termos do comportamento de ensinar, Simões (1996) acrescenta que o desempenho do professor pode ser identificado nas situações de ensino em que o professor se vai envolvendo, implicando, para além das características individuais, o contexto situacional em que atua e a maneira como se sente relativamente à profissão.

Entretanto, as atuais políticas educativas portuguesas preconizam uma mudança educativa com a intencionalidade de alcançar determinados objetivos - sucesso escolar, prevenção do abandono escolar precoce e melhoramento da qualidade das aprendizagens – sustentada na qualidade do desempenho do professor.

É consensual entre vários autores (Simões, 2000; Sanches, 2008; Fernandes, 2008) a existência de modelos diferentes - centrados no perfil do professor, nos comportamentos do docente na sala de aula, nos resultados escolares e na prática reflexiva – que, de certo modo, desejam preparar um processo de avaliação de docentes que promova o desenvolvimento profissional do professor.

⁷ Na opinião da Ministra da Educação, a definição de padrões de desempenho docente consagrada no Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro poderá contribuir para orientar a ação dos docentes, para estimular a respetiva autorreflexão e para articular a avaliação do seu desempenho, visando providenciar um contexto para o julgamento profissional levado a cabo pelos docentes no decurso da sua atividade. Por seu turno, os padrões de desempenho docente apresentam e descrevem separadamente cada dimensão e domínios desse desempenho, na medida em que constituem um instrumento de análise.

Desde 2007 que o Estatuto da Carreira Docente propõe um processo de avaliação de desempenho que predomina em aspetos que caracterizam o modelo centrado no perfil do professor⁸, pelo facto de o mesmo processo ocorrer “de acordo com o grau de concordância aferido em relação a traços ou características de um perfil previamente fixado” (Sanches, 2008, p. 134).

Contudo, nem sempre o sistema educativo português promoveu um processo de avaliação dos professores sustentado num perfil previamente fixado, como mostram as investigações de Curado (2002, 2008).

Assim, na opinião da autora, até ao final da década de 80 do século passado, a literatura internacional sobre a avaliação de professores concentrava-se essencialmente na formulação de instrumentos (listas de controlo) através dos quais pudessem monitorizar as práticas docentes. Ou seja, a avaliação dos professores centrava-se na observação de comportamentos na sala de aula e na medição válida e fiável desses comportamentos.

A partir da década de 90, a visão da avaliação dos professores, apoiada na observação de aulas e na formulação de instrumentos, evolui para uma outra com enfoque em programas integrados de desenvolvimento pessoal e organizacional, sustentados, basicamente, no desenvolvimento de competências profissionais que promovessem a profissão docente (Perrenoud, 2000).

Ainda no âmbito internacional e durante as décadas referidas, grande parte da literatura sobre a avaliação docente, defendia que os docentes se deveriam envolver diretamente na preparação, na implementação e no acompanhamento do processo, podendo constituir um fator de desenvolvimento profissional e de melhoria das escolas (Curado, 2008).

Nesta perspetiva, as teorias que abraçavam um modelo de avaliação ligado ao desenvolvimento profissional sublinhavam a importância e a necessidade de métodos e de fontes de avaliação diversificados como a autoavaliação e a apreciação avaliativa pelos pares.

Contudo, em Portugal, o primeiro modelo de avaliação docente foi implementado em 1992, promovia o desenvolvimento profissional e estabelecia procedimentos

⁸ Em outubro de 2010, no Despacho n.º 16034, a Ministra da Educação mencionava que a especificidade da profissão docente concretizava-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos. E, por isso, acreditava que essa função exigia a definição de um perfil profissional que se estruturava em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Estas dimensões correspondiam, exatamente, *àquelas* em que o processo de avaliação docente deveria incidir e decidir a progressão na carreira docente.

baseados num relatório crítico da atividade profissional e na prova de cumprimento de um número estipulado de créditos de formação contínua⁹.

Todavia, a implementação deste modelo de avaliação docente foi objeto de investigação científica, tendo sido concluído que existia um processo de avaliação de professores que não avaliava, dado os relatórios não serem analisados e a classificação final resultar do mero cumprimento de exigências legais (*Idem*).

Em 1998, o Estatuto da Carreira Docente foi alterado e com ele a legislação sobre a avaliação docente¹⁰. Este documento encarava a avaliação do desempenho dos docentes como uma estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolviam e procuravam valorizar os seus recursos humanos. Este modelo era constituído por três elementos: um documento de reflexão crítica da atividade; a certificação das ações de formação concluídas e um parecer avaliativo da comissão de avaliação da escola.

Entretanto, na primeira década do presente século, Curado (2002) investigou a operacionalização deste modelo de avaliação de professores nas escolas e identificou um conjunto de potencialidades e de constrangimentos muito enriquecedor para a compreensão da funcionalidade do processo avaliativo no desempenho do professor.

As potencialidades recaiam essencialmente na filosofia das políticas avaliativas que parecia induzir à promoção de estruturas educativas fundamentais na escola: i) o papel do avaliador era dinamizado por uma comissão de pares que poderia incentivar a colaboração; ii) a análise dos relatórios críticos da atividade docente poderia ser entendida como uma forma de promover as práticas reflexivas na escola e, por último, iii) a frequência obrigatória de ações de formação poderia constituir uma maneira de favorecer tanto o desenvolvimento profissional como o desenvolvimento organizacional.

Por seu turno, a autora anuiu que esta política de avaliação de professores não incluía certas características que a literatura e as práticas internacionais consideram alicerçais para cumprir as finalidades declaradas: i) a observação de aulas; ii) a diversidade de fontes de dados e iii) a apreciação pelos pares das práticas pedagógicas como forma de promover a partilha de saberes (*Idem*).

Contudo, para além destes constrangimentos, a investigadora enumerou outros que se relacionavam com a formação contínua obrigatória que nem sempre ia de

⁹ Decreto Regulamentar n.º 14/92 de 4 de julho

¹⁰ Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio

encontro aos interesses dos professores, assim como a ausência de padrões de desempenho para orientar o processo de avaliação e de formação para aqueles que integravam as comissões de avaliação docente.

Deste jeito, em 2007, o governo socialista, baseado nos pressupostos das políticas internacionais sobre a avaliação dos professores, alguns deles já aqui evidenciados, reformula o Estatuto da Carreira Docente¹¹ e regulamenta o processo do novo modelo de avaliação docente¹².

Na opinião das entidades governamentais, esta decisão política deveu-se à forma como o processo de avaliação ia sendo apropriado e aplicado nas escolas ao longo do tempo, tornando-se, na atualidade, um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, com consequências na função e na imagem social do professor.

A nossa investigação incide justamente neste novo modelo de avaliação (e os que lhe seguem) que pretende apropriar-se de uma filosofia de exigência com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva, contemplando a observação de aulas, a autoavaliação e a frequência de formação contínua ao longo do ano.

Assim, independentemente dos propósitos conceituados internacionalmente sobre a avaliação docente, os professores portugueses desconfiaram (num primeiro momento) e não aceitaram a proposta de mudança e travaram uma luta insistente com o Ministério da Educação, essencialmente com a finalidade de conseguirem alterações no Estatuto da Carreira Docente, sobretudo na estrutura da carreira docente e na desburocratização do processo.

As correções conseguidas ‘mexeram’ com o modelo inicial (proposto em 2008) de avaliação docente, passando a poder realizar-se a avaliação do desempenho docente através de procedimentos simplificados: efetuar a autoavaliação e comprovar a frequência de formação contínua¹³, como elementos essenciais para atingir a menção de Bom (com a possibilidade de progredir na carreira), mas excluir-se das menções de Muito Bom e Excelente.

Assim, na tentativa de sistematizar a ‘história’ da avaliação docente no sistema educativo português ao longo das últimas duas décadas, elaboramos o Quadro 1.2, realçando os princípios e os instrumentos de avaliação aprovados.

¹¹ Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro

¹² Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro

¹³ Decreto regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho

Quadro 1. 2 - A avaliação do desempenho dos professores no sistema educativo português

Legislação	Princípios	Elementos de avaliação	
Decreto Regulamentar n° 14/92 de 4 de julho	Promover o desenvolvimento profissional	Relatório Crítico Formação contínua	
Decreto Regulamentar n° 11/98 de 15 de maio	Valorizar a profissão docente	Relatório crítico Formação contínua Parecer da comissão de avaliação	
Decreto Regulamentar n° 2/2008 de 10 de janeiro	Promover o desenvolvimento profissional Promover e premiar o mérito Promover o sucesso educativo	Observação de aulas Autoavaliação Formação contínua (25h)	
Decreto Regulamentar n° 2/2010 de 23 de junho	Promover o desenvolvimento profissional Promover e premiar o mérito Promover o sucesso educativo	Observação de aulas Autoavaliação Formação contínua (25h)	Procedimentos simplificados
Decreto Regulamentar n° 26/2012 de 21 de fevereiro	Promover o desenvolvimento profissional Promover e premiar o mérito Promover o sucesso educativo	Projeto docente Autoavaliação Observação de aulas (avaliador externo) Formação contínua (25; 50h)	

Da análise do quadro extrai-se que os dois primeiros modelos de avaliação assumiram um lugar-comum nas escolas, refletindo, sobretudo, estabilidade organizacional e satisfação profissional. Esta posição é fornecida pelo tempo que os documentos estiveram em vigor e pelos princípios que fomentavam: o desenvolvimento profissional e a valorização da profissão docente, aspetos fundamentais para a motivação profissional.

Com a introdução de uma nova filosofia de avaliação docente, a partir de 2007/2008, a instabilidade - profissional, promocional, motivacional e emocional - instalou-se na vida do professor, causando danos emocionais e profissionais relevantes com reflexos na sua identidade profissional. Esta instabilidade transparece da quantidade de legislação publicada num curto espaço de tempo, tentando, com isso, reajustar um processo que à nascença foi considerado complexo e desadequado, não apenas às culturas escolares instaladas nas escolas, mas também e, sobretudo, ao desejável desenvolvimento profissional contínuo com impacto na qualidade do ensino.

Será que ao longo dos últimos quatro anos, os princípios centrais que caracteriza(va)m o(s) modelo(s) de avaliação do desempenho docente – promover o desenvolvimento profissional e premiar o mérito – assim como os elementos de avaliação promovidos – observação de aulas e a autoavaliação - conseguiram resultados

reveladores e efetivos no trabalho docente? Ou, pelo contrário, conseguiram comprometer a motivação e a satisfação profissionais, com impacto na identidade profissional dos professores?

1.1.3 Identidade(s) profissional(ais) dos professores

Quando se fala de identidade profissional, nomeadamente no grupo profissional dos professores, dos traços e dos aspetos que caracterizam esse grupo tão heterogéneo, poderíamos pensar imediatamente no seguinte: todos se dedicam ao ensino. Contudo, quando pensamos nos seus efetivos processos de significação emerge um considerável conjunto de diferenças: as mulheres no ensino; as condições de trabalho e os interesses dos professores, assim como a formação e a qualificação em termos profissionais (Garcia, Hypolito e Vieira, 2005).

De acordo com os estudos desenvolvidos pelos autores supracitados, a identidade docente é negociada entre múltiplas representações emergentes das políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Este discurso centraliza-se, sobretudo,

“na gestão dos docentes e na organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os veem e através dos quais eles se veem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprios” (*Idem*, p. 47).

Por isso, é consensual entre os especialistas que estudam as identidades profissionais (Ferreira, 1996; Dubar, 1997a, 1997b; Lawn, 2000; Lopes, 2001a; 2001b, 2002; Silva, 2003) que a mudança forçada e frequente pode provocar experiências inesperadas que ‘obrigam’ à (re)construção de novas identidades, perpetuando-se a ideia de que a gestão da identidade dos professores é crucial para a compreensão do grupo docente e dos sistemas educativos em que se integra (Lawn, 2000).

Deste modo, as mudanças sociais e educacionais podem condicionar a identidade profissional dos professores, permitindo refletir e problematizar o conceito, associando-lhe, sem surpresas, as expressões ‘crise de identidade docente’, ‘perda de identidade profissional’, ‘(re)construção da identidade’ e ‘nova identidade’ (Dubar, 1996; Lopes e Ribeiro, 1996; Gonçalves, 1996; Lopes, 2001b; Silva, 2003) .

A perda de identidade, no entender de Lopes (2001b, p. 197), é provocada por situações¹⁴ “que dificultam a diferenciação afetiva e cognitiva” e, sobretudo relaciona-se “com a perda de capacidade de ação e de previsão, mas também com a perda de capacidade de agressão” (*Ibidem*).

Portanto, o conceito de identidade torna-se um conceito abrangente e fundamental nos propósitos desta investigação, apresentando-se como um fenómeno vasto, perspectivado de várias formas, facto que não permite uma especificação linear e objetiva.

Neste sentido, Carrolo (1997, p. 27) admite “a conceção dinâmica e construtivista da identidade como produto de um processo de sucessivas socializações” assente na dupla transação que o individuo realiza: “uma transação externa do sujeito com o mundo exterior e outra interna do sujeito consigo mesmo” (*Ibidem*).

De entre as múltiplas dimensões da socialização, a dimensão profissional adquire uma importância primordial pelo facto de o emprego ser um atributo estruturante da identidade social do indivíduo com implicações nas interações sociais (Lopes, 2001b). Assim, de acordo com Lopes e Ribeiro (2000, p. 44), as identidades profissionais “são definidas como identidades sociais, onde os saberes profissionais assumem particular relevância nas lógicas de reconhecimento e como resultantes constantes da dupla transição identitária”.

Ainda neste âmbito, Fino e Sousa (2003, p. 233-234) afirmam que a identidade é, “antes de mais, uma questão de foro pessoal, que só ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o “outro”, no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos. O sujeito constrói a sua identidade profissional a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projetadas), como a partir da relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos”.

Por sua vez, Dubar (1997a) afirma que o conceito de identidade integra as representações do sujeito sobre si e sobre os outros, traduzindo um sentido de singularidade, mas, ao mesmo tempo, um desejo de semelhança com um grupo de referência. Ou seja, a identidade possui, simultaneamente, uma dimensão individual (conceções sobre si próprio) e uma dimensão coletiva (papéis que desempenha no grupo a que pertence).

¹⁴ Lopes (2001b, p. 197) sustentada nos trabalhos de Sainsaulieu (1979) adverte que, por exemplo, “as situações de incerteza excessiva aumentam a dependência em relação a chefes ou colegas e diminuem a capacidade de análise e o espaço de debate; tragédia nas relações de trabalho corresponde à destruição de imagens anteriores de si por ausência de poder”.

A identidade individual, segundo Silva (2003, p. 93),

“traduz-se para o sujeito numa experiência intraindividual (identidade para si, sentimento, imagem, representação de si), de singularidade face aos outros. Esta experiência dinâmica implica um processo contínuo de construção (caracterizada pela integração de ruturas, crises e continuidades) desde os primeiros anos de vida, no qual interferem as interações estabelecidas com outros sujeitos, nomeadamente aqueles mais próximos (grupos de pertença) e mais significativos (grupos de referência) ”.

Deste modo, como já dissemos, a identidade não se esgota num único sentido – o biográfico – alarga-se a um outro eminentemente relacional (Pinto, 1991) e, por isso, se traduz igualmente em identidades coletivas, as quais se objetivam em identidades de referência para os sujeitos (o grupo profissional) (Silva, 2003). Na realidade, distingue-se entre identidade para si e identidade para o outro, identidades que, mesmo sendo inseparáveis, articulam-se de forma complexa.

Nesta lógica de pensamento, Dubar (1997a) afirma que a construção da identidade corresponde ao processo de socialização que a produz, enquanto “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” (*Idem*, p. 105). Portanto, a identidade, na atualidade educacional, é um conceito amplamente trabalhado, constituindo, assim, um referencial para a compreensão de múltiplos contextos (intra e interindividuais e macro-sociais) (Silva, 2007a). Por isso, se entende que seja um processo de (re)construção, desenvolvido no domínio social e concretizado na estrutura relacional.

Esta visão da construção de identidades é defendida por Dubar (1997a), quando afirma que a identidade social¹⁵ se define num processo de procura e oferta de identidades possíveis, num contexto de negociação identitária, incorporando atos de atribuição e de pertença.

Deste modo, os atos de atribuição, predominantes nas transações objetivas¹⁶, procuram adaptar a identidade para si à identidade para o outro, ambos considerados inseparáveis na construção da identidade social, apesar da coexistência problemática

¹⁵ A utilização da expressão ‘identidade social’, segundo Dubar (1997a), parece ser mais aceitável em lugar da distinção entre identidade individual e coletiva, porque entende que traduz uma ‘imagem’ mais coerente do processo de construção da identidade.

¹⁶ Na opinião de Lopes (2001b, p. 194), a transação objetiva é uma “confrontação entre os pedidos e as ofertas de identidades possíveis que prevê a redefinição do processo de categorização pelo qual se constroem as identidades oferecidas aos indivíduos”.

(*Idem*). Por sua vez, as transações subjetivas¹⁷, ou internas ao sujeito, variam entre a necessidade de manter posturas identitárias anteriores e o desejo de construir para si novas identidades (Dubar, 1997a). Os atos de pertença (referência ou identificação) “expressam o tipo de indivíduo que se quer ser, sem que exista correspondência necessária entre eles” (Lopes, 2001b, p. 192).

Com efeito, segundo Silva (2003), marcada pela dualidade, a identidade é simultaneamente, um processo biográfico - de continuidade ou de rutura com o passado - e um processo relacional – de reconhecimento ou não pelos outros.

É, portanto, a dimensão biográfica e relacional que destacamos na nossa investigação, reconhecendo que a identidade inclui as representações do sujeito sobre si próprio e sobre os outros construída, por isso, numa dinâmica de interação constante na qual intervêm as próprias representações de si e o olhar do outro (Dubar, 1997a).

1.1.4 A carreira docente

Nas últimas décadas do século passado, os estudos sobre o percurso profissional e a carreira dos professores tornaram-se num foco de interesse científico, assistindo-se a um florescimento considerável de investigações (Ball e Goodson, 1985; Sikes, Measor e Woods, 1985; Feiman-Nemser e Floden, 1986; Huberman, 1989; Gonçalves, 1992; Seixas, 1997) que procuravam superar a conceção limitada sobre o conceito de carreira – encontrar “um padrão comum de representação da carreira” – e assumirem, definitivamente de uma forma indelével, o estudo da carreira numa perspetiva formativa e de desenvolvimento profissional (Seixas, 1997, p. 7).

Estes estudos foram essenciais para o conhecimento e domínio de outros conceitos que assistem a vida profissional dos docentes, ou seja, “servir conscientemente objetivos múltiplos, quer fossem científicos, pedagógicos ou de desenvolvimento profissional” (*Ibidem*).

Desta forma, a noção de carreira surge nas primeiras décadas do século passado, basicamente em estudos sociológicos, associada a um sistema de estádios sequencialmente ligados num tempo, descurando os empenhos e as dificuldades manifestados no desenrolar das diversas atividades presentes no trabalho do professor (Hughes, 1996). Assim, até aos anos 60 (do século vinte), os professores eram

¹⁷ A transação subjetiva, de acordo com Lopes (2001b, p. 194), “depende das relações com o outro, constituintes da transação objetiva”, acrescentando que “a relação entre as identidades herdadas e as identidades visadas, em continuidade ou em rutura com as identidades precedentes, depende dos modos de reconhecimento”.

representados na literatura como “um grupo homogéneo, formado por indivíduos incumbidos do cumprimento de papéis formais, os quais desempenhavam mecânica e aproblematicamente, perante as instâncias de poder que lhos determinavam” (Sarmiento, 1991, p. 17).

Porém, numa linha de investigação mais recente, o conceito de carreira evolui e aparece associado às expressões ‘ciclo de vida’ (Sikes, Measor e Woods, 1985), ‘ciclo de vida profissional’ (Huberman, 1989), edificando em comum a perceção de que os professores “atravessam fases em que as preocupações primordiais em termos profissional vão sofrendo alterações” e que genericamente são mais partilhadas pelos profissionais em determinadas fases do que noutras (Alves-Pinto, 2001, p. 29).

Nesta lógica, a definição de carreira delineada por Ball e Goodson (1985, p. 11) é exemplo, quando afirmam que “necessita de dar conta dos aspetos objetivos e subjetivos da respetiva experiência. Por definição as carreiras individuais são socialmente construídas e individualmente experienciadas. São trajetos subjetivos através de períodos históricos e, ao mesmo tempo, contém os seus próprios princípios organizadores e fases distintas”, alargando consideravelmente a visão estreita que se pretende dar às carreiras, designadamente à docente, quando a tentam reduzir a aspetos puramente político-administrativos a cumprir (Sarmiento, 1991).

Relativamente às dimensões objetivas e subjetivas que qualificam a carreira docente, Alves-Pinto (2001) considera que é fundamental distinguir as características da sua estruturação, das representações e experiências que os professores têm do seu percurso profissional.

Assim, pensar na dimensão subjetiva da carreira docente significa conhecer e valorizar as representações que os próprios professores têm de aspetos relevantes da sua carreira, como nos mostram estudos que se debruçaram sobre os ciclos de vida dos professores (Huberman, 1989) ou sobre as histórias de vida ou percursos profissionais (Nóvoa, 1992; Gonçalves, 1992). Estes estudos fornecem-nos um conjunto de informação relevante, podendo ser aplicado fundamentalmente na elaboração de planos de formação inicial ou contínua.

Para além da dimensão subjetiva, Sikes, Measor e Woods (1985) apresentam outras características elementares que caracterizam a carreira dos professores, implicando sobretudo: i) uma perspetiva longitudinal de uma vida; ii) uma visão pessoal global do mundo; iii) ter desenvolvimento contínuo e iv) necessariamente o envolvimento da identidade pessoal.

Nos estudos de Vonk e Schras (1987) identificamos, numa perspetiva formativa, uma definição de estudo da carreira abrangente, entendida como um percurso de desenvolvimento profissional e de (re)construção identitário, que ocorre simultaneamente nas diferentes etapas da vida de um professor. Relativamente ao primeiro aspeto de análise, os autores compreendem as perspetivas de desenvolvimento pessoal (resultado de um crescimento individual), de profissionalização (aquisição de competências) e de socialização (adaptação do professor ao seu meio profissional). A segunda dimensão abrange a (re)construção da identidade profissional, isto é, a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal.

Entretanto, nas suas investigações, Sikes (1985, p. 29) analisou as diferentes etapas pelas quais passam os professores e verificou que “diferentes experiências, atitudes, perceções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações, etc., parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira”.

Assim, a autora apresentou cinco fases que constituem a carreira docente que, aparentemente, parece transmitir a ideia de se tratar de um processo linear que todos os professores atravessam, ainda que de forma diferente, conforme verificamos no quadro que se segue.

Quadro 1. 3 - Fases da carreira estabelecidas por Sikes (1985)

Idade	Fases	Indicadores: preocupações dos professores
21 – 28	Exploração	Disciplina e domínio dos conteúdos
28 – 33	Transição (estabilidade ou procura)	Interesse no ensino
30 - 40	Estabilização/normalização	Competência no trabalho
40 – 50/55	Maturidade (acreditar ou amargura)	Maior responsabilidade na escola
50 – 55+	Preparação da jubilação	Afrouxa a disciplina e a exigência

Fonte: Sikes (1985)

Nas duas primeiras fases, os professores encontram-se num momento de descoberta/exploração nos contextos educativos numa perspetiva de sobreviver na sala de aula e de atingir um patamar de estabilidade profissional que lhe permita agir com segurança.

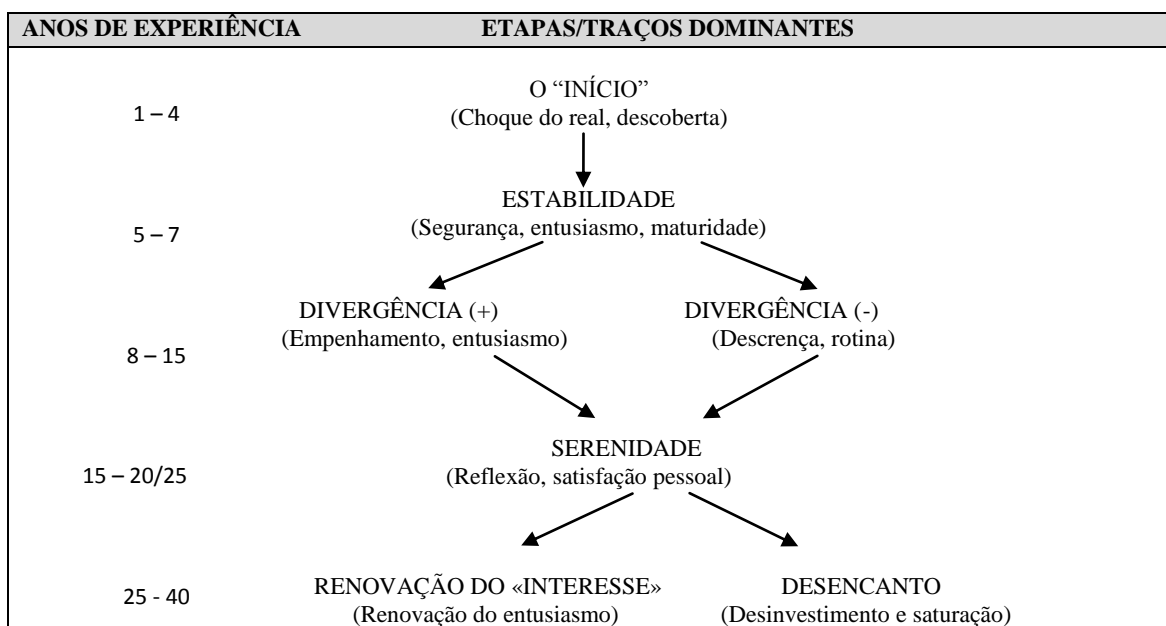
Na terceira fase da carreira, a autora realça a “conjugação de experiência e um nível relativamente elevado de capacidade física e intelectual significa que, em termos de energia, envolvimento, ambição e autoconfiança, muitos professores estão no seu auge” (*Idem*, p. 45), sentindo-se, por isso, mais competentes para o trabalho docente.

Nas restantes, afirma que os docentes se encontram em fases caracterizadas pela maturidade profissional, assumindo maiores responsabilidades na escola e preparam-se para a jubilação.

Assumindo a pertinência e o contributo dos diferentes estudos europeus como fundamentais para o conhecimento do desenvolvimento da carreira docente, não podemos deixar de destacar os estudos nacionais, particularmente os desenvolvidos por Gonçalves (1992, 2000).

Assim, as quarenta e duas professoras do 1º CEB entrevistadas foram agrupadas, tendo em conta as suas idades, com a intenção de investigar os melhores e os piores anos, momentos de crise e de rutura, importância da formação, motivação e etapas de carreira. Dos resultados traçou um "itinerário-tipo de desenvolvimento" (Gonçalves, 2000, p. 163), semelhante ao de Huberman, distinguindo cinco fases do desenvolvimento profissional, representadas na figura que se segue.

Figura 1 - Etapas da carreira identificadas por Gonçalves (2000)



Fonte: Gonçalves (2000, p.15)

A primeira fase identificada pelo autor foi apelidada pelas professoras de o 'início' quando se referiam à entrada na carreira, perdurando até quatro anos de trabalho docente. Esta etapa oscila entre uma luta pela 'sobrevivência' determinada pelo 'choque do real' e o entusiasmo da 'descoberta' de um mundo novo ainda sob a forma idealizada, que emerge para os jovens professores. Esta etapa é caracterizada

essencialmente pela inexperiência profissional, assente na falta de preparação, nas difíceis condições de trabalho e o não saber fazer-se aceitar como professora.

A fase Estabilidade oscila entre os cinco e os sete anos da carreira e caracteriza-se por um assumir de confiança profissional, principalmente no âmbito da gestão do processo de ensino e aprendizagem, na satisfação e no gosto pelo ensino. É uma fase denominada de ‘acalmia’, independentemente do(s) sentimento(s) experienciados pelas professoras no início da carreira.

A terceira fase Divergência acontece entre os oito e os quinze anos de carreira e revela-se uma fase de desequilíbrio, divergindo pela positiva ou pela negativa, conforme as vivências da fase anterior, independentemente do início do seu percurso profissional. É esta divergência que induz as professoras a investir, de forma empenhada ao longo da carreira, procurando ser melhor profissional, enquanto outras, pelo contrário, se distanciam e desinteressam, alegando cansaço e saturação, deixando cair a sua prática pedagógica na rotina total.

A duração da fase Serenidade situa-se entre os quinze e vinte/vinte e cinco anos de serviço e caracteriza-se por uma certa acalmia, consequência não só da quebra do entusiasmo anterior mas também de um distanciamento afetivo e de uma capacidade de reflexão e ponderação determinadas pela experiência profissional e por um processo de reinteriorização.

A fase Renovação do «interesse» e desencanto surge entre aproximadamente os trinta e um e os quarenta anos, o final da carreira, fase em que as professoras divergem em sentidos opostos: algumas renovam o seu entusiasmo e o desejo de continuar a aprender; outras, a maior parte, demonstram cansaço, saturação, impaciência e incapacidade para ouvir e aguentar as crianças. É a aposentação que se perspetiva como fim imediato e profundamente desejado.

A análise dos diferentes itinerário-tipo de desenvolvimento profissional abordados pelos diferentes autores indicam-nos que o início de carreira poderá ser problemático para o professor, mas normalmente é precedido por períodos estáveis e motivadores que contam com o empenho e interesse do professor pela vida escolar. Com o passar dos anos, os professores vão diminuindo a sua entrega e envolvimento profissionais, tornando-se céticos e apresentando um desinvestimento progressivo e uma menor inovação (Cavaco, 1993, 1999).

Contudo, é de salientar que estas fases podem sofrer interferências das políticas educativas e estimular atitudes menos inovadoras e sentimentos negativos em fases

conotadas como ativas, entusiásticas e motivadoras, provocando alterações na sequência das fases da carreira.

Na opinião de Loureiro (1997, p. 155), os estudos desenvolvidos no âmbito da carreira docente ampliam o leque de conhecimentos sobre os modos como os professores evoluem na profissão, sendo imprescindíveis na “(re)definição de programas de currículos de formação inicial de formação contínua e planeamento institucional”. Ou seja, as informações sobre a carreira tornam-se úteis para o apoio e acompanhamento do professor na medida em que podem ajudar a compreender melhor as preocupações com que se deparam no dia a dia.

Nesta perspetiva, a relevância destas investigações torna-se particularmente evidente numa época de mudanças educativas como a que se tem vindo a viver ao longo dos últimos quatro anos em Portugal, nomeadamente com a introdução sucessiva do(s) novo(s) Estatuto(s) da Carreira Docente e do(s) regulamentos(s) que relevam as diretrizes específicas do processo de avaliação do desempenho docente nos contextos escolares.

Estas mutações podem trazer interpretações distintas do conceito de carreira, distanciando-o progressivamente das perspetivas e conclusões dos estudos aqui evocados, como procuraremos dar conta com os resultados da nossa investigação, nos capítulos seguintes.

Tais mutações educativas podem produzir efeitos nefastos (ou não) na aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente, com consequências no sucesso educativo dos alunos.

1.1.5 Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores

O Relatório Mundial sobre a Educação reforça o direito à educação para todos e durante toda a vida, apelando para uma educação sustentada no ‘desenvolvimento’, tornando-se, sem dúvida, “o segundo maior tema ou enfoque da visão que emerge da comunidade internacional sobre os objetivos da educação após a Declaração Universal dos Direitos do Homem” (UNESCO, 2000, p. 121).

Nos últimos anos, o desenvolvimento individual e social foram reconhecidos como claramente interdependentes, pelo facto de o indivíduo se encontrar firmemente

enraizado na sociedade, constituindo, naturalmente, um local de aprendizagem constante.

No contexto educacional, esta interdependência é visível: os professores aprendem no local de trabalho em situações diversas (formais e informais) com os colegas e os alunos, com o fim de reforçar o (seu) manancial profissional para um melhor ensino.

Neste âmbito, Woods (1990) defende que ensinar bem implica aprender mais. Este pensamento supõe, necessariamente compreender os pressupostos psicológicos adjacentes ao processo de aprendizagem para, posteriormente, percebermos do que falamos quando se defende a mudança da (na) escola sustentada na aprendizagem permanente do professor ao longo da vida.

De um modo geral, pode ser pacífico afirmar que “genericamente aprender envolve o contacto, intencional ou não, com um dado tipo de conhecimento que é retido na memória do indivíduo que lhe originará uma transformação” (Sá, 2009, p. 19) ou “uma alteração dos processos ou estruturas cognitivas” como sublinha Gonçalves (1990, p. 76). Este conceito de aprendizagem resulta das principais teorias exploradas pela Psicologia: a teoria behaviorista, incluindo os contributos da teoria da aprendizagem social (Bandura, 1987); a teoria cognitivista, incluindo os desenvolvimentos do modelo do processamento da informação e a teoria humanista (Sá, 2009).

Segundo Pinto (1996), estas teorias da aprendizagem tratam dos modos de relacionamento interativo entre os sujeitos e o contexto, de maneira a poder compreender como se processa a aprendizagem e o que acontece ao indivíduo quando aprende sozinho ou com outros indivíduos no mesmo contexto ou em contextos diferentes.

A teoria da aprendizagem social abordada pelo psicólogo Bandura (1987) salienta que grande parte da aprendizagem verifica-se através de um processo de observação da execução de exemplos sociais e das suas respetivas consequências.

Desejando encontrar um constructo teórico capaz de explicar os processos de aprendizagem e transformação, o psicólogo supracitado formulou a hoje popular teoria da autoeficácia, segundo a qual são as apreciações que as pessoas fazem acerca da sua eficácia individual que elegem os melhores preditores do seu desenvolvimento e persistência em diferentes funções (*Idem*).

Gonçalves (1990), na revisão histórica que realizou sobre as teorias da aprendizagem defendidas por Bandura, assegura que as aprendizagens dos indivíduos

constituem fontes para a generalização das percepções de autoeficácia em diversos contextos e tarefas. Este autor esclarece que “são estas generalizações, mais que as aprendizagens em si, que explicam três dimensões da confrontação com as tarefas: 1) são as percepções de autoeficácia que determinam se um comportamento será iniciado ou não; 2) são as experiências de autoeficácia que determinam a quantidade de esforço despendido numa tarefa; e 3) são ainda as percepções de autoeficácia que predizem a persistência do indivíduo em face de obstáculos e circunstâncias adversas” (*Idem*, p. 76).

Deste modo, para Bandura (1987), as aprendizagens dos sujeitos, quer elas se apurem por experiência, quer se apurem por observação, produzem impacto através da transformação cognitiva das percepções dos indivíduos sobre a sua eficácia pessoal e são estas que nomeiam os mediadores capazes de predizer os desempenhos futuros do sujeito.

Este processo de transformação cognitiva, na opinião de Smylie (1995, p. 95), de uma forma geral não ocorre espontaneamente, ele é “influenciado por uma série de fatores diferentes, incluindo a intensidade de discordância cognitiva, o contexto social e oportunidades para reconsideração ‘segura’ e experimentação com novas práticas”.

Estas afirmações refletem uma visão construtivista da aprendizagem e sugerem várias propostas acerca da educação de adultos no local de trabalho (Dean, 1991; Smylie, 1995; Silva, 2003, 2007a; Flores *et al.*, 2009), assumindo que os adultos podem aprender em diferentes circunstâncias e contextos (Dean, 1991) a partir de atividades formais ou informais (Smylie, 1995; Silva, 2007a), planeadas de forma natural e consciente (Day, 2001) e experienciadas em grupo ou individualmente (Herdeiro, 2010).

Morais e Medeiros (2007, p. 41) reforçam as consequências do fenómeno em discussão - a autoeficácia - afirmando que se torna possível “inferir que os professores com um sentido elevado de autoeficácia, naturalmente abertos a novos métodos, como forma de encontrar abordagens mais eficazes para a aprendizagem dos alunos”, são mais eficientes no seu trabalho.

Por sua vez, a teoria humanista destaca o objetivo da autorrealização e desenvolvimento pessoal através da aprendizagem (García, 1999), ou seja, “identifica o carácter único da experiência pessoal, centrando a aprendizagem no aprendente, na ajuda positiva, na autoaprendizagem, na autorrealização e no desenvolvimento pessoal” (Silva, 2003, p. 55).

Neste sentido, Ross e Bruce (2007, p. 50), ao investigarem os efeitos do desenvolvimento profissional na eficácia do professor, asseguram que “os professores que acreditam que terão sucesso estabelecem objetivos mais ambiciosos para si e para os seus alunos, tentam mais arduamente atingir esses objetivos e ultrapassam os obstáculos, mais do que os professores que não têm a certeza do seu sucesso”. Subjacente a este propósito está o facto de considerarem o potencial do desenvolvimento profissional “como um estímulo para melhorar as crenças dos professores acerca da sua capacidade de facultar a aprendizagem do aluno” (*Ibidem*).

Na opinião de Coimbra, Parada e Imaginário (2001), ao acentuar-se a importância de toda e qualquer aprendizagem efetuada pelos indivíduos, independentemente do contexto em que esta ocorre e da existência ou não de uma intencionalidade que a defina, está a assumir-se que ela é uma dimensão que está sempre presente na vida de todos nós. Portanto, o essencial será, então, intencioná-la e sistematizá-la enquanto meio de promover o desenvolvimento profissional.

Desta forma, o interesse pela questão do desenvolvimento profissional dos professores é relativamente recente na literatura educacional, mas de crescente complexidade e importância, despertando uma série de estudos e revisões pertinentes (Estrela e Estrela, 1987; Estrela *et al.*, 1991; Bell e Gilbert, 1996; García, 1999; Day, 2001, 2004; Day e Sachs, 2004; Silva, 2007b; Oliveira-Formosinho, 2009) que contemplam o conceito em discussão, essencialmente ligado à formação contínua, realçando, no entanto, aquilo que é a sua especificidade.

Na Europa, no período de transição da modernidade para a pós-modernidade na educação, mais especificamente durante as duas últimas décadas do século passado, era (e ainda é) constante a utilização dos termos aperfeiçoamento, formação contínua, reciclagem, crescimento profissional e melhoria como expressões equivalentes de desenvolvimento profissional, como se todos se referissem a uma mesma realidade (Oliveira-Formosinho, 2009).

Porém, fundamentado nas suas investigações, García (1999, p. 136) esclarece, essencialmente, a relação entre os termos reciclagem, formação contínua e desenvolvimento profissional, argumentando a necessidade de marcar algumas diferenças. Assim, relacionando o primeiro termo (reciclagem) com o segundo (formação contínua), o autor menciona que é particularmente o “caráter pontual” e de treino que os distingue. Por sua vez, ao discutir a relação entre os dois últimos termos (formação contínua e desenvolvimento profissional) afirma que o desenvolvimento

profissional “tem uma conotação de evolução e continuidade” que, se por um lado, supera “a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”, por outro, pressupõe uma “abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual” e organizacional (*Idem*, p. 137).

Oliveira-Formosinho (2009, p. 225) contribui para esta discussão terminológica com a afirmação de que o desenvolvimento profissional “é um processo mais vivencial e mais integrador”, afastando, assim, progressivamente a perspetiva puramente individual para valorizar o desenvolvimento em contexto.

Nas palavras de Dean (1991), a expressão ‘desenvolvimento profissional’ sugere um processo pelo qual os professores se tornam mais profissionais. Ou seja, na sua opinião, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como um crescer em alguns aspetos do profissionalismo e pode legitimamente ser aplicado ao desenvolvimento do professor ou de um grupo de professores, no seu contexto de trabalho.

Deste modo, o desenvolvimento profissional centrado na escola exige responsabilidades acrescidas da instituição no intento de assegurar a resposta às necessidades individuais dos professores de uma forma muito mais próxima. Assim, o professor irá desenvolver-se melhor profissionalmente se a escola o apoiar e, por sua vez, a escola irá desenvolver-se se o ambiente de trabalho e as políticas educativas nacionais a apoiarem (*Idem*). Desta forma, é valorizado o apoio mútuo como um elemento fundamental no processo de desenvolvimento profissional.

Numa perspetiva de promoção humana, os estudos realizados por Bell e Gilbert (1996) destacam o desenvolvimento profissional por entenderem que este aspeto implica não só o uso de diferentes atividades de ensino, como também o desenvolvimento de convicções e conceções que subjazem a essas atividades.

Desta forma, o professor ao adotar uma postura de aprendente, desde que inicia a sua carreira prolongando-se até à aposentação, elege o desenvolvimento profissional como uma aprendizagem e não como um processo de remediação (Morais e Medeiros, 2007) nem como um fenómeno que acontece meramente como resultado de uma acumulação de anos no ensino (Dean, 1991).

Ainda neste sentido, as autoras Morais e Medeiros (2007) acrescentam que a componente mais importante do desenvolvimento profissional “é o alargamento e autoelaboração do conhecimento profissional” (*Idem*, p. 33), valorizando, desta maneira, premissas essenciais como o conhecimento individual do professor, das suas

estruturas mentais, os seus pensamentos que influenciam as suas ações/attitudes na sala de aula e as relações com os pares.

Das pesquisas de Day (2001) constatamos que da interação das diferentes experiências profissionais que acontecem ao longo do percurso de vida dos professores nos contextos em que trabalham – desde a sala de aula, à escola, aos contextos sociais e políticos – resulta o pensamento e a ação dos professores, condicionando, deste modo, as atitudes dos professores face à necessidade de desenvolvimento profissional.

As iniciativas de desenvolvimento profissional, de acordo com Morais e Medeiros (2007, p. 35), devem ajudar os professores “a adquirir e desenvolver estratégias de ensino e técnicas que promovam, com eficácia, a construção ativa do significado das aprendizagens dos alunos e a respetiva autorregulação”.

Ainda nesta lógica, foram importantes as orientações traçadas por Day e Sachs (2004) para o desenvolvimento profissional nas escolas, divulgando uma série de sugestões determinantes:

“Identificar as agendas dos professores para a aprendizagem e para a mudança; que a aprendizagem do professor precisa de ser orientada pela investigação pessoal e sustentada, individual e colaborativa, dentro e fora da escola; que o desenvolvimento profissional significa um conjunto de oportunidades apropriado às necessidades e aos propósitos; que estas precisam de ser apoiadas por culturas da escola baseadas na investigação e na evidência empírica em que a evidência é reunida e interrogada reconhecendo os mundos complexos do ensino e da aprendizagem, dos professores e dos estudantes; e que para ser eficaz nos seus resultados diretos e indiretos precisam de ser sistematicamente avaliados” (*Idem*, p. 26).

Inerente a este conjunto de orientações devem estar os intentos dos que concebem a educação, essencialmente no que concerne à preocupação de assegurar que os projetos/programas oferecidos às escolas correspondam a oportunidades de desenvolvimento profissional adequadas para responder a necessidades profissionais (Muijs *et al.*, 2004; Flores *et al.*, 2009). Esta intenção, nas palavras de Sachs (2009, p. 114), evidencia que “o desenvolvimento profissional deve ser diferenciado da mesma forma que a aprendizagem deve ser diferenciada para os alunos” para que seja profícua nos seus objetivos.

Para que isto aconteça, Sugrue (2004, p. 85) pensa que os professores devem começar por controlar o seu processo de aprendizagem para que, na presença de um “clima externo que cria contextos que afetam de diversas formas”, o professor consiga obter repostas adequadas aos desafios que encontra. O autor também acredita que a aprendizagem “é uma etapa delicada na carreira, que exige tempo e espaço, bem como

condições” (*Ibidem*) para que o desenvolvimento profissional contínuo dos professores seja “um meio para manter e sustentar uma profissão docente competente” (Sachs, 2009, p. 116).

Ainda nesta ótica de pensamento, Day (2001, p. 87) reforça que, se o professor quer verdadeiramente envolver-se no seu projeto de aprendizagem ao longo da sua carreira, deve basear-se na compreensão das componentes dos seus “selves substantivos” (autoimagem, autoestima, motivação e satisfação profissional) bem como nas “disposições psicológicas e sociais que podem encorajar ou desencorajar a sua aprendizagem” (histórias de vida, experiências de aprendizagem e as culturas de aprendizagem) (*Ibidem*).

Kelchtermans (2009, p. 74), nos seus trabalhos, identificou as componentes referidas e acrescentou a perceção da tarefa e a perspetiva futura para caracterizar a autocompreensão dos professores. Assim, esclarece que a autoimagem “é a componente descritiva, a forma como os professores se tipificam a si próprios enquanto professores”; a autoestima remete para “a apreciação, por parte dos professores, dos seus desempenhos profissionais; a motivação refere-se “às razões ou caminhos que levam as pessoas a tornarem-se professores, a permanecerem no ensino ou a desistirem e optarem por outra carreira”; a perceção da tarefa engloba “a noção que o professor tem daquilo que constitui o seu programa profissional, as suas tarefas e os seus deveres de modo a poder desempenhar a sua função” e, finalmente, a perspetiva futura que inclui o elemento tempo, “revela as expectativas dos professores sobre o seu futuro na profissão” (*Ibidem*).

Esta ideia de autocompreensão, defendida pelo autor supracitado, e a sua ligação com o desenvolvimento profissional “entra em grande tensão com a lógica da performatividade, com os objetivos e procedimentos impostos ou com os deveres e tarefas rigorosamente definidos e exaustivamente delineados” (*Idem*, p. 75). Por outras palavras, as expectativas impostas pelas políticas e as mudanças nas condições de trabalho nas escolas geralmente não condizem com as perceções e opiniões dos professores no que diz respeito à função do professor, particularmente, no que concerne ao propósito de um ‘bom ensino’.

Finalmente, atendendo às investigações realizadas por Smylie (1995, p. 103-104), várias são as condições enumeradas pelo autor como promotoras de aprendizagem na escola: “1) oportunidades dos indivíduos de trabalhar e aprender com os outros numa

base contínua; 2) a natureza das oportunidades de aprendizagem coletiva; 3) a distribuição de poder e autoridade na escola; 4) a natureza do trabalho dos indivíduos”.

Assim, quando as conceções de formação valorizam não só a aquisição de conhecimentos mas sobretudo o desenvolvimento de competências, o desenvolvimento profissional adquire sentido na vida profissional do docente.

Por seu turno, Day (2001), num dos capítulos da sua obra, sustenta uma perspetiva de desenvolvimento profissional dos professores, considerando que estes, na dimensão do saber-fazer, se situam em diferentes níveis sequenciais e interativos, dependendo de fatores pessoais, psicológicos e sociais que influenciam o seu desenvolvimento ao longo da carreira docente. Na discussão desta perspetiva, refere-se a vários estudos (Feiman-Nemser e Floden, 1986 e Korthagen e Wubbels, 1995), mas é essencialmente nos de Elliott (1993) que se centra, porque “apresenta uma perspetiva de desenvolvimento muito mais ‘interacionista’, que tem em consideração a necessidade de os profissionais se prepararem e responderem aos contextos pessoais, profissionais, organizacionais e políticos em mudança” (Day, 2001, p. 90).

Deste modo, Elliott (1993, citado em Day, 2001) distingue as seguintes fases do desenvolvimento do saber-fazer ao longo da carreira docente:

Quadro 1. 4 - Fases do saber-fazer distinguidas por Elliott (1993)

Fases	Professores	Focos do <i>saber-fazer</i>
1ª	Principiante e principiante avançado	Promoção da ideia de autoavaliação
2ª	Principiante avançado e competente	Adoção da prática reflexiva
3ª	Competente a proficiente	Desenvolvimento da capacidade de autoavaliar as ações e as decisões
4ª	Proficiente a perito	Reconhecimento de que a experiência e a intuição dificultam a deliberação consciente

Fonte: Adaptado de Day (2001)

Elliott defende que as fases devem ser tratadas como momentos interativos e sobrepostos, “que se podem relacionar com as expectativas dos professores como inquiridores, em todas as fases da sua vida profissional – inquiridores que, em diferentes momentos e por razões diversas, podem regredir ou progredir”, por motivos relacionados com a sua história pessoal e com fatores psicológicos e sociais (*Idem*, p. 90).

Contudo, na opinião de Oliveira-Formosinho (2009), estas realidades não se compreendem e delimitam somente por definições conceptuais explícitas. Elas exigem,

de facto, a apresentação e comparação de perspetivas, modelos, processos e estratégias de desenvolvimento profissional, como suporte de compreensão dos caminhos alternativos de aprofundamento do conceito de desenvolvimento profissional que Sparks e Loucks-Horsley (1990, p. 246) definem como “uma ciência relativamente jovem na educação”, mas merecedora de muita atenção na atual literatura sobre comunidades de práticas como organizações que aprendem (Fullan e Hargreaves, 2000).

Assim, de um modo geral, quando nos referimos ao desenvolvimento profissional reportamo-nos ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às relações interpessoais e ao processo reflexivo sobre a prática pedagógica do professor, sustentados no saber, no saber-fazer e no saber ser e estar.

1.2 Referentes profissionais e pessoais para a concretização do estudo

Na primeira parte deste capítulo fizemos uma breve alusão aos referentes teóricos indispensáveis para o enquadramento e compreensão do estudo que, devidamente articulados com os referentes pessoais e profissionais, fornecem uma melhor perspetiva do propósito da realização desta investigação.

Estes referentes pessoais e profissionais advêm das experiências do nosso percurso profissional que, em contacto com o contexto social e educativo, inflamam sentido e significado na opção dos elementos centrais da investigação que decidimos realizar: o tema e a metodologia.

O nosso interesse pela temática – a(s) identidade(s), a carreira docente e o desenvolvimento profissional – deriva do facto de considerarmos pertinente, no final da primeira década do terceiro milénio, perceber que o desenvolvimento profissional ao longo da carreira é uma das premissas alicerçais para a promoção da qualidade do ensino.

Tal como já fizemos referência noutro trabalho (Herdeiro, 2010), o desenvolvimento profissional constitui um fundamento sério e decisivo no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores e dos responsáveis pela gestão da escola.

Neste sentido, é fundamental que as políticas educativas se direcionem nesse sentido, ou seja, que as mesmas promovam e incentivem a criação de oportunidades e de estratégias de aprendizagem docente em contexto de trabalho, de preferência em contextos e momentos coletivos e partilhados.

Neste âmbito, identificar as perceções dos professores acerca das novas políticas educativas preconizadas recentemente pelo governo português através da legislação que decreta e regulamenta o novo estatuto da carreira docente e o sistema de avaliação do desempenho revelou-se uma curiosidade e um desafio muito importante.

Portanto, encontramos todo o sentido e curiosidade em conhecer os efeitos destas políticas na vida profissional do professor no âmbito das dimensões do desenvolvimento profissional, da(s) identidade(s) e da carreira docente, com o intuito de compreender as atitudes dos professores em contexto de trabalho face às imposições, ao controlo e à pressão política e, sobretudo, encontrar estratégias de apoio e acompanhamento profissional que motive os professores para a prática docente.

Assim, apesar dos referidos diplomas oficiais preconizarem o desenvolvimento e a valorização profissional dos professores, quisemos estudar e compreender até que ponto estes objetivos se cumpriam na realidade experiencial dos professores.

Consideramos que as investigações devem constituir-se instrumentos críticos que ajudem os professores a analisar o seu trabalho e a distinguir entre o que lhes pedem e o que eles realmente podem fazer, ou seja, a superar os abismos entre as exigências e o que é possível fazer, os discursos e as realidades.

Todas estas considerações estiveram na origem do nosso interesse por esta problemática e articulam-se com o nosso percurso profissional, que vivenciámos como professora do quadro de escola do 1º CEB e como coordenadora do Conselho de Docentes num agrupamento vertical.

A legislação, neste sentido, é clara quando formula um conjunto de competências que o coordenador deve promover entre os docentes¹⁸: a troca de experiências; a articulação com outras estruturas com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; propor medidas curriculares destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos e promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.

Nesta perspetiva, face ao legislado e à nossa experiência profissional, sabemos que é muito difícil desenvolver uma coordenação que estimule a orientação dos docentes para um trabalho cooperativo e colaborador num contexto ausente de motivação e de condições imprescindíveis para que tal aconteça, construindo, desta forma, uma imagem de escola desfavorável à integração e ao crescimento de todos que a constituem.

¹⁸ Decreto regulamentar nº 10/99 de 21 de julho

Desta forma, torna-se extremamente importante a apropriação das perceções dos professores e dos seus sentires, relativamente à implementação das (novas) políticas educativas nos contextos de trabalho, porque permite o desenvolvimento de um plano de ação assertivo que motive e estimule o crescimento dos professores em contexto escolar.

Para a descodificação das preocupações e dos sentires dos professores nas dimensões em discussão – o desenvolvimento profissional, a identidade profissional e a carreira docente - foi importante ‘ouvir’ os professores falarem do seu trabalho e da sua vida, partilhando um conjunto de testemunhos que põe a descoberto a socialização dos docentes em qualquer etapa da carreira docente e, de acordo com Goodson (2008), ajudam a produzir um leque maior de conhecimento profissional centrado nos docentes.

Deste modo, as vozes dos autores das narrativas biográficas e dos grupos de discussão participantes no estudo foram mobilizadores relevantes na continuidade da construção deste interesse pela temática, movendo e reforçando um processo de autorreflexão, interferindo direta ou indiretamente na autocompreensão da nossa capacidade de promover o próprio desenvolvimento profissional em contexto escolar.

Neste sentido, a voz dos participantes expressa num diálogo marcado pela confiança, converteu-se num potencial campo de relatos experienciais e de interações, como forma de compreender a sua própria vida e a dos outros, adquirindo, deste modo, as ações expressas nas narrativas e nos grupos de discussão, significado social (Czarniawska, 2004).

Assim, das ações expressas pelos participantes, nas suas narrativas e grupos de discussão, importa extrair compreensão – através de palavras e não de factos – do modo como eles funcionam, como eles se transformam, acentuando, neste processo, os seus pontos de vista, isto é, a sua forma de ver as coisas no mundo, tentando convencer os outros da sua validade (Demazière e Dubar, 1997).

Nesta perspetiva, a eleição da narrativa biográfica e do grupo de discussão como técnicas relevantes no acesso à informação insere-se numa ótica promotora, onde o registo de experiências dadas a saber, a conhecer aos outros, através de uma conversação expressiva, transportam para o nosso estudo significados individuais valiosos fundamentais para a sua interpretação e compreensão.

Neste sentido, pensamos que a opção pelas técnicas referidas foi uma decisão excelente, pelo facto de ir de encontro aos objetivos da investigação, os quais puderem ser corroborados, permitindo também a triangulação da informação recolhida através

das respostas a um questionário e articular o estudo em profundidade com o estudo em extensão o qual possibilitou maior consistência ao mesmo e, por conseguinte, aos sentires dos professores. Queremos, também, salientar o facto da metodologia privilegiada proporcionar momentos e espaços a todos aqueles que participaram neste estudo – a investigadora e os investigados – de partilha, (auto)reflexão e (re)construção.

Desta forma, aos professores participantes, em vez de um papel de meros objetos de estudo foi-lhes cedida a possibilidade de serem ouvidos e valorizados na sua profissão.

Estes aspetos foram evidenciados, quer na sua disponibilidade para participarem nos grupos de discussão, quer no modo como explicitamente referiram sentirem-se reconhecidos e ‘ouvidos’ nesses momentos, simultaneamente de investigação e de partilha.

Foram, portanto, motivações pessoais e profissionais (no sentido de dar continuidade e de aprofundar aspetos já identificados noutros estudos, incluindo o realizado por nós no âmbito do mestrado), que nos moveram para o aprofundamento desta temática que iremos apresentar ao longo dos diversos capítulos que constituem o presente estudo.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DO ESTUDO

“(...) investigar é uma atividade que obriga a disciplinar o pensamento e a ação (...) requer um permanente exercício de introspeção e reflexão (...) supõe desenvolver um delicado equilíbrio entre a aplicação de normas mais ou menos estabelecidas pelo método e uma certa dose de criatividade e originalidade.”

(Vilelas, 2009, p. 11)

Introdução

A investigação científica é considerada por muitos especialistas (Best, 1982; Bryman, 1988; Ketele e Roegiers, 1999; Tuckman, 2002; Moltó, 2002; entre outros) como um processo formal, sistemático e intensivo de levar a cabo um método de análise científico, ou seja, “é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” formuladas que podem ser abstratas e gerais ou altamente concretas e específicas (Tuckman, 2002, p. 5).

Deste modo, segundo Bisquerra (1989), o método científico é uma característica fundamental da investigação científica e da sua aplicação resulta um corpo de conhecimentos organizados, constituindo *aquilo* que designamos de ciência.

O sujeito desta atividade investigativa denomina-se investigador e o objetivo dele será desenvolver as diferentes tarefas necessárias para conseguir chegar a um novo conhecimento. Ora, para isso, carece de uma atitude investigativa baseada, essencialmente, num olhar preparado para analisar cada dado recolhido em relação aos conhecimentos acumulados por outros estudiosos, permitindo-lhe maior (in)formação (Vilelas, 2009).

Para além desta qualidade, outras são identificadas pelo autor supracitado quando afirma que possuir e cultivar um espírito livre, uma mentalidade criadora e aberta a todas as possibilidades, assim como a presença de hábitos e capacidades¹⁹ valiosos, são fundamentais para converter um investigador num verdadeiro investigador.

Contudo, no mundo da investigação, na opinião de Ketele e Roegiers (1999, p. 101), a relação entre os investigadores por vezes não é a melhor, porque dizem existir “um preconceito fortemente enraizado” relativamente à qualidade das investigações, sendo vistas com desdém aquelas que se desenvolvem no terreno. Em contrapartida, os investigadores que as incrementam neste contexto real argumentam que são os únicos que conhecem a *verdadeira* realidade, porque estudam os fenómenos na sua complexidade e não os espartilham.

Porém, na opinião de Vilelas (2009, p. 65), independentemente destas discordâncias sócio-investigativas, para se obter um trabalho científico “é necessário que o investigador esteja imbuído de espírito científico” e que seja capaz de pôr tudo em

¹⁹ Segundo Vilelas (2009, p. 65), existem hábitos e capacidades que ajudam um investigador: “os conhecimentos gerais de muitos ramos de saber, a capacidade para trabalhar em equipa, o prazer sempre presente por conhecer e o interesse pela leitura sistemática, crítica e cuidada”.

causa e questionar, ou seja, opor-se às posições dogmáticas condenadas pelo próprio conhecimento científico.

Nesta perspectiva, como investigadora, apercebemo-nos que um trabalho de investigação envolve características apropriadas que passam particularmente pela capacidade de definir as opções metodológicas indispensáveis a uma boa prática investigativa.

Assim, neste capítulo, definimos as opções metodológicas fundamentais presentes no nosso estudo, as quais se integram no âmbito dos requisitos metodológicos que consubstanciam o processo e a forma de aceder à informação, ou seja, em grande medida, identificam-se as “operações técnicas de investigação” apontadas por Almeida e Pinto (1990, p. 84).

Nos diferentes pontos do capítulo, seguindo uma sequência lógica, discutem-se o(s) paradigma(s) de investigação privilegiado(s), as questões de ética na investigação (educativa), traçam-se os objetivos e as fases do plano do estudo, apresentam-se os participantes na investigação, nomeiam-se os instrumentos de recolha de dados utilizados e os procedimentos técnicos adotados para a análise dos mesmos.

2.1 Paradigmas e abordagens de investigação

Para o enquadramento da nossa investigação é de todo pertinente, antes de delinear “as linhas de investigação didáticas” (Pacheco, 1995a, p. 24), apresentar e discutir o paradigma de investigação que sustenta o nosso estudo.

Neste sentido, Coutinho (2004, p. 52) define *paradigma* “como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica”.

Este conceito é reforçado por Morin (1994) quando salienta que um paradigma significa um tipo de relação muito forte, possuindo uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres.

Na atualidade, segundo Vilelas (2009), são vários os autores que defendem a existência de dois paradigmas na investigação científica que, naturalmente, se contrapõem: paradigma positivista e paradigma interpretativo.

Para os defensores da perspectiva positivista, o papel da teoria é crucial, pelo facto de, muitas vezes, a “verificação da teoria” constituir o objetivo central do estudo (Coutinho, 2004, p. 55), recusando efetivamente a “possibilidade da compreensão

subjetiva dos fenômenos” (Vilelas, 2009, p. 99). Por outras palavras, visa a descoberta e a verificação de leis gerais (teorias), considerando o individual vazio de interesse e significado em si mesmo (Lessard-Hébert *et al.*, 1994).

Desta forma, e nas palavras de Popper (1989, p. 53), o positivista desaprova a ideia de que possam existir problemas significativos fora do campo da ciência empírica ‘positiva’ – problemas que poderão ser enfrentados por meio de uma teoria filosófica genuína – criticando, abertamente, que nada é mais fácil do que apresentar um problema como “destituído de significado” para justificar a ausência de resposta das questões inconvenientes.

Se fizermos uma breve retrospectiva histórica da investigação, podemos situar a investigação quantitativa no pensamento de Augusto Comte, que defendia, “na senda do empirismo de Bacon, a primazia do estágio positivo do conhecimento baseado na observação” (Coutinho, 2004, p. 54) e na “experimentação” (Sousa, 2009, p. 22), prolongando-se este espírito até aos nossos dias, mas numa dinâmica diferente sobretudo nas áreas das ciências sociais.

Para os seguidores desta linha de pensamento, um conhecimento só possui verdadeiro significado depois de submetido a um procedimento metodológico para a sua verificação, fundamentando-se essencialmente em três postulados:

- a) *O monismo metodológico*: as leis ecuménicas emergem unicamente do método hipotético-dedutivo-empírico;
- b) *A matematização da realidade*: só o conhecimento que nasce na medida e na quantificação poderá ser considerado fiel e objetivo;
- c) *O modelo explicativo causal*: só um conhecimento apropriado que consegue explicar os fenômenos a partir das suas causas, segundo leis gerais, merece o título de conhecimento científico (*Ibidem*).

Ainda relativamente a este paradigma, Cohen e Manion (1990) reforçam a ideia de o mesmo constituir um conjunto de doutrinas alicerçado na experiência dos sentidos através da observação, ou seja, como um “processo-produto” (Bisquerra, 1989, p. 49), associado à metodologia quantitativa, surgindo muitas vezes como solução única e possível de investigação em determinadas situações.

No entanto, muitos foram os contestadores das doutrinas postuladas pelo positivismo, emergindo debates epistemológicos que garantiam alternativas à ciência social positivista. Os argumentos dos “antipositivistas” incidiam, essencialmente, com maior firmeza na necessidade de interpretar os comportamentos dos indivíduos,

reforçando que o “comportamento de um indivíduo só se pode entender se o investigador partilhar o quadro de referência: entendendo que as interpretações do indivíduo do mundo que o rodeia têm que partir do interior e não do exterior” (Cohen e Manion, 1990, p. 54).

No princípio do século XX, o movimento antipositivista procura outros caminhos, não causais, surgindo um novo paradigma – o paradigma interpretativo – que em oposição ao paradigma positivista, assume a existência de realidades múltiplas com diferenças entre elas, procurando essencialmente “compreender o fenómeno a partir dos próprios dados fornecidos pelos participantes e dos significados atribuídos ao fenómeno” (Vilelas, 2009, p. 99).

O paradigma interpretativo ou construtivista, também denominado de *fenomenológico* (Cohen e Manion, 1990; Latorre *et al.*, 1994; Sousa, 2009), posiciona-se face a um conjunto de características gerais identificadas por Olabuénaga (2003) como geradoras de consenso entre os seus seguidores: a) crença na importância do conhecimento subjetivo; b) conceção da consciência subjetiva como ativa, dinâmica e possuidora de um elevado grau de importância para a pessoa; c) crença de que há certas estruturas essenciais na consciência que levam diretamente ao conhecimento, com uma certa intuição e reflexão.

Esta perspetiva fenomenológica, inspirada numa epistemologia subjetiva, “valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, justificando-se por isso a adoção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo” (Coutinho, 2004, p. 62).

Neste sentido, o paradigma interpretativo para além de pretender substituir as noções científicas enfatizadas pelo positivismo, também deseja penetrar no mundo pessoal dos sujeitos e interpretar o significado da “ação” e dos comportamentos nas suas “interações sociais” (Lessard-Hérbert *et al.*, 1994).

A investigação interpretativa, conforme salientam os autores supracitados, “baseia-se num postulado *dualista*, dando valor aos comportamentos observáveis, conquanto relacionados com significados criados e modificáveis pelo espírito” (*Idem*, p. 41). Por outras palavras, os investigadores que se regem por orientações interpretativas “centram-se na descrição e compreensão do que é único e particular no sujeito”, reconhecendo a realidade como “dinâmica, múltipla e holística, uma vez que questionam a existência de uma realidade externa e valiosa para ser analisada” (Latorre *et al.*, 1994, p. 41).

Na literatura especializada é grande a diversidade dos investigadores e a classificação dos paradigmas de investigação por eles realizada. Contudo, na atualidade, a maioria dos autores defende a existência de paradigmas de investigação que aludam a abordagens quantitativas ou qualitativas.

Nesta perspetiva, as abordagens quantitativas, na opinião de Vilelas (2009, p. 103), “visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações”. Portanto, “a formulação do problema e das hipóteses”, serão duas das características fundamentais deste tipo de abordagens, bem como a importância que “é conferida à amostra, cuja dimensão e representatividade deverá permitir a generalização dos resultados obtidos a toda a população” (Sousa, 2009, p. 31).

Com efeito, conferimos que nas ciências humanas e sociais insiste-se na quantificação, porque é assumido no mundo que o número permite: a precisão; uma maior objetividade; a comparação e a reprodução; a generalização para situações semelhantes e a inferência (Huot, 1999; Freixo, 2009), conquistando, efetivamente, a matemática um lugar de destaque na abordagem dos métodos quantitativos ou “estatísticos” (Huot, 1999, p. 18).

A nível conceptual, o objeto de estudo de uma investigação alicerçada numa abordagem qualitativa, não é a observação dos comportamentos, mas as intenções e as situações vividas pelos atores na suas interações sociais, ou seja, a investigação qualitativa procura descobrir os significados dessas ações e, por isso, “é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada” e exigente teoricamente, para que não se resuma, apenas, a um sistémico recolher de dados (Ludke e André, 1986, p. 18).

Na opinião destes últimos autores referidos, entre as diversas formas que pode assumir uma investigação qualitativa, evidenciam-se o tipo etnográfico e o estudo de casos, ambos com grande aceitação no mundo da educação, porque apresentam características próprias para o desenvolvimento de estudos relacionados com a escola. Segundo Spradley (1979), citado por Ludke e André (1986, p. 14), “a etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”; isto é, é através da etnografia que se consegue “a descrição e reconstrução analítica de carácter interpretativo da cultura, formas de vida e estrutura social de um grupo investigado” (Gómez *et al.*, 1999, p. 44).

Neste âmbito, o interesse do investigador dirige-se tanto para os comportamentos e atitudes sociais, quanto para as interpretações que eles fazem desses comportamentos e para os processos e conteúdos de simbolização do real. Trata-se fundamentalmente de perceber aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem (*Idem*).

Em síntese, podemos afirmar que, se o paradigma de investigação unifica conceitos e proporciona legitimação à investigação tanto nos aspetos conceptuais como nos aspetos metodológicos, cabe, então, ao investigador decidir em que paradigma(s) e abordagem(ens) estará pautado o seu estudo.

Assim, face ao explanado, consideramos importante adotar uma perspetiva de complementaridade, pelo facto de acreditarmos que, por um lado, os objetivos e conhecimentos enfatizados pelos paradigmas anteriormente referidos são válidos e integradores e que, por outro, a investigação qualitativa pode ser combinada com a investigação quantitativa, proporcionando, deste modo, a exploração de um ou outro aspeto da realidade social (Bryman, 1988).

É precisamente neste contexto integrador que procuramos ao longo do nosso estudo combinar as abordagens quantitativa e qualitativa, de modo a explorar as potencialidades de cada uma, respeitando, contudo, as suas características identitárias.

2.2 Integração metodológica: perspetivas de um estudo qualitativo-quantitativo

A investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos, implicando a mesma, de acordo com Pacheco (1995a), propósitos científicos e pedagógicos²⁰.

Neste sentido, para que um estudo educacional configure um processo científico e pedagógico é necessário uma metodologia de trabalho que aluda a um conjunto de “operações técnicas de investigação” (Almeida e Pinto, 1990, p. 84) que apontem para uma abordagem de problemas atuais, as quais têm como objetivo orientar a sua

²⁰ Neste propósito, Pacheco (1995a, p. 9) afirma que “quando se fala de investigação educativa dois requisitos se impõem: que seja científica – pautada pela sistematicidade e pelo rigor – e que seja pedagógica – adequada ao objeto de estudo.”

resolução, apresentar uma descrição detalhada e sistematizada e, por último, auxiliar na tomada de decisões.

Face às imposições científicas, urge a indispensabilidade de adotar um plano metodológico que sirva os propósitos do nosso estudo, atendendo às diferentes epistemologias, estilos de pesquisa e formas de construção teórica - especificidades que desenham as abordagens quantitativa e qualitativa.

No sexto capítulo da obra *Quantity and Quality in Social Research*, Bryman (1988) discute, fundamentado em diversos estudos, o modo como os métodos associados à pesquisa quantitativa e qualitativa podem ser combinados e que da sua fusão são colhidos os respetivos pontos fortes, característica fundamental para o investigador quando lida com ‘múltiplos casos’ e se trata de “avaliar inovações políticas” (*Idem*, p. 129).

Fox (1987) defende que a investigação quantitativa pode anteceder a investigação qualitativa, funcionando o papel da primeira como o desbravar do campo e apoio na identificação de assuntos (temas) para uma análise qualitativa mais focalizada.

Também Flick (2005) sustenta que os métodos qualitativos e quantitativos podem articular-se de diferentes maneiras no plano de pesquisa de um estudo.

Nesta perspetiva, Miles e Huberman (1994) referem diferentes tipos de planos de pesquisa para integrar as duas abordagens num só desenho. Apropriados deste conhecimento preocupamo-nos em selecionar para a nossa investigação um plano que respondesse aos nossos objetivos. Assim, decidimos iniciar por uma análise qualitativa baseada nas narrativas biográficas escritas dos professores do 1º CEB que narram as suas perceções acerca dos efeitos da recente legislação no seu desenvolvimento profissional e na carreira docente. A esta seguir-se-á uma análise quantitativa, originária de um estudo por questionário a 396 professores do mesmo ciclo - como fase intermédia – para, posteriormente, recorreremos de novo à análise qualitativa fundamentada em narrativas orais e entrevistas de grupo, procurando, deste modo completar informações sobre os temas e conteúdos em análise.

Com esta combinação procurámos um conhecimento mais alargado, *rectius*, mais completo do nosso problema, já que Bryman (1988, p. 132) confirma que esta combinação “proporciona dados largamente consistentes”.

2.2.1. O estudo de casos

É nossa intenção continuar na senda das escolhas metodológicas com a preocupação singular de selecionar o tipo de estudo adequado aos propósitos técnicos da nossa investigação.

Segundo Ludke e André (1986), entre as diversas formas que pode assumir uma investigação deste âmbito, evidencia-se, entre outros, o estudo de casos, porque apresenta características próprias para o desenvolvimento de estudos no campo da educação e permite o conhecimento profundo dos casos.

O estudo de casos é uma das metodologias usadas pela investigação educativa como “um meio de organizar dados” (Goode e Hatt, 1973, p. 421) ou, então, como “uma estratégia”²¹ (Arnal *et al.*, 1992, p. 206) para perceber os indivíduos ou particularizar fenómenos que surgem no nosso dia a dia, estratégia esta “alicerçada nas potencialidades de exploração, descrição e compreensão de acontecimentos” (Silva, 2005, p. 56).

Neste tipo de estudo, a principal intenção de um investigador não é intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela surge e tão completa quanto possível, apoiando-se numa descrição pormenorizada, não impedindo “que possa ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões de investigação” (Coutinho, 2004, p. 300).

A diversidade tipológica de estudos de casos é ampla no âmbito da literatura especializada (Lessard- Hébert *et al.*, 1994; Bogdan e Biklen, 1994; Yin, 1994; Stake, 1994,1995; Gómez *et al.*, 1999), abarcando os diferentes pontos de vista dos vários autores e as propostas de divisão justificadas pela grande variedade de *casos* e objetivos a seguir. Porém, de uma forma geral caracterizam o estudo de casos como um plano de investigação em que prima “o interesse pelos casos, pelo contexto, pelos fenómenos que ocorrem numa situação particular” (Silva, 2005, p. 56).

É neste contexto, diversificando e atendendo às nossas perspetivas investigativas, que decidimos enveredar não por um estudo de “caso único” (Stake, 1995, p. 17) – como aconteceu na nossa dissertação de Mestrado – mas por um estudo de “caso múltiplos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 97) procedente do caso único investigado, ou

²¹ Os autores Latorre *et al.* (1992, p. 206) fundamentam o estudo de caso “como uma estratégia direcionada para a tomada de decisões. O seu verdadeiro poder recai na sua capacidade em generalizar hipóteses e descobertas, em centrar o seu interesse num indivíduo, num evento ou instituição, com base na flexibilidade e aplicabilidade em situações naturais”.

seja, um estudo que abarcou os oito agrupamentos dos professores participantes no nosso estudo de caso inicial.

Esta perspectiva é sustentada pelos autores supracitados, quando mencionam que normalmente os estudos de caso múltiplos “começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para pesquisa de casos múltiplos” (*Ibidem*).

Esta opinião é reforçada por Yin (1994) ao afirmar que as conclusões de um estudo de caso único não permitem a generalização, recomendando, então, que o mesmo seja seguido por um estudo de caso múltiplos, assegurando “uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (Afonso, 2005, p. 72).

Neste âmbito, Stake (1995, p. 4) distingue três tipos de estudos de caso²² na sua obra, referindo, particularmente, que o estudo de casos – que denomina de estudo “de caso coletivo” – acontece quando se expande a vários casos, isto é, quando o interesse se centra não num caso concreto mas num conjunto de casos que formam um todo.

Ludke e André (1986, p. 18-19), com a preocupação de elucidar e orientar o investigador, identificaram um conjunto de características pertinentes, que foram tomadas em consideração no momento de optar pelo estudo de casos como uma metodologia que privilegiasse a nossa investigação. Deste modo, as expressões “a interpretação em contexto”; “visam à descoberta”; “retratar a realidade de forma completa e profunda”; “usam uma variedade de fontes de informação” e “usam uma linguagem e uma forma mais acessível” são algumas das características fundamentais que clarificam as potencialidades de um estudo de casos.

Assim, no estudo de casos, a pesquisa deve centrar-se no *como* e no *porquê*, questões que levam à análise da evolução de um fenómeno ao longo do tempo e os dados são colhidos a partir de múltiplas fontes: relatos, documentos ou observações. Isto traduz basicamente a conceção da utilização de provas (dados) de natureza quantitativa que estejam relacionadas (Denzin e Lincoln, 1994).

²² Stake (1994, 1995) define estudos de caso *intrínseco*; *instrumental* e *coletivo*. No estudo de caso intrínseco, cabe a compreensão de um caso particular que contém em *si mesmo* todo o interesse, mais do que a construção de teoria. No estudo de caso instrumental, o estudo do “caso” pode passar para segundo plano, servindo de apoio de aprofundamento de um assunto ou teoria, de forma a facilitar a nossa compreensão em relação ao mesmo. Finalmente, o estudo de caso coletivo acontece quando se expande a vários casos, ou seja, quando o interesse se centra não num caso concreto mas num conjunto de casos que formam um todo.

Nesta perspectiva, como investigadora na área da Educação, cuidadosamente, mostramos preferência por um estudo de casos, por se tratar de uma investigação que engloba as abordagens qualitativa e quantitativa numa perspectiva de complementaridade e também por entendermos que as suas características se adequam às nossas pretensões e convicções: um estudo que incide na “compreensão mais completa” dos significados produzidos pelos atores num determinado contexto, assim como na constante descoberta de informações (Ludke e André, 1986, p. 22) e de observações (Coutinho, 2004).

Neste sentido, e tendo em conta o nosso problema de investigação, é importante referir que consideramos como fontes essenciais de informação o questionário, as narrativas biográficas (escritas e orais) e os grupos de discussão, sendo estas estratégias de investigação e desenvolvimento adequadas à problemática deste estudo, relativamente à (re)construção da(s) identidade(s), ao desenvolvimento profissional e às carreiras profissionais dos participantes.

2.2.2 Questões de ética na investigação

A condução de uma pesquisa educativa exige do investigador o levantamento de questões morais e éticas, evitando, deste modo, situações embaraçosas que possam vir a comprometer o rigor da investigação.

Para evitar este problema, algumas organizações como a APA (American Psychological Association), entre outras instituições, têm desenvolvido um conjunto de princípios éticos para a investigação que envolve seres humanos (Tuckman, 2002).

Porém, antes de apresentarmos o conjunto das questões éticas consideradas por vários autores especialistas (Bogdan e Biklen, 1994; Fortin, 1999; Tuckman, 2002; Vilelas, 2009; Freixo, 2009; Sousa, 2009) como fundamentais numa investigação (educativa), convém clarificar a origem da palavra *ética* e o significado do conceito que a define, garantindo, assim, a possibilidade de um enquadramento metodológico mais ajustado.

Se consultarmos um dicionário de índole filosófica, constatamos que a palavra *ética* tem origem no vocábulo grego, *ethos*, que significa *modo ou forma de vida*, compreendendo as disposições do homem na vida, *o seu carácter*, costumes e, claro, também a moral. Portanto, a *ética* estuda o *bem* e, assim, o seu objetivo é a virtude na

condução da vida – facilitar a realização das pessoas – é atingir a perfeição. Por outras palavras, a realização de si próprio como tal, como pessoa.

O conceito de ética anda, assim, próximo do conceito de moral como um conjunto de normas, princípios, preceitos, costumes, valores que norteiam o comportamento do indivíduo no seu grupo social (Freixo, 2009).

Num sentido mais amplo, Fortin (1999) considera a ética, a ciência que estuda a moral, que regula a nossa postura e o nosso comportamento, sempre fundamentada num discurso filosófico acerca do que é mais correto.

Deste enquadramento conceptual emerge, então, a precisão de apresentar os princípios de conduta a respeitar quando se inicia uma investigação com a intenção de proteger os direitos e liberdades das pessoas que participam, atendendo às convicções de Bogdan e Biklen (1994), Fortin (1999) e Tuckman (2002):

a) *Direito à privacidade ou à não participação.* Este princípio antecipa a premissa de que qualquer sujeito tem o direito de decidir livremente sobre a sua participação ou não numa investigação. Os sujeitos são convidados a participar no estudo, e sem o exercício de qualquer meio coercivo por parte do investigador que influencie a decisão, cabe-lhes a decisão final de participação e de permanência na investigação até ao término desta.

No nosso estudo, estes direitos foram respeitados: no momento do convite de participação, a investigadora teve a preocupação de comunicar devidamente os objetivos da investigação sem ocultar qualquer informação aos participantes; fez referência à liberdade de cederem informação até onde entendessem, de modo a não ferir sensibilidades do foro íntimo.

b) *Direito ao anonimato e à confidencialidade.* Numa investigação, os participantes têm o direito ao anonimato, exigindo que os seus dados de identificação pessoal não figurem em qualquer parte acessível dos documentos resultantes de processos de investigação.

O direito à confidencialidade é semelhante, as pessoas que participam no estudo têm o direito de exigir que “os dados tenham exclusivamente o fim que foram tomados e não outros” (Freixo, 2009, p. 180), não podendo ser divulgados ou partilhados, os seus dados pessoais, sem sua autorização expressa. Estes direitos foram acatados ao longo da nossa investigação identificando as narrativas e textos dos grupos de discussão com nomes fictícios.

c) *O direito à proteção e a um tratamento justo e equitativo.* O investigado tem o direito de ser protegido contra inconvenientes suscetíveis de lhe fazer mal ou de o prejudicar e de ser tratado com igualdade e justiça, antes, durante e após a sua participação. Nesta questão, o investigador deve ser responsável e assegurar que os participantes não sofram quaisquer sequelas resultantes da sua participação.

No decorrer da nossa investigação, a delicadeza, a atenção, as boas maneiras e o máximo respeito pautaram as situações relacionais com os professores participantes, favorecendo um ambiente de confiança mútua indispensável ao longo dos anos em que decorreu a nossa investigação.

2.3 Contextualização e abrangência do estudo

Tendo em consideração os pressupostos metodológicos referidos anteriormente, assim como os referentes teóricos desenvolvidos no capítulo anterior – “um ponto de partida insubstituível” (Almeida e Pinto, 1987, p. 57) – fará todo o sentido que esta investigação seja contextualizada e caracterizada de forma coerente, abordando todas as decisões tomadas com clareza e profundidade.

De acordo com Fortin (1999, p. 61), formular um problema de investigação consiste na definição do “fenómeno em estudo através de uma progressão lógica de elementos, de relações, de argumentos e de factos”, até ao encontro de uma interpretação válida, coerente e solucionadora. Problema esse que encontra o seu ponto forte “no momento da interrogação, do questionamento a certas dimensões da realidade” (Almeida e Pinto, 1987, p. 62), admitindo que estas interrogações irão proporcionar “a procura do significado” (Olabuénaga, 2003, p. 51), “com grande probabilidade de contribuir para o avanço dos conhecimentos” (Fortin, 1999, p. 62).

Neste campo, Flick (2005, p. 49) sublinha a importância da formulação do problema como uma etapa fundamental de um estudo, considerando que as decisões que poderão estimular o problema a estudar dependem “grandemente dos interesses práticos do investigador e do seu envolvimento num ou noutro contexto histórico e social”.

Portanto, o problema que motivou e cimentou este estudo prende-se fundamentalmente com as experiências profissionais e pessoais vividas pela investigadora – na escola/agrupamento, como professora e coordenadora de atividades

de orientação e supervisão pedagógica; em cursos de Pós-Graduação²³ – com as leituras especializadas e com os resultados de estudos de investigação desenvolvidos no âmbito das Ciências da Educação, com destaque para os estudos de Huberman (1989); Seixas (1997); Gonçalves (2000), entre outros.

A par desta motivação pessoal, existe um outro aspeto a considerar em qualquer investigação que é a atualidade do seu tema. Neste aspeto, a legislação recentemente publicada pelo Ministério da Educação – Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro, que define o Novo Estatuto da Carreira Docente (ECD) e o Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro que regulamenta a Avaliação do desempenho Docente (ADD) – aponta para a mudança educativa, na qualidade do desempenho dos docentes como desígnio basilar para o sucesso educativo e, simultaneamente, no desenvolvimento profissional dos professores com implicações no acesso e/ou progressão na carreira docente e na(s) identidade(s) dos professores, constituindo problemática central da nossa investigação.

É neste contexto que integramos o nosso tema – *Identidade(s), Carreira e Desenvolvimento Profissional* – que ao longo do nosso percurso investigativo foi adquirindo consistência e sustentação, legitimada na identificação de aspetos ou “conceitos-chave” (Flick, 2005, p. 50) relevantes que permitisse assegurar a sua autenticidade, nomeadamente no âmbito *das perceções e das estratégias de desenvolvimento profissional* adotadas pelos professores como modo de aceder/progredir na carreira profissional.

Neste contexto, entendemos que a compreensão *dos modos* de desenvolvimento dos professores na escola, assim como, as oportunidades que lhe são concedidas tanto pelo Ministério da Educação como pelos órgãos de gestão dos Agrupamentos (Huberman, 1989; Day, 2001, 2004; Goodson, 2008) ao longo da sua carreira (Sikes *et al.*, 1985; Nóvoa, 1992; Gonçalves, 2000) são aspetos fundamentais a explorar indo de encontro às nossas convicções. Nesta procura de respostas é facultado ao investigador “a oportunidade para rever as suas teorias, ou as suas crenças e experiências perante um fenómeno cuja informação é extraída da própria realidade estudada” (Gómez *et al.*, 1999, p. 103).

Assim sendo e tendo em consideração as nossas vivências profissionais e as nossas experiências de investigação, decidimos retomar, como ponto de partida deste estudo, o ‘caso único’ que constituiu a nossa amostra da dissertação de Mestrado – oito

²³ Referimo-nos à experiência vivida aquando da realização da nossa dissertação de Mestrado que permitiu a reflexão e o levantamento de (novas) questões científicas e pedagógicas a pesquisar.

professores que formavam o corpo docente de uma escola do 1º CEB e que atualmente cada um deles integra um Agrupamento distinto – mas agora alargada aos restantes professores dos respetivos Agrupamentos, facto que nos dá a oportunidade, em contextos educativos diversificados, de nos apropriarmos de uma pluralidade de experiências profissionais e pessoais, fornecendo-nos garantias de aprofundamento de aspetos fundamentais neste estudo.

Estas opções e justificações metodológicas aproximaram-nos cada vez mais da essência do nosso estudo: formular questões de investigação (Stake, 1995; Fortin, 1999; Flick, 2005) direcionadas para o impacto da legislação publicada recentemente (ECD e ADD) de forma que o investigador encontre “o significado” (Olabuénaga, 2003, p. 51) dos efeitos que estes documentos produzem no desenvolvimento profissional, na carreira docente, assim como na (re)construção da(s) identidade(s) dos professores.

Neste âmbito, pretende-se que as questões formuladas de seguida estejam articuladas com o sistema conceptual de modo a facilitar a sua compreensão no seio da comunidade científica (Fortin, 1999) e, simultaneamente, assentem num processo aberto e flexível aos dados que possam emergir no terreno a investigar:

- ◆ Quais os efeitos da legislação publicada recentemente (ECD e ADD) no desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente na prática pedagógica e no trabalho docente/investimento profissional?

- ◆ Quais os efeitos da legislação recente (ECD e ADD) no sucesso educativo dos alunos?

- ◆ Quais as relações emergentes entre o desenvolvimento profissional e a progressão na carreira docente?

- ◆ Quais os elementos intervenientes na (re)construção da(s) identidade(s) pessoais e profissionais?

A formulação das questões constitui um ponto de partida para uma abordagem holística dos casos que, inevitavelmente, deve atender às experiências quotidianas e às interações produzidas pelos participantes nos contextos em que se movimentam, a fim de explorar o fenómeno com maior profundidade.

Neste sentido, e com sinteticidade, Flick (2005, p. 51) escreve que “as questões da investigação são como uma porta aberta para o campo de pesquisa”.

Atendendo às considerações científicas discutidas até ao momento, retomamos o caminho das nossas opções metodológicas, nomeadamente no que se refere aos objetivos e ao plano da investigação.

2.3.1. Objetivos do Estudo

Na sequência da contextualização e da abrangência do nosso estudo, procurámos delinear os objetivos que definiam os propósitos da nossa investigação, isto é, os fins teóricos e práticos que nos propusemos a alcançar com o estudo.

Este entendimento é fortalecido por Fortin (1999, p. 99) quando considera que os objetivos de um estudo enunciam “de forma precisa o que o investigador tem intenção de fazer para obter respostas às suas questões de investigação”.

Como referimos anteriormente, o estudo que apresentamos situou-se no âmbito da mudança educativa baseada, essencialmente, na publicação recente de documentos legislativos - Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro (ECD) e o Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro (ADD) – entendida como necessária e intencional, com a pretensão de analisar até que ponto, e de que modo, estes documentos afetaram o desenvolvimento profissional, a progressão na carreira docente e a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1º CEB.

Tendo em consideração a natureza específica deste tema, optámos, como também já referimos, por um estudo de casos porque apresenta características próprias para o desenvolvimento de estudos relacionados com a escola e porque incide na “compreensão mais completa” dos significados produzidos pelos atores num determinado contexto, assim como na constante descoberta de informações (Ludke e André, 1986, p. 22), realçando *as vozes* dos professores do 1º CEB (Goodson, 2008).

Esta perspetiva é reforçada por Hargreaves (1998, p. 282) quando argumenta que ouvir os professores em tempos de mudança educativa é fundamental porque expressam “a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula”, alegando que a incapacidade de se compreender esta voz representa uma inaptidão de compreender o seu ensino.

De acordo com a temática em investigação, especificamos, neste ponto, os principais objetivos que nortearam a realização deste estudo:

- ◆ Identificar as perceções que os professores do 1º CEB têm dos documentos legislativos emanados recentemente;
- ◆ Conhecer as suas perceções de progressão na carreira;
- ◆ Conhecer o impacto dos normativos em estudo no desenvolvimento profissional dos professores e na carreira docente;
- ◆ Analisar o impacto da legislação referida nas práticas pedagógicas dos professores e na escola/agrupamento;

- ◆ Compreender as implicações desta mudança educativa na (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais),
- ◆ Perceber a relação entre progressão na carreira e desenvolvimento profissional.

Deste modo, os objetivos da nossa investigação indicaram claramente o que pretendíamos investigar e em que moldes metodológicos, culminando numa série de fases que caracterizou o nosso plano de investigação.

2.3.2 Plano do Estudo

Como temos vindo a referir ao longo deste capítulo, o nosso estudo centrou-se num estudo de casos, cujo foco de interesse incidia, essencialmente, em compreender e analisar *o modo, o tempo e as estratégias* que os professores reconheciam como fundamentais para se desenvolverem profissionalmente e progredirem na carreira docente, atendendo às suas experiências, às suas práticas e às suas interações quotidianas nos diferentes escolas/agrupamentos.

Nesta perspetiva, fará todo o sentido refletir, de forma abreviada, na importância do “acesso ao campo” (Gómez *et al.*, 1999; Bogdan e Biklen, 1994), bem como nos diferentes papéis que o investigador pode assumir ao longo de um estudo.

O investigador, quando pretende aceder ao campo, “o contexto físico e social”, que lhe irá proporcionar “a informação necessária para compreender o significado e as atuações” dos participantes (Gómez *et al.*, 1999, p. 135), deve planeá-lo, situando-se numa perspetiva de “ser ali”, isto é, de assumir uma postura de aceitação do local e dos seus atores tal como eles são, permanecendo o tempo necessário para entender os seus pensamentos e ações e, assim, converter-se em alguém que “está em”, ou seja, em alguém que vive e participa com intensidade esta situação de investigação (*Idem*, p. 104).

Neste contexto físico e social, o investigador, reconhecido como um sujeito que *sabe* investigar, assume vários papéis²⁴, diferenciados pelos graus de participação e implicação, condicionando a sua tomada de decisões.

²⁴ O grau de participação na tomada de decisões define diversos papéis assumidos pelo investigador, na opinião de especialistas (Gómez *et al.*, 1999; Stake, 1995), como importantes: etnógrafo; participante; tradutor e intérprete e observador externo e avaliador. Ao nível do grau de implicação, (Gómez *et al.*, 1999; Yin, 1994) acreditam que o investigador *veste a camisa* de participante completo; participante observador; observador participante e observador completo.

Assim, integrada numa metodologia qualitativa e quantitativa, a nossa investigação configurou um processo aberto e flexível que se construiu progressivamente, isto é, que se construiu à medida que nos íamos envolvendo e conhecendo o campo de pesquisa.

A construção deste processo aberto e flexível no tempo exigiu um plano de trabalho estruturado que esclareceu convenientemente *os movimentos* efetuados na procura de informações pertinentes ao longo de três anos.

Deste modo, consideramos importante delinear, em três fases distintas, um conjunto de tarefas que caracterize o processo investigativo do nosso estudo:

1ª Fase:

- Compilação das narrativas biográficas escritas e orais dos oito professores do 1º CEB que participaram na nossa dissertação de Mestrado, recolhidas entre novembro de 2006 e fevereiro de 2007. Estas narrativas biográficas relatavam as experiências reflexivas e colaborativas vividas pelos oito professores que constituíam o corpo docente de uma escola do 1º CEB.

- Reunião com os oito professores participantes com o propósito de os convidar para continuar a participar na nossa investigação, tendo-lhes sido dado a conhecer os nossos objetivos e solicitado a sua colaboração.

Os professores convidados aceitaram, com notório entusiasmo, continuar a participar no nosso estudo e comprometeram-se a elaborar narrativas escritas entre outubro e dezembro de 2008.

2ª Fase:

- Elaboração de um questionário a partir das narrativas biográficas referidas anteriormente e de leituras de literatura especializada que, posteriormente às revisões científicas de especialistas e à realização do respetivo pré-teste, foi distribuído pelos docentes do 1º CEB dos oito agrupamentos dos professores participantes, em junho de 2009.

- Introdução dos dados recolhidos numa base de dados e efetivação dos respetivos procedimentos estatísticos a partir do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) 17,0 para Windows, entre agosto e dezembro de 2009.

3ª Fase:

- Realização e transcrição dos textos produzidos nos Grupos de Discussão em março de 2010 com os professores que se ofereceram para colaborar nesta fase da nossa investigação, quando responderam ao questionário.

▪ Realização e transcrição das narrativas biográficas orais em abril e maio de 2010 aos oito professores, com o desígnio de aceder às perceções/experiências dos professores relativamente ao impacto das políticas educativas recentes no desenvolvimento profissional e na progressão na carreira docente.

No Quadro 2.1 apresentamos uma sistematização das três fases enumeradas e que serão explicitadas com maior pormenor nos pontos seguintes deste capítulo.

Quadro 2. 1 - Sistematização das fases do nosso plano de investigação

	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Informadores	8 Professores do 1º CEB	249 Professores 1º CEB	20 Professores 1º CEB que se ofereceram 8 Professores do 1º CEB
Modos de recolha de dados	Narrativas biográficas escritas	Questionário	Grupos de Discussão Narrativas biográficas orais
Duração	Outubro – dezembro 2008	Junho – dezembro 2009	Março – maio 2010

A operacionalização das fases nomeadas permitiu-nos obter informação significativa, até atingir o ponto de saturação, com vista à obtenção de respostas válidas às questões de investigação formuladas, ou seja, informação que garantiu a compreensão e a valorização das *vozes* e dos *sentires* dos professores na prática profissional, face às mudanças educativas recentes.

2.4 Triangulação

Um estudo que considere uma metodologia diversificada de recolha de dados coloca, por certo, o investigador diante de uma multiplicidade de informações que, inevitavelmente, o processo de sintetização é imprescindível para uma boa análise e interpretação dos dados apresentados.

É neste contexto que surge a triangulação, uma estratégia que permite aumentar a fiabilidade dos dados e das conclusões, consistindo, exatamente, na utilização de diferentes métodos combinados, no interior do mesmo estudo (Stake, 1995; Fortin, 1999).

Na mesma linha de pensamento, Olabuénaga (2003, p. 327) afirma que a triangulação “é a tentativa de promoção de novas formas de investigação que enriquecem o uso da metodologia quantitativa combinada com a qualitativa e vice-

versa”, com a convicção de que a mesma promove uma maior qualidade do resultado final.

A coerência desta estratégia metodológica apoia-se nas suas duas funções principais: o *enriquecimento* que uma investigação auferir quando se aplicam diferentes técnicas e o *aumento de confiança* quando as afirmações do investigador vêm corroborar, por exemplo, outra série similar de dados (*Idem*). Por outras palavras, a triangulação não procura “o contraste” dos resultados obtidos por diferentes abordagens metodológicas, mas o *enriquecimento* de uma compreensão única que resulta da combinação das diferentes abordagens (*Idem*, p. 331).

Denzin (1989) descreve quatro tipos de triangulação que os identifica como: 1) de fontes de dados (triangulação dos dados); 2) entre avaliadores diferentes (triangulação dos investigadores); 3) o poder de provar teorias (triangulação teórica) e 4) de métodos (triangulação metodológica).

A presente investigação integra alguns destes aspetos de triangulação, nomeadamente: de fontes de dados, tratou-se de recolher dados a partir de narrativas escritas e orais, de um questionário e de grupos de discussão; de métodos – de natureza quantitativa e qualitativa – e, de avaliadores diferentes, diferentes investigadores participaram na confrontação de dados. Esta triangulação permite-nos que os objetivos de investigação se aprofundem e sustentem, tão tenazmente quanto possível.

A nossa opção pela aplicação da estratégia de triangulação deve-se ao facto de através dela conseguirmos confrontar as perceções dos professores relativamente ao impacto da recente legislação no desenvolvimento profissional, na progressão na carreira docente e na(s) identidade(s) profissional, esclarecendo com maior profundidade e fidedignidade a problemática do estudo em curso.

2.5 A amostra do estudo: seleção dos casos e caracterização

Traçado o plano do processo investigativo do nosso estudo, coube-nos, de seguida, orientar as nossas opções na seleção dos casos e constituição da amostra, direcionando-as no sentido de (co)responder ao problema do nosso estudo – o impacto da recente legislação (ECD e ADD) no desenvolvimento profissional dos professores do 1º CEB com consequências no acesso/progressão na carreira docente e na(s) identidade(s) profissionais – através da retenção de significados atribuídos pelos intervenientes.

A investigação qualitativa, ainda que complementada pela quantitativa, propõe estratégias de seleção de amostras numa perspetiva de “*seleção deliberada e intencional*” e que, normalmente, adquire um “*caráter dinâmico*” (Gómez *et al.*, 1999; Fox, 1987), sendo de máxima importância que o investigador tenha presente que o estudo de casos não é uma investigação baseada em amostragem (Stake, 1995).

Por isso, na opinião de Stake (1994, p. 243), nos estudos de casos, a constituição da amostra é deliberada e intencional e os casos podem ser “pré-especificados” quer dizer, podem ser “de interesse proeminente antes do estudo formal começar”, realçando o papel desempenhado pelos “informantes” no desenrolar do estudo, na medida em que foram cruciais no acesso à informação imprescindível que permitiu ao investigador “compreender o problema e realizar as interpretações oportunas” (Gómez *et al.*, 1999, p. 127).

Assim, destacamos aqueles que nos acompanham desde a nossa dissertação de Mestrado (2006/2007): os oito professores do 1º CEB que desempenharam um papel primordial, cedendo com maior facilidade a informação, por terem conhecimento real das experiências e pela recetividade que demonstraram em comunicar esses conhecimentos num espírito de colaboração constante (*Idem*).

Os oito professores participantes continuam a ser os “informadores-chave” (Gómez *et al.*, 1999, p. 127), principalmente nas **1ª e 3ª fases** do nosso estudo, apresentando as seguintes características pessoais e profissionais:

Quadro 2. 2 - Caracterização dos oito professores que participaram no estudo

Professor(a)	Caracterização dos professores					
	Agrupamento	Idade	Tempo de serviço	Categoria	Cargos	Formação Académica
Sónia	B	36	14	Professor	Coordenadora de estabelecimento	Licenciatura
Patrícia	C	39	13	Professor	-----	Licenciatura
Amélia	G	47	21	Professor Titular	Coordenadora de estabelecimento	Licenciatura
Carolina	E	39	14	Professor	-----	Licenciatura
Elsa	D	39	13	Professor	Coordenadora de estabelecimento	Mestrado
Catarina	F	38	13	Professor	Coordenadora de estabelecimento	Licenciatura
Diogo	A	53	27	Professor Titular	Coordenador de Ano	Licenciatura
Gabriela	H	43	22	Professor Titular	Coordenadora de C. Docentes	Licenciatura

Deste modo, o nosso estudo salienta uma perspectiva longitudinal, característica que lhe confere alguma peculiaridade pelo facto de se tratar de uma perspectiva pouco vulgar entre estudos que investigam as *vivências* dos professores quanto ao modo como se desenvolvem e identificam ao longo da sua carreira profissional.

No presente estudo, os oito professores do 1º CEB participaram não como o corpo docente de uma escola – traduzido num ‘caso único’ (como aconteceu na dissertação de Mestrado) – mas sim integrados, por concurso público, em oito agrupamentos diferentes – transformado num estudo de ‘caso múltiplos’ – e, por isso, intencionalmente, a nossa amostra alargou-se aos docentes do 1º CEB que pertencem a esses agrupamentos, perfazendo o total de 396 professores, conforme esclarece o quadro que se segue.

Quadro 2.3 - Os casos que constituem a amostra do nosso estudo

Professores do 1º CEB		
Professores que participaram no nosso estudo de Mestrado (2006/2007)	Agrupamentos	Nº de professores
Diogo	A	67
Sónia	B	43
Patrícia	C	36
Elsa	D	77
Carolina	E	37
Catarina	F	64
Amélia	G	39
Gabriela	H	33
TOTAL	8	396

Na nossa investigação, por se tratar de um estudo de casos com interesse predominantemente intrínseco, a intenção de estudar estes casos – os docentes dos oito agrupamentos dos professores participantes do 1º CEB – foi alicerçada em aspetos importantes, tomados como imprescindíveis na máxima do que poderemos aprender com os casos: o conhecimento do contexto físico e social, por parte do investigador; a prontidão dos professores em colaborar e participar com seriedade e a acessibilidade de material de informação, de tempo e de distâncias (Stake, 1995).

Conforme o plano do estudo, na **2ª fase** desta investigação foi distribuído aos 396 professores do 1º CEB, em junho de 2009, um questionário composto por questões abertas, fechadas e escalas de tipo Likert que, após um mês, foram recolhidos pelo investigador com a colaboração dos oito professores participantes, nas respetivas sedes dos agrupamentos com uma percentagem de retorno considerável (63%), conforme revela o Quadro 2.4.

Quadro 2. 4 - Distribuição/retorno dos questionários

Questionários				
	Agrupamentos	Questionários distribuídos	Retorno de questionários	Retorno em percentagem (%)
	A	67	38	57%
	B	43	39	91%
	C	36	24	67%
	D	77	45	59%
	E	37	23	62%
	F	64	23	36%
	G	39	28	72%
	H	33	29	88%
TOTAL	8	396	249	63%

Após a recolha e organização dos 249 questionários, analisamos quantitativamente as variáveis que faziam parte do primeiro grupo do inquérito – os dados de caracterização socioprofissional de cada inquirido – e procedemos à respetiva caracterização da amostra.

Da análise dos dados recolhidos, relativamente à variável Sexo, emergiu um conjunto de resultados expressos no Quadro 2.5 que, pacificamente, nos possibilitam o reconhecimento do domínio de um corpo docente feminino nos nossos agrupamentos, constituindo 80,7% da amostra inquirida. Do mesmo modo, podemos constatar que a percentagem masculina ocupa uma pequena parcela da mesma amostra (19,3%).

Quadro 2. 5 - Dados relativos ao sexo

Sexo	Agrupamentos								Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	
Feminino	28 73,7%	34 87,2%	22 91,7%	36 80,0%	19 82,6%	17 77,3%	22 75,9%	23 79,3%	201 80,7%
Masculino	10 26,3%	5 12,8%	2 8,3%	9 20,0%	4 17,4%	5 22,7%	7 24,1%	6 20,7%	48 19,3%
Total	38 100,0%	39 100,0%	24 100,0%	45 100,0%	23 100,0%	22 100,0%	29 100,0%	29 100,0%	249 100,0%

Relativamente à variável Idade dos professores respondentes, podemos constatar no Quadro 2.6 que os intervalos de idade com maior representatividade na nossa amostra são os que se situam entre os 31 e 40 anos (39,0%) e entre os 41 e 50 anos (30,5%).

Quadro 2. 6 - Grupos de idade

Idade	N	%
Até 30 anos	35	14,1
Entre 31 e 40 anos	97	39,0
Entre 41 e 50 anos	76	30,5
Mais de 50 anos	41	16,5
Total	249	100,0

Da análise do Quadro 2.7 podemos inferir que 85,1% dos professores são licenciados e que 5,6% dos professores inquiridos já revelou interesse profissional/pessoal em adquirir o grau académico de Mestre.

Os professores que mantêm a habilitação académica adquirida na formação inicial (Magistério Primário) – Bacharelato – representam uma parcela de 8,8% no total da amostra.

Quadro 2. 7 - Habilitações académicas dos professores

Hab. Académicas	Agrupamentos								Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	
Bacharelato	2 5,3%	7 17,9%	5 20,8%	4 8,9%	1 4,3%	0 ,0%	2 6,9%	1 3,4%	22 8,8%
Licenciatura	34 89,5%	31 79,5%	18 75,0%	38 84,4%	20 87,0%	21 95,5%	26 89,7%	24 82,8%	212 85,1%
Mestrado	2 5,3%	1 2,6%	1 4,2%	3 6,7%	2 8,7%	0 ,0%	1 3,4%	4 13,8%	14 5,6%
Curso de Pós-Graduação	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 4,5%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,4%
Total	38 100,0%	39 100,0%	24 100,0%	45 100,0%	23 100,0%	22 100,0%	29 100,0%	29 100,0%	249 100,0%

Quanto a outras habilitações académicas, 10 professores dos diferentes Agrupamentos referiram possuir Especializações na área da Educação, no âmbito da Gestão e Administração Escolar, da Educação Especial e da Supervisão e Orientação Educativa.

Através da análise do Quadro 2.8 verificamos que a maior parte dos professores que conosco colaboraram se encontra numa situação profissional precária, porque ainda são professores contratados (48,2%). A percentagem do grupo de professores com

mais experiência profissional que preenche o Quadro de Agrupamento e a Zona Pedagógica é de 51,9%, equilibrando a percentagem assumida pelos professores contratados.

Quadro 2. 8 - Dados relativos à situação profissional

Situação Profissional	Agrupamentos								Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	
Quadro de Agrupamento	12 31,6%	16 41,0%	9 37,5%	16 35,6%	10 43,5%	7 31,8%	9 31,0%	15 51,7%	94 37,8%
Zona Pedagógica	1 2,6%	4 10,3%	1 4,2%	5 11,1%	4 17,4%	7 31,8%	10 34,5%	3 10,3%	35 14,1%
Contratado	25 65,8%	19 48,7%	14 58,3%	24 53,3%	9 39,1%	8 36,4%	10 34,5%	11 37,9%	120 48,2%
Total	38 100,0%	39 100,0%	24 100,0%	45 100,0%	23 100,0%	22 100,0%	29 100,0%	29 100,0%	249 100,0%

Cada Agrupamento é dotado de um corpo docente com professores de ambas as categorias, sendo visivelmente superior a categoria de Professor (76,7%), conforme verificamos no Quadro 2.9.

Quadro 2. 9 - Categoria dos professores²⁵

Categoria	Agrupamento								Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	
Professor Titular	8 21,1%	9 23,1%	5 20,8%	10 22,2%	6 26,1%	4 18,2%	5 17,2%	11 37,9%	58 23,3%
Professor	30 78,9%	30 76,9%	19 79,2%	35 77,8%	17 73,9%	18 81,8%	24 82,8%	18 62,1%	191 76,7%
Total	38 100,0%	39 100,0%	24 100,0%	45 100,0%	23 100,0%	22 100,0%	29 100,0%	29 100,0%	249 100,0%

Os professores titulares assumem aproximadamente um terço do corpo docente, correspondendo a 23,3%.

É de referir que, relativamente à variável Tempo de Serviço, a maior percentagem de professores incide no tempo de serviço inferior e igual a 10 anos de serviço na carreira docente, correspondendo ao total de 37,8 %.

²⁵ Na altura da administração do inquérito (2008), o estatuto da carreira docente contemplava a divisão dos professores em duas categorias (professor titular e professor). Porém, com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho esta distinção deixou de existir.

Muito próximo desta percentagem estão os docentes que têm entre 11 e 20 anos de serviço (30,9 %), conforme observamos no quadro que se segue.

Assim, a percentagem de professores até aos 20 anos de serviço (68,7%) espelha uma amostra de professores com experiência profissional considerável.

Quadro 2. 10 - Tempo de serviço dos professores

Tempo de serviço	N	%
Até 10 anos	94	37,8
Entre 11 e 20 anos	77	30,9
Entre 21 e 30 anos	68	27,3
Mais de 30 anos	10	4,0
Total	249	100,0

De acordo com a informação fornecida no Quadro 2.11, constatamos que 32,5% dos professores trabalham na mesma escola entre quatro e dez anos. Se a esta percentagem adicionarmos os 62,2% de docentes com mais de onze anos no exercício de funções na mesma escola podemos afirmar que há estabilidade profissional.

Quadro 2. 11 - Tempo de serviço na escola

Tempo de serviço na escola	N	%
Até 3 anos	13	5,2
Entre 4 e 10 anos	81	32,5
Entre 11 e 20 anos	77	30,9
Mais de 20 anos	78	31,3
Total	249	100,0

A análise do Quadro 2.12 permite-nos concluir que 77,1% dos professores não exerce nenhum cargo de natureza pedagógica e/ou administrativa na Escola/Agrupamento.

Apesar da alta percentagem de professores que não exerce qualquer cargo, também é de considerar a percentagem dos docentes (22,9%) que desempenha um cargo, independentemente da categoria profissional

Quadro 2. 12 - Professores com cargos pedagógicos/administrativos

Nº de cargos por professor	N	%
Nenhum	192	77,1
1	53	21,3
2	3	1,2
3	1	,4
Total	249	100,0

Também constatamos que 4 docentes assumem a responsabilidade em mais do que um cargo no Agrupamento.

Quadro 2. 13 - Cargos desempenhados pelos professores

Cargos desempenhados	N	%
Coordenador de Estabelecimento	42	73,7
Coordenador de Ano	12	21,1
Coordenador do Conselho de Docentes	6	10,5
Presidente do Conselho Pedagógico	1	1,8
Presidente do Conselho Geral	1	1,8
Total	62	100,0

Os professores que desempenham funções na escola/agrupamento distribuem-se pelos diferentes cargos contemplados no Quadro 2.13, incidindo, fundamentalmente, no desempenho da função de Coordenador de Estabelecimento (73,7%).

Na parte final do nosso questionário havia uma questão que solicitava a participação dos professores respondentes na fase seguinte da investigação – **3ª fase** - devendo os interessados deixar o seu contacto no espaço que lhe era destinado.

Depois de consultar a base de dados elaborada no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para a análise dos dados, verificou-se que 46 professores do 1º CEB de ambos os sexos e categorias se ofereceram para participar na nesta fase, conforme observamos no Quadro 2.14.

Quadro 2. 14 - Os professores que se ofereceram para participar na terceira fase do estudo

Agrupamento	Homem	Categoria		Mulher	Categoria	
		P T*	P*		PT*	P*
A	2	0	2	5	1	4
B	2	0	2	4	1	3
C	1	0	1	8	1	7
D	0	0	0	5	1	4
E	1	1	0	5	1	4
F	0	0	0	1	0	1
G	1	0	1	4	0	4
H	2	1	1	5	1	4
TOTAL	9	2	7	37	6	31
						46

Na 3ª fase deste estudo, os professores que se ofereceram para participar foram contactados através dos endereços disponibilizados para integrarem Grupos de Discussão que se formaram para confirmar/aprofundar as informações cedidas pelos professores do 1º CEB nas fases anteriores, obtendo a resposta positiva de 24 professores.

Quadro 2. 15 - Caracterização dos grupos de discussão

Grupo de Discussão	Nome	Agrupamento	Habilitações	T. Serviço (anos)	Categoria
1					
	Lara	H	Licenciatura	2	Professor
	Mariana	G	Licenciatura	5	Professor
	Cátia	A	Licenciatura	8	Professor
	Ana	E	Licenciatura	8	Professor
	Mário	G	Licenciatura	8	Professor
	Salvador	E	Licenciatura	8	Professor
	Miguel	D	Licenciatura	10	Professor
2					
	Noémia	C	Licenciatura	14	Professor
	Moura	F	Licenciatura	15	Professor
	Camila	A	Licenciatura	21	Professor
	Liza	B	Bacharelato	23	Professor
	Maria	B	Licenciatura	21	Professor
	Raul	H	Licenciatura	15	Professor
	Zé	H	Licenciatura	20	Professor Titular
3					
	Fátima	A	Bacharelato	28	Professor
	Anabela	H	Licenciatura	30	Professor Titular
	Rita	D	Licenciatura	31	Professor Titular
	Manuel	B	Bacharelato	27	Professor
	Ruivo	H	Bacharelato	29	Professor
	Carlos	C	Licenciatura	31	Professor Titular

Contudo, nos três dias da realização dos Grupos de Discussão, 4 professores não compareceram, perfazendo o total 20 professores participantes, conforme informa o quadro anterior.

Ao longo da nossa investigação, os participantes foram cedendo informações de diversas origens, proporcionando à investigadora um processo “de vai e vem, de recolha, registo e análise contínuos, de reflexão e interpretação progressivas” (Silva, 2005, p.72).

Assim, a seleção destes casos, o acesso e a caracterização desta amostra foi de encontro às intenções e objetivos traçados pelo nosso estudo.

2.6 Estudo qualitativo

2.6.1 As narrativas escritas e orais

A seleção das técnicas ou “estratégias de investigação” é uma atividade de total responsabilidade do investigador, num estudo que contempla a abordagem qualitativa como referência central.

Segundo Morse (1994, p. 223), cada “estratégia qualitativa fornece uma perspectiva particular e única que esclarece mais facilmente certos aspetos da realidade do que outros e produz um leque de resultados mais adequados a algumas aplicações do que outros”. Portanto, admite-se que o investigador deva ter conhecimentos teóricos das ciências sociais, manifestando capacidade para discernir entre a panóplia de métodos aqueles que melhor respondem aos objetivos do seu estudo.

Assim, as narrativas biográficas escritas e orais constituíram para nós uma estratégia fundamental porque nos dá acesso à singularidade e totalidade da pessoa biografada, identificando os próprios contextos e processos institucionais em que ela se move (Afonso, 2005).

Na opinião da autora Czarniawska (2004, p. 4), a narrativa é vista como uma valiosa “fonte de introspeção” na medida em que cada pessoa percebe a realidade quotidiana de uma maneira particular, “dando sentido às situações e acontecimentos através do seu universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertence” (Couto, 1998, p. 115).

É neste cruzamento de vivências, “de histórias que vivemos ou que ouvimos contar”, que organizamos a nossa experiência diária sob a forma de narrativa e a transmitimos culturalmente aos outros (*Ibidem*).

Nas ciências sociais e na educação, o conceito de narrativa é cada vez mais usado pelos investigadores; porém, exige cuidados na sua aplicação porque “há o perigo de o seu significado ser estendido a usos metafóricos afastados da definição” original, principalmente por aqueles que estudaram narrativas em outras disciplinas (Couto, 1998, p. 120). Porém, a análise narrativa como método de investigação tem sido pouco representada em educação, porque exige conhecimento relativamente ao modo como se desenvolvem no pensamento e como funcionam nas interações sociais (*Idem*).

Desta forma, é importante compreender o conceito de narrativa em duas perspectivas relevantes: “a narrativa *como forma de saber* e a narração *como uma forma*

de comunicação” (Czarniawska, 2004, p. 6). No entender da mesma autora, a narrativa biográfica “está colocada numa narrativa de história social” e a sua importância está conectada com o facto de que é desta forma que compreende as suas ações, “adquirindo significado” (*Idem*, p. 5). Como reforço deste conceito torna-se imprescindível a opinião de Bertaux (1997, p. 7), quando defende que a narrativa de vida não pretende estudar uma pessoa isolada, nem um grupo social, mas antes um “fragmento particular de uma realidade social-histórica”, baseando-se na compreensão da sua transformação e funcionamento, “acentuando as configurações de relações sociais, os mecanismos, os processos, as lógicas de ação que o caracterizam”.

As narrativas biográficas, no nosso estudo, inserem-se nas duas perspetivas referidas anteriormente. *Como forma de saber*, quando o acesso ao conhecimento é conseguido através da solicitação do registo de experiências profissionais vividas pelos professores do 1º CEB após a publicação dos documentos legislativos (ECD e ADD) e, ainda, o impacto que as mesmas tiveram no seu desenvolvimento profissional e na progressão na carreira docente. E *como forma de comunicação*, porque através da conversação e da escrita, os sujeitos que cooperam conseguiram *passar* as suas experiências de uma forma expressiva, transportando para o nosso estudo significados individuais valiosos que, depois de comparados, nos permitem passar do particular para o geral (Bertaux, 1997).

Neste sentido, a solicitação das narrativas biográficas escritas para o nosso estudo foi uma tarefa de fácil acesso, pois os oito professores que nos acompanharam desde a nossa dissertação de Mestrado, após uma breve reunião e explicitação (Bogdan e Biklen, 1994) do que pretendíamos, ofereceram-se imediatamente para continuar a participar, prometendo entregar as narrativas biográficas escritas até ao final de dezembro de 2008 (cf. Anexo 1)²⁶. Para a elaboração destes textos narrativos foram fornecidas algumas pistas de reflexão aos professores (cf. Anexo A).

Aquando da solicitação das narrativas escritas, a investigadora informou os colaboradores da necessidade de recorrer a narrativas orais mais tarde, com o intuito de “obter mais informação ou colmatar falhas” deixadas pelas narrativas escritas (Morse, 1994, p. 229).

Em abril e maio de 2010, a investigadora realizou a gravação das narrativas orais no Centro Cultural da área de residência da maioria dos professores participantes, mais

²⁶ Este anexo encontra-se disponível no CD Anexos.

propriamente numa sala com todas as condições físicas, proporcionando bem-estar e à vontade aos mesmos, com duração variável, entre quinze e quarenta e cinco minutos (cf. Anexo B).

A realização das narrativas orais implicou que a investigadora elaborasse guiões com “questões abertas”²⁷ (Albarello, 1997, p. 53) ou “‘entradas’ amplas” (Hiernaux, 1997, p. 169) “centrando-se em tópicos determinados” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135), de forma que os colaboradores descrevessem livremente e com confiança mútua (Demazière e Dubar, 1997) as suas experiências profissionais, possibilitando à investigadora o acesso a “uma riqueza de dados, recheados de palavras” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 136), importantes para o desenrolar do processo de investigação (cf. Anexo C).

Estas narrativas biográficas orais foram realizadas após a aplicação do questionário e dos grupos de discussão com a intenção de obter com profundidade as experiências subjetivas, facilitando, assim, à investigadora uma abordagem mais compreensiva do universo das experiências profissionais dos professores do 1º CEB (Flick, 2005) relativamente à (re)construção da(s) identidade(s), ao desenvolvimento profissional e à progressão na carreira docente.

Para além da vertente referida, as narrativas orais também nos permitiram conhecer o “*contexto pessoal*” (Idem, p. 79) – captado através das suas respostas emocionais – permitindo, desta forma, extrair um conjunto de opiniões reveladoras que enriqueceram a nossa investigação.

De seguida, procedemos à respetiva transcrição de cada uma das narrativas orais, após a sua gravação. Cada narrativa transcrita foi devidamente identificada, tal como Bogdan e Biklen (1994, p. 173) aconselham, justificando que “ajuda a organizar os seus dados e a recuperar segmentos específicos”, encontrando-se assim – o cabeçalho de identificação – em cada narrativa, à disposição do investigador, ajudando-o “a lembrar-se do conteúdo da entrevista”, quando necessário (cf. Anexo 2)²⁸.

²⁷ A investigadora decidiu elaborar questões abertas, isto é, questões que evitassem respostas do género de “sim” e “não”. Com estas questões pretendíamos que os respondentes fizessem descrições alargadas e minuciosas e, se possível ilustrar com exemplos (Bogdan e Biklen, 1994). “Estas questões devem ser facilmente compreendidas, destituídas de ambiguidade e de duplos sentidos” (Albarello, 1997, p. 53).

²⁸ Este anexo encontra-se disponível no CD Anexos.

2. 6. 2 Grupos de Discussão

Trabalhos recentes (Valles, 1999; Callejo, 2001; Fabra e Domènech, 2001; Ortega, 2005) têm vindo a fomentar e a valorizar o Grupo de Discussão como uma técnica de recolha de informação privilegiada, sobretudo aqueles que se debruçam em “problemáticas que se revestem de complexidade” (Ortega, 2005, p. 20) como, no nosso caso, as experiências vivenciadas pelos professores do 1º CEB nos seus contextos escolares face à legislação publicada recentemente (ECD e ADD).

Na investigação científica, o uso do Grupo de Discussão (GD) pode ser diversificado em função do carácter, do sentido e dos objetivos dos estudos, apresentando-se “como uma estratégia central básica ou como complemento de outras” (*Idem*, p. 40).

Na opinião de Fabra e Domènech (2001, p. 33), o GD é uma técnica de investigação qualitativa com origens nos anos quarenta do século passado, sendo utilizada com frequência no mundo do mercado e considerada “um instrumento especialmente útil para identificar as preferências dos consumidores” caindo, posteriormente em desuso nas investigações sociais.

Durante décadas esta técnica ficou *adormecida* (Valles, 1999), ressurgindo recentemente em novos campos de estudo, por exemplo na Educação, o nosso campo de interesse, porque permite responder a alguns objetivos que se relacionam com a análise e compreensão das experiências profissionais vividas e sentidas pelos professores do 1º CEB nas suas escolas (Ortega, 2005).

Na literatura especializada, o GD é considerado uma técnica de conversação integrada na família das pesquisas de índole qualitativa, acontecendo, muitas vezes, ser confundida com as entrevistas em grupo (*focus group*) pela proximidade de características que as definem. Contudo, o GD distingue-se e adquire um carácter próprio fundamentado nas suas características específicas²⁹ que, relacionadas com os elementos que compõem o grupo e com as suas condições de aplicação, permite “o aprofundamento dos temas em debate que dificilmente se consegue de outra maneira” (Fabra e Domènech, 2001, p. 34).

²⁹ Ortega (2005) distingue as características específicas do GD em dois tempos distintos: na preparação e na aplicação. No primeiro tempo - na preparação - distingue as características externas que se referem essencialmente ao tamanho do grupo; à seleção dos participantes; ao local; ao tempo e aos conhecimentos dos elementos que compõem o grupo. No segundo - na aplicação - refere-se às características internas no âmbito da situação discursiva; na metodologia; no uso simultâneo da observação e na moderação.

Assim, a informação recolhida através desta técnica de investigação, conforme pensa Ortega (2005), esclarece e dá a conhecer os aspetos internos da problemática em discussão através das subjetividades partilhadas e assimiladas pelo grupo para a construção do seu próprio discurso num contexto onde a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica permitem ajustar, articular e integrar perspetivas individuais e coletivas num vaivém constante que se estabelece entre os diferentes membros do grupo.

Neste âmbito, as autoras Fabra e Domènech (2001, p. 33) acrescentam que o GD “é constituído por um conjunto reduzido de pessoas que se juntam com o propósito de interatuar numa conversação sobre os temas que constituem o objeto da investigação, durante um período de tempo que pode oscilar entre uma hora e uma hora e meia”. Durante o debate não há propriamente “a intenção de procurar o consenso entre os participantes, mas sim recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente” (*Idem*, p. 34).

Definitivamente, o recurso ao GD como ferramenta de investigação no campo socioeducacional revela um conjunto de vantagens significativo, todavia, é importante que o investigador conheça os limites e as debilidades que lhe são apontados nos processos de investigação em que se aplica.

Deste modo, a literatura que temos vindo a consultar alerta para a importância da validade e da fiabilidade desta técnica principalmente no que se refere ao número de pessoas implicadas; ao desempenho do(a) moderador(a) durante o debate e à dificuldade de atingir a generalização³⁰ dos dados recolhidos.

Neste sentido, para o sucesso do GD é essencial que o(a) moderador(a) promova a confiança de todos os participantes, estimule, compreenda, aceite as ideias de todos de modo a integrá-las sem manipular ou cortar o discurso dos atores envolvidos, mantendo uma postura que, gradualmente, passe de uma não directividade explícita a uma directividade implícita (Callejo, 2001). Na introdução do processo é fundamental que o(a) moderador(a) motive os participantes a intervir, mencionando que “não há respostas corretas ou incorretas às perguntas que se fazem e insistir, portanto, que tudo o que disserem será considerado valioso” e pertinente “sempre com o objetivo de recolher informação, nunca de avaliar” (Fabra e Domènech, 2001, p. 44).

³⁰ A generalização dos dados pode ser atenuada por duas vias: pela saturação (Callejo, 2001) e pela complementaridade de estratégias (Fabra e Domènech, 2001; Callejo, 2001). Relativamente à primeira via, Callejo (2001, p. 161) refere que a saturação se converte no “elemento que termina o trabalho de campo e, portanto, o plano empírico da investigação; na base para a representatividade e como referência de fiabilidade”. Na segunda, o mesmo autor alude que é frequente o uso do Grupo de Discussão associado a outras técnicas de investigação, especialmente aos questionários.

Neste propósito, o caráter aberto das questões do guião foi fundamental na condução da conversação em grupo porque possibilitou a abordagem de diversos temas considerados relevantes à luz dos nossos objetivos e constituindo, de certo modo, um elemento de apoio e não uma exigência que limitasse a atuação do(a) moderador(a) no grupo (cf. Anexo D).

Relativamente à construção dos Grupos de Discussão, a mesma implica cuidados especiais que são fundamentais para o sucesso da técnica selecionada, essencialmente no âmbito da seleção e do número de participantes, da escolha do lugar e do papel do(a) moderador(a).

Neste sentido, os estudos de Bedford e Burgess (2001) apontam a constituição dos grupos de discussão com 4 a 8 elementos, facilitando a intervenção de todos os elementos na conversação sem constrangimentos.

Assim, numa fase inicial distribuímos os 24 professores disponíveis para integrar nos grupos de discussão com oito elementos cada. Porém, nas datas propostas para a sua realização, não compareceram 4 professores, faltando um elemento no GD₁; outro no GD₂ e dois no GD₃., perfazendo o total de 20 elementos participantes.

Deste modo, e de acordo com critérios de homogeneidade *versus* heterogeneidade entre grupos, recomendados por Bedford e Burgess (2001), formaram-se 3 grupos, especificando os fatores sexo, agrupamento, habilitações, tempo de serviço e categoria como características fundamentais.

Os grupos de discussão realizaram-se numa instituição pública cedida para o efeito, no final do dia, numa pequena sala com boas condições físicas, permitindo que os professores se dispusessem em torno de uma mesa redonda e apresentassem livremente as suas opiniões. Ao lado dos elementos que constituíam os respetivos grupos, a investigadora/moderadora orientava o grupo ao longo da discussão e o(a) (co)moderador(a) registava as intervenções e as emoções manifestadas pelos vários elementos com o objetivo de conseguir transcrições fiéis.

No início de cada sessão, cumprindo as recomendações de Stewart e Shamdasani (1990), a moderadora depois de se apresentar, clarificava os objetivos da sessão para efeitos de investigação e desejava que todos se sentissem à vontade, informando sobre o anonimato e explicando a necessidade de proceder à gravação áudio.

Na gravação das sessões foi utilizado dois gravadores áudio Digital Sony com 32h de memória cada um, o que nos permitiu guardar as informações dos três grupos de

discussão e no final transferir os dados para o computador em formato de ficheiros de som.

Os grupos de discussão tiveram duração variável - o GD₁: 1h.17min; o GD₂: 1h.12min; e o GD₃: 1h. 24min – não ultrapassando o tempo que os especialistas Fabra e Domènech (2001) entendem ser como o ideal: uma hora e meia.

As discussões decorreram num ambiente de descontração e companheirismo, respeitando a vez e as intervenções de cada um e, simultaneamente, revelando satisfação pessoal/profissional e encorajamento através de expressões corporais (movimentos com as mãos e a cabeça) e emotivas (os sorrisos e as breves interjeições de aceitação) que os professores exteriorizaram ao longo da sua participação (cf. Anexo 3)³¹.

2.6.3 A análise e a interpretação dos dados

A análise qualitativa envolve um trabalho de aproximação e apropriação progressivo dos dados recolhidos – a tarefa de interpretar e tornar acessíveis os materiais recolhidos – através de operações oportunas que conduzem o investigador a estruturar um conjunto de informação num todo coerente e significativo. A análise de dados define-se, assim, segundo Gómez *et al.* (1999, p. 200), “como um conjunto de manipulações, transformações, operações, reflexões, comprovações que realizamos sobre os dados com o fim de extrair significado relevante em relação a um problema de investigação”.

A análise de dados qualitativos incide num processo de busca e de organização sistemático dos dados recolhidos e acumulados ao longo do processo investigativo. Análise esta baseada em transcrições de entrevistas de grupos e de narrativas biográficas escritas e orais, designadas por Denzin (1994) como materiais empíricos dignos de confiança – com o “objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de permitir [ao investigador] apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 205). O processo de recolha destes materiais empíricos foi auxiliado pelas novas tecnologias (computador e gravador digital) na medida em que permitiram o seu registo e arquivo em boas condições e de fácil acessibilidade.

Após a recolha dos dados, iniciaram-se os procedimentos para a sua análise. Nesta atividade procurámos o sentido (representações) atribuído pelos participantes no seu

³¹ Este anexo encontra-se disponível no CD Anexos.

próprio contexto, privilegiando um processo indutivo de análise de dados no qual “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (*Idem*, p. 50).

Dando continuidade às nossas opções metodológicas, fará todo o sentido mencionar que ao método analítico que selecionamos para o nosso estudo, lhe está associado um conjunto de objetivos e princípios básicos.

Um dos objetivos atribuídos à análise de dados recai na “descrição analítica”, isto é, o esquema geral de análise não parte de uma grelha preexistente, tal como acontece na “descrição simples”, mas dos materiais recolhidos, induzindo à descoberta de “categorias pertinentes”. Deste modo, podemos entender que, a partir destas categorias, a descrição analítica esforça-se por descrever e compreender a realidade observada, tentando reorganizar, pela interpretação, o significado que os participantes dão num determinado contexto, a fim de explicar posteriormente as suas causas ou efeitos (Maroy, 1997, p. 121).

Segundo a autora supracitada a descrição analítica prolongada pode originar um outro objetivo importante – o desenvolvimento de uma “teoria local” – teoria esta alicerçada em dados contextualizados e desenvolvida num campo concreto de uma dada investigação qualitativa e que consiste em definir progressivamente as categorias e ligá-las entre si (*Ibidem*).

Após a apresentação dos objetivos inerentes às nossas opções metodológicas para o tratamento e análise de dados passamos a expor os princípios que lhe estão subjacentes, particularmente o da indução, da categorização aberta e da teorização (Strauss e Corbin, 1991; Demazière e Dubar, 1997; Maroy, 1997; Silva, 2005).

O princípio da indução pressupõe a identificação de categorias a partir do material recolhido e não de grelhas predefinidas. Estas categorias, até alcançarem a sua estrutura categorial, sofrem alterações significativas porque atravessam um processo demorado e complexo em que o trabalho de descoberta é o ponto de referência, partindo seguidamente para a redução e, posteriormente, a interpretação e comparação das mesmas.

Para além deste princípio, advém outro muito relevante – o da categorização – também evidente na análise de conteúdo tradicional, onde em cada categoria cabe um segmento de texto (Vala, 1987), mas na nossa análise ocorre exatamente o contrário: a categorização é aberta, ou seja, um mesmo conteúdo extraído de um texto é passível de

ser integrado em mais do que uma categoria da grelha de análise (Maroy, 1997; Demazière e Dubar, 1997).

Por fim, o princípio da teorização que, na opinião de Maroy (1997, p. 122), resulta do processamento dos princípios apontados anteriormente, afirmando que é possível “gerar uma teoria, ancorada nos factos,” que produza um “esquema de inteligibilidade teórica” que possa comprovar “as relações sistémicas, causais ou funcionais”.

Assim, passamos a apresentar, em etapas sucessivas, as principais operações produzidas no tratamento dos dados qualitativos.

Após a chegada das oito narrativas biográficas escritas procedeu-se a uma leitura atenta e minuciosa (repetida mais vezes ao longo do processo de recolha), que nos permitiu abordar, de uma forma geral, os primeiros dados recolhidos.

De seguida, surgiram alguns procedimentos manuais, com a ajuda do computador: marcar fragmentos de textos significativos, utilizando cores diferentes; sublinhar conceitos ou termos considerados pertinentes e merecedores de atenção, por parte da investigadora, procedendo, assim, à primeira codificação descritiva. Esta codificação primitiva abriu-nos o caminho para uma nova procura de dados – “questões-alvo” (Maroy, 1997, p. 134) – que induziram à elaboração de um questionário, permitindo a recolha de um vasto leque de dados quantitativos, assim como um conjunto de respostas resultante das questões abertas.

Por sua vez, a recolha e a análise destes dados conduziram à preparação de grupos de discussão e à gravação autorizada pelos participantes de narrativas orais que permitiram reforçar e aprofundar os dados até então recolhidos.

No sentido de analisar os dados qualitativos recolhidos num contexto de descoberta, de desenvolvimento e de consolidação (Maroy, 1997) recorreremos à última versão do programa informático adequado para o efeito - NVIVO9 (Student) distribuído pela instituição internacional QSR (Qualitative Solutions and Research) – tendo o mesmo sido fundamental na organização, no manuseamento e na consciencialização dos dados, evitando, assim, a impressão em papel (consciência ambiental) e a desorientação pessoal inerente a um amontoado de papéis *residentes* numa secretária.

No entanto, é de salientar que o programa informático não foi entendido somente como um mero instrumento de trabalho repleto de ações mecânicas – o que facilitou a tarefa da investigadora – mas também como uma base de dados consistente e válida que facultou uma leitura e uma interpretação mais abrangente.

À medida que introduzíamos os dados de diversas fontes - narrativas escritas e orais, grupos de discussão (GD.) e as questões abertas do questionário (Q.) – na base de dados, procedíamos a uma constante comparação, permitindo, inicialmente, a identificação das categorias indígenas (Demazière e Dubar, 1997) para, de seguida, procedermos a uma progressiva redução de categorias (Maroy, 1997). Este processo redutor permite que “as primeiras categorias de natureza mais descritiva vão sendo progressivamente integradas em categorias de natureza mais conceptual” (Silva, 2005, p. 94).

Após a operacionalização das diferentes etapas do processo de análise e tratamento de dados emergiu uma estrutura categorial final que apresentamos no Quadro 2.16.

Quadro 2. 16 - A estrutura categorial final: as categorias e as subcategorias reduzidas

Categorias	Subcategorias
Carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Experiências de aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Impacto na carreira docente ✓ Investimento profissional <ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade à prática habitual ✓ Oportunidades de aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • A desigualdade de oportunidades ✓ Progressão na carreira <ul style="list-style-type: none"> • A ambição dos professores • As dificuldades de progressão
Desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextos de aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Na escola e/ou agrupamento • Nas reuniões do agrupamento ✓ Estratégias de aprendizagem profissional <ul style="list-style-type: none"> • Formação contínua/ Autoformação/ Experiência profissional ✓ Os fatores de impedimento <ul style="list-style-type: none"> • Excesso de burocracia • Sobrecarga de tarefas • Competição, isolamento e individualismo profissionais • Desmotivação profissional ✓ Conhecimento de si como pessoa <ul style="list-style-type: none"> • Atitudes e preocupações dos professores
Políticas educativas e curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A qualidade do ensino <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de ambientes colaborativos • Falta de tempo para a atividade letiva ✓ Aprendizagem ao longo da vida ✓ Qualidade do trabalho docente ✓ Avaliação do desempenho docente <ul style="list-style-type: none"> • Dimensões do modelo de avaliação • Impacto do modelo na prática docente ✓ As políticas e o (in)sucesso escolar ✓ O mal-estar docente ✓ As relações e as interações profissionais
Identidade profissional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ausência de reconhecimento profissional ✓ Descrédibilização da imagem do professor/escola ✓ Identidade individual <ul style="list-style-type: none"> • A imagem de si e do seu trabalho ✓ Identidade coletiva <ul style="list-style-type: none"> • A imagem dos outros

O constante processo de comparação e a progressiva redução das categorias facultou a identificação de algumas “isotopias” ou “locais estruturais” pertinentes para a análise, apontadas por Hiernaux (1997, p. 181), permitindo, desta forma, a elaboração de quadros resumo teóricos.

Esta análise, inicialmente horizontal, das diferentes narrativas, sujeitas ao processo de comparação constante como pretendemos, foi seguidamente acompanhada de uma análise vertical de cada documento, permitindo a elaboração de sinopses ou sínteses específicas (Demazière e Dubar, 1997) que, posteriormente, serão associadas conforme as unidades predominantes em cada narrativa, formando grupos de narrativas que funcionam como motor central de outras que lhe foram anexadas.

Desta forma, este tipo de análise proporcionou a oportunidade de conhecer os sistemas ou estruturas de sentido (extraídos das narrativas biográficas escritas e orais, dos grupos de discussão e das repostas dadas às questões abertas do questionário) que depois de localizados foram interpretados, tal como previam os objetivos da nossa investigação.

Esta interpretação, caracterizada por Denzin (1994) como uma arte que produz compreensões moldadas por convenções narrativas, culmina na elaboração do texto interpretativo, que apresentamos no(s) próximo(s) capítulo(s), o(s) qual(ais) associa(m) os sentidos dos nossos atores participantes com o quadro teórico criado para sustentar a nossa investigação.

2.7 Estudo quantitativo

2.7.1 Hipóteses de investigação

Em articulação com a análise qualitativa abordada anteriormente, surge o estudo quantitativo traduzido na aplicação de um inquérito por questionário com o objetivo central de confirmar/aprofundar as perceções dos oito professores participantes relatadas nas narrativas biográficas orais escritas em 2008, relativamente ao impacto da legislação recente na (re)construção das identidade(s), no desenvolvimento profissional e na carreira docente com consequências, essencialmente, no sucesso educativo dos alunos.

Face ao conhecimento prévio das perceções dos professores através das narrativas biográficas escritas, formularam-se as hipóteses de investigação,

constituindo, desta forma, um processo útil para justificar o estudo e garantir-lhe uma orientação.

No estudo quantitativo, as hipóteses de investigação ocorrem como sugestões de resposta para o problema, devendo apresentar um conjunto de características, assumir a condição de predição e consistir numa resposta plausível para o problema (Fortin, 1999; Tuckman, 2002).

Neste sentido, e retomando o problema da nossa investigação e os resultados da primeira análise das narrativas escritas, formulamos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Prevê-se que o ECD e a ADD tenham impacto negativo nas perceções dos professores acerca do seu desenvolvimento profissional, com evidência:

- a) na prática pedagógica;
- b) no sucesso educativo dos alunos;
- c) no trabalho docente em equipa;
- d) no investimento profissional.

Hipótese 2 – Espera-se que a nova estrutura da carreira docente, consignada na legislação recente, interfira negativamente nas convicções dos professores, nomeadamente:

- a) na motivação profissional;
- b) na progressão na carreira.

Hipótese 3 – Espera-se que as perceções dos professores sobre a legislação referida revelem insatisfação pessoal com impacto na identidade socioprofissional.

Hipótese 4 – Prevê-se que os professores mais jovens revelem maior investimento profissional do que os mais velhos.

Hipótese 5 – Espera-se que a variável idade tenha impacto na diversidade de estratégias valorizadas pelos professores para progredirem na carreira docente.

Hipótese 6 – Prevê-se que, face à recente legislação, o tempo de serviço do professor tenha impacto na sua satisfação, motivação e identidade profissionais.

No momento seguinte, apresentamos o enquadramento teórico e a estrutura do instrumento de investigação que adotamos – o questionário – pensando ser uma técnica de recolha de informação ajustada ao nosso problema.

2.7.2 O questionário

Desde o início deste capítulo que assumimos uma postura metodológica coerente relativamente às questões e aos objetivos da nossa investigação, combinando as abordagens qualitativa/quantitativa, selecionando os casos e uma amostra representativa e, por último, a preferência por técnicas de recolha de dados ajustadas.

Neste sentido, o processo de inquirição assume um lugar de destaque numa investigação; por isso Ghiglione e Matalon (1993) consideram-no completo quando começa por uma fase qualitativa a que se segue uma fase quantitativa.

No campo educacional, é frequente encontrarmos a preparação de questionários alicerçada nestas opiniões metodológicas, partindo, exatamente, de dados qualitativos recolhidos por variadas técnicas - entrevistas, histórias de vida, documentos, observações, registos e narrativas biográficas.

Na senda das convicções expressas, os autores supracitados acrescentam que para construir um questionário “é obviamente necessário saber com exatidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspetos da questão tenham sido bem abordados” (Ghiglione e Matalon, 1993, p. 115). Contudo, alertam para o facto de a fase qualitativa não se limitar a uma etapa de preparação, podendo dela ser “retiradas conclusões suficientemente sólidas, nomeadamente em relação a tudo o que possa conduzir à inventariação, mais ou menos estruturada, de atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos” e serem incluídas na investigação (*Ibidem*).

O questionário é, portanto, um instrumento de colheita de dados “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 201), que permite “avaliar as atitudes e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos” (Freixo, 2009, p. 196).

Permanecendo na perspectiva de Ghiglione e Matalon (1993), os objetivos de um questionário são diversos³², mas um deles é considerado, de uma forma geral, o mais importante numa investigação de índole quantitativa: *verificar hipóteses* sob a forma de relações entre duas ou mais variáveis. Assim, quando atingimos os seus objetivos é pressuposto “que os tenhamos explicitado claramente e que tenhamos tornado operacionais os diferentes conceitos utilizados” (*Idem*, p. 118).

Todavia, para a redação do questionário, não é possível enunciar uma lista de regras de construção porque depende do saber-fazer e da experiência do investigador, requerendo, contudo, “a observância de normas precisas” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 202), a fim de aumentar a sua eficácia e validade.

Na opinião de vários autores (Marconi e Lakatos, 2003; Ghiglione e Matalon, 1993; Moreira, 2004), na melhor das hipóteses, pode-se enumerar um conjunto de cuidados a seguir, relativamente à extensão, ao tempo e à complexidade de elaboração.

Assim, para construir o questionário do nosso estudo percorremos uma série de etapas,³³ que se revelaram fundamentais para conseguir extrair o máximo de informação.

No começo, as narrativas biográficas escritas pelos professores intervenientes até ao final de dezembro de 2008, em simultâneo com leituras especializadas, incluindo a legislação referida, foram fundamentais porque nos permitiram identificar um conjunto de temas ou dimensões. Estas dimensões – desenvolvimento profissional, carreira docente, sucesso educativo – constituíram o ponto de partida para a formulação de questões fechadas e abertas.

Terminada a primeira redação do questionário, este foi submetido à discussão e à crítica de vários especialistas, na arte de construir um questionário, incluindo a revisão/autorização do DGIDC (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), tendo sido reformulado sucessivamente, por entendermos ser benéfico, até obtermos a sua redação final (cf. Anexo E).

³² *Estimar certas grandezas “absolutas”* – por exemplo, a percentagem de professores que tem a mesma opinião sobre a estrutura da nova carreira docente; *estimar grandezas “relativas”* – por exemplo, elaborar uma estimativa da proporção de respostas “sim” relativamente a uma questão, nos diferentes agrupamentos e *descrever uma população ou subpopulação* – por exemplo, conhecer as características dos professores que constituem a nossa amostra no que refere à idade, ao tempo de serviço, às habilitações, à categoria, entre outras (Ghiglione e Matalon, 1993, p. 116-117).

³³ Delimitação da informação pertinente a recolher; a formulação das questões; o estabelecimento da sequência das questões e do seu formato; a revisão do esboço do questionário; o pré-teste do questionário e a redação da introdução e das diretrizes (Fortin, 1999).

Todavia, segundo Marconi e Lakatos (2003), depois de redigido, o questionário necessita ser testado antes da sua utilização definitiva, sendo aplicado numa pequena população escolhida, na tentativa de identificar possíveis falhas ao nível da linguagem usada; da complexidade das questões; perguntas que causem embaraço, entre outras.

Deste modo, o nosso questionário foi testado em abril de 2008 numa pequena amostra de 19 professores do 1º CEB de um agrupamento não incluído na amostra da nossa investigação (cf. Anexo F). Estes questionários foram devolvidos após uma semana com observações registadas e propostas de melhoramento. Constatadas as falhas, procedemos aos ajustes necessários, principalmente na explicitação de algumas questões e na modificação da redação de outras, aprovando o questionário final (cf. Anexo G).

Os questionários foram distribuídos e recolhidos entre junho e julho de 2009 em colaboração com os oito professores nos seus agrupamentos, munidos da respetiva autorização da DGIDC para aplicar inquéritos nos meios escolares.

De seguida, apresentamos a estrutura do questionário que foi aplicado aos professores do 1º CEB na perspetiva de clarificar as dimensões exploradas e os seus objetivos.

2.7.3 Estrutura do questionário aplicado aos docentes

No preâmbulo do questionário informamos os professores sobre as razões da investigação realizada e solicitamos aos mesmos a sua colaboração para responder ao presente instrumento, pois contávamos com as suas respostas para o sucesso da investigação, não esquecendo de lhes garantir anonimato e confidencialidade das informações fornecidas.

Relativamente à organização dos itens, estruturou-se o questionário em duas partes: numa primeira parte são registados dados de caracterização socioprofissional e a segunda reparte-se por diversos conjuntos de questões com o objetivo de conhecer o impacto do ECD e da ADD na(s) identidade(s), na carreira e no desenvolvimento profissional dos docentes do 1º CEB.

A primeira parte visa conhecer as principais características sociodemográficas dos professores do 1º CEB respondentes, nomeadamente à idade, sexo, habilitações académicas, situação profissional, categoria, tempo de serviço e cargos que desempenha.

Na segunda parte estruturamos o questionário de maneira a identificarmos as dimensões e os objetivos das mesmas como contributo para responder às nossas questões de investigação, conforme sintetizamos no quadro seguinte:

Quadro 2. 17 - Dimensões e objetivos específicos do questionário

Dimensões	Objetivos específicos	Questões
Desenvolvimento profissional	Identificar as perceções dos professores relativamente aos efeitos da legislação recente na prática pedagógica, no investimento profissional e no trabalho em equipa.	1.; 2.; 3.; 5.; 6.; 9. ; 10.; 11.; 12.; 15.
Sucesso educativo	Constatar as opiniões dos professores relativamente aos resultados escolares dos alunos, face às políticas educativas atuais.	2.; 5.; 7.
Carreira docente	Analisar as perceções dos professores relativamente à nova estrutura da carreira docente.	4.; 8.; 9.; 13.; 14.

A existência de um número diferente de itens por dimensão decorre da especificidade de cada uma delas e da necessidade de cobrir adequadamente as questões mais pertinentes que cada uma contempla. Deste modo, as dimensões *desenvolvimento profissional* e *carreira docente* apresentam dez e cinco itens, respetivamente, pela complexidade que estes temas encerram relativamente ao sucesso educativo dos alunos.

Os itens foram distribuídos aleatoriamente no questionário, para evitar o efeito de contaminação.

No nosso questionário, as escalas de atitudes adotadas forneciam as opções: concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, inexistindo o elemento neutro por considerarmos um meio de dispersar a reflexão e responder sem dar visibilidade às convicções. No entanto, com as questões abertas pensamos compensar esta ausência, proporcionando um espaço apropriado para as manifestações pessoais.

CT	C	D	DT
----	---	---	----

Adotou-se, então, uma escala de Likert³⁴, muito frequente na avaliação de atitudes, porque permite responder com facilidade e em pouco tempo, possibilitando,

³⁴ A escala de Likert consiste em pedir aos sujeitos que indiquem se estão mais ou menos de acordo ou em desacordo relativamente a um certo número de enunciados, escolhendo entre quatro respostas possíveis (Fortin, 1999).

também o acesso de metade das afirmações de natureza negativa e outra metade de natureza positiva (Fortin, 1999).

No nosso estudo, para as análises estatísticas invertimos as categorias e codificámo-las com valores numéricos, conforme explicitamos seguidamente:

DT	D	C	CT
0	1	2	3

Logo, às respostas que incidem em categorias negativas (DT, D), atribuiu-se os valores numéricos 0 e 1 e às respostas em categorias positivas (C, CT), atribui-se os valores numéricos de 2 e 3.

Este instrumento de recolha de dados, como referimos anteriormente, foi distribuído pelos 396 professores do 1º CEB em 16 junho de 2009 e recolhido sensivelmente um mês depois.

Do total dos questionários distribuídos pelos oito agrupamentos foram recolhidos 249 o que correspondeu a uma taxa de retorno de 63%. Dez dos questionários apresentaram alguns itens sem resposta sem qualquer tipo de interferência nos resultados da análise estatística, o que nos permitiu aceitá-los como válidos.

Deste modo, a etapa seguinte – tratamento e análise de dados – será fundamental para atingir os objetivos delineados.

2.8 Tratamento e análise dos dados

Como referimos, a fase em que nos encontramos apresenta-se como essencial porque é neste momento que a capacidade de reflexão e análise crítica do investigador contribuem para uma maior perceção do objeto a ser investigado.

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (1992, p. 221), nesta fase a utilização dos computadores transformou profundamente a análise dos dados, permitindo “a afinação de novos processos estatísticos”.

Assim, com os 249 questionários preenchidos pelos professores do 1º CEB de oito agrupamentos, construiu-se uma base de dados com recurso ao software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.0.

A análise dos dados iniciou-se com uma análise estatística descritiva tanto para as variáveis independentes, que permitiu caracterizar a amostra que mais à frente iremos apresentar, como para as variáveis dependentes em que se apuram as frequências das respostas, bem como as respectivas percentagens, médias, desvios padrão e modas, permitindo-nos ter *a priori* uma ideia da predominância das diversas respostas que colocamos neste estudo em anexo (cf. Anexo 4)³⁵.

Contudo, para além da descrição dos dados, interessamo-nos, essencialmente, pela generalização dos resultados à nossa população – os professores do 1º CEB. Deste modo, para estar em condições de inferir a partir da nossa amostra para o total dos professores do 1º ECB foram utilizadas estatísticas inferenciais.

O principal objetivo destas estatísticas é a verificação de hipóteses, implicando, naturalmente, a escolha do teste estatístico apropriado a cada “*design experimental*” (Vilelas, 2009, p. 321).

Assim, atendendo às questões da nossa investigação decidimos aplicar testes paramétricos devido à robustez por que são geralmente caracterizados. A utilização de testes paramétricos requer a distribuição normal das variáveis na população, a estimação de pelo menos um parâmetro e medidas de nível métrico (Fortin, 1999). Escolhemos o **Teste *t* de Student** quando queríamos comparar o comportamento de uma variável contínua em dois grupos independentes. Pretendíamos, então, verificar se existia uma diferença entre as médias de dois grupos independentes.

Para além deste teste, também aplicamos o **Teste do Qui-quadrado** que permitiu estudar a relação entre duas variáveis discretas e averiguar a existência de uma relação de dependência/independência entre essas variáveis.

Um dos procedimentos que deve preceder a aplicação dos testes estatísticos é a probabilidade (p – nível de significância) que permite decidir como tratar a hipótese nula. Os níveis de significância dos testes aplicados na nossa investigação com a probabilidade de rejeitar a hipótese nula foram os seguintes: $p < 0,05$; $p < 0,01$; $p < 0,001$.

Importa também lembrar que para as análises estatísticas invertimos as categorias e codificámo-las com valores numéricos (0 - 1 - 2 - 3) e organizamos as percentagens dos indicadores, das quatro primeiras hipóteses, em duas colunas “Negativo” e “Positivo” que traduzem o impacto da legislação nas perceções dos professores. Na primeira coluna incluímos os indicadores que expressam as categorias – Discordo Totalmente (DT), Discordo (D), Nada Importante (NI), Pouco Importante (PI)

³⁵ Este anexo encontra-se disponível no CD Anexos.

e Não (N) - e na segunda – Concordo Totalmente (CT), Concordo (C), Muito Importante (MI), Importante (I) e Sim (S), conforme sintetizamos seguidamente:

“Negativo”	“Positivo”
DT; D; NI; PI; N	CT; C; MI; I; S

No entanto, também é importante referir que alguns indicadores refletem impacto negativo, mas estão representados na coluna “Positivo” pelo facto de, no questionário, aparecerem formulados na forma negativa.

Em suma, neste capítulo apresentamos os processos metodológicos seleccionados para a realização do nosso estudo, desde o paradigma de investigação até à análise e tratamento dos dados.

As decisões metodológicas tomadas foram importantes para obter informações relevantes e consistentes que, de algum modo, estimulassem e enriquecessem o texto interpretativo que apresentamos nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO III - OS PROFESSORES E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES

“Uma educação não subordinada «à cultura do instrumento» e à «indústria cultural», uma formação capaz de resistir à «adaptação dócil e aplicada à realidade», exigem sujeitos livres e autônomos em busca de aprendizagens livres e conscientes (...).”

(Lima, 2003a, p. 145)

Introdução

As reformas sucessivas na educação, as transformações da sociedade do conhecimento e as diferentes necessidades dos alunos colocam novos e diversos desafios à escola e ao trabalho dos docentes que solicitam respostas cada vez mais complexas e exigentes.

Neste processo mutativo, a educação e a formação são pilares centrais de investimento, explicitamente reconhecidos como um domínio-chave prioritário da Estratégia de Lisboa, induzindo os governos europeus a uma intervenção política direcionada fundamentalmente para a qualidade da Educação (Monteiro, 2008) e dos sistemas educativos nas diferentes vertentes que os constituem.

Deste modo, as intervenções políticas apostam na avaliação do desempenho, com incidência na prestação de contas de acordo com uma lógica performativa (Kelchtermans, 2009). Ou seja, “as escolas têm de ter um bom desempenho, têm de mostrar a sua eficácia e demonstrar que o dinheiro investido nelas foi usado de forma eficaz e que resultará em resultados adequados” (*Idem*, p. 63).

Em parte, estas decisões políticas “desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior” (Day, 2001, p. 21), despertando para a necessidade de os professores serem “bem formados, altamente motivados, com conhecimentos e capacitados, não apenas no início da sua carreira como também ao longo de todo o percurso profissional” (Day e Sachs, 2004, p. 3).

Neste contexto político-social, a capacidade depositada nos professores em serem capazes de desenvolver um bom trabalho na escola é questionada, despoletando nestes um sentimento de perda da confiança pública, com repercussões evidentes na prática pedagógica.

Esta componente afetiva do/no trabalho, como salienta Silva (2007, p. 159), “é um fator importante que interfere nas ações e emoções dos profissionais com incidência no seu desempenho e, sobretudo, na sua realização profissional”.

Os trabalhos de Day (2001; 2004) confirmam esta interferência, salientando que da interação das diferentes experiências profissionais dos professores com os contextos em que trabalham – desde a sala de aula, à escola, aos contextos sociais e políticos –

resulta o pensamento e a ação dos professores, condicionando, deste modo, as atitudes dos docentes face à necessidade de desenvolvimento profissional.

Ainda na opinião do mesmo autor, para melhorar o desempenho dos professores, o seu desenvolvimento deve ser definido de acordo com as suas necessidades pessoais e institucionais de modo a favorecer o seu “comprometimento e disposição em relação à aprendizagem”, enquanto aprendente ao longo da vida (Day, 2004, p. 186).

Deste modo, a mudança educativa recentemente impulsionada prevê a eficácia dos professores como um pressuposto essencial para o sucesso dos alunos e a melhoria da qualidade das aprendizagens, ao admitir que os professores altamente eficazes podem ter um efeito enriquecedor no dia a dia dos alunos, bem como nas respetivas aspirações educativas e profissionais ao longo das suas vidas (Tucker e Stronge, 2007). Estes autores referem que, após anos de investigação sobre a qualidade docente, “os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com a escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar” (*Idem*, p. 9).

Nesta eventualidade, como ‘fabricar’ professores eficazes se as políticas educativas induzem ao descrédito e desvalorização do trabalho docente em ‘praça pública’? Haverá alguma reforma educacional que consiga obter efeitos práticos positivos, partindo de uma política imposta sem atender às práticas diárias dos professores, às relações e às suas necessidades e expectativas profissionais?

Sabe-se que o trabalho docente nas escolas é influenciado pelas decisões políticas e, na era da globalização, principalmente as que emanam do âmbito internacional; por isso, é imperativo conhecer as regras ditadas pela Europa para a educação de hoje que em todos os domínios é instigada pela sociedade do conhecimento.

3.1 Orientações da Europa para a educação

Nas últimas décadas temos assistido a um complexo e alargado conjunto de transformações sociais continuamente confiado a processos de globalização. Neste âmbito, Giddens (1992, p. 50) afirma estarmos perante “a intensificação de relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância e vice-versa”.

Uma das dinâmicas mais visíveis da globalização prende-se com a constituição de entidades económico-políticas regionais de que a União Europeia é o exemplo mais desenvolvido (Antunes, 2008). Estas organizações têm sido analisadas como uma obra dos Estados “que procuram criar condições favoráveis e dotar-se de uma capacidade acrescida para influenciar a direção, o conteúdo e os efeitos das dinâmicas de globalização” (*Idem*, p. 14).

Nesta perspetiva, a União Europeia representa uma das formas institucionais mais avançadas neste domínio, abrangendo um vasto âmbito de intervenção e assumindo progressivamente um papel mais ativo na área das políticas sociais, com particular incidência nas políticas de educação (*Idem*).

Assim, a elaboração e o desenvolvimento de políticas educativas inscrevem-se “numa agenda globalmente estruturada”, no sentido de que as prioridades nacionais identificadas “são decisivamente condicionadas pelas dinâmicas e relações político-económicas globais” (*Idem*, p. 16).

No que se refere à educação há uma evidente influência da Europa, nomeadamente a partir dos últimos anos da década de noventa do século passado, “que podemos considerar uma nova fase do processo de *europização* das políticas educativas e de formação” (*Idem*, p. 21), traduzida na intensificação da construção de entendimentos, orientações e normas de ação comuns às políticas educativas nacionais dos países-membros.

Deste modo, no que respeita a orientações educativas, a Europa sempre se preocupou em traçar linhas gerais comuns para a resolução de problemas emergentes da evolução da sociedade, tais como: a educação para todos, a escola inclusiva, ampliação da rede escolar, a aprendizagem ao longo da vida, entre outras ambições.

Neste sentido, a partir do momento em que na generalidade dos países mais desenvolvidos se pode afirmar como atingido o grande objetivo da universalidade do princípio da escolaridade obrigatória, surge como propósito estruturante da evolução dos respetivos sistemas educativos a questão da qualidade. Por outras palavras, vencida a etapa de todas as crianças e jovens frequentarem a escola no período obrigatório, emerge, então, a necessidade de lhes proporcionar processos educativos de qualidade.

Por isso, são múltiplos os relatórios mundiais produzidos pela UNESCO (1996, 1998, 2000, 2005, entre outros) que nos oferecem um leque de pontos de vista sobre as diferentes questões e perspetivas inerentes à problemática que envolve a educação atual, sublinhando a necessidade de investir na qualidade dos professores e das instituições.

Durante as últimas décadas, os principais desafios educativos projetados pela Europa assentavam em cinco eixos principais: i) a configuração de uma sociedade de aprendizagem; ii) a procura da qualidade educativa; iii) a preocupação com a igualdade; iv) o valor da cultura das escolas e v) a redescoberta da importância da aprendizagem na sala de aula (Marchesi e Martín, 2003).

Assim, na visão da Europa, o termo *qualidade* é a categoria central do novo paradigma de educação sustentável, constituindo o horizonte de todas as iniciativas que se iniciam ou se reforçam. Em torno deste objetivo projetam-se novas ações e insiste-se no debate de temas comuns no campo da educação: a descentralização e autonomia das escolas; a necessidade de reformular (mudar) os currículos; o desenvolvimento da avaliação de todos os processos do ensino; a preocupação eminente nas tarefas dos professores e os sistemas de participação e controle social das escolas (*Idem*). De um modo geral, estas iniciativas arquitetam, essencialmente, a autonomia das escolas no sentido de lhes exigir mais responsabilidade e (melhor) adaptação ao contexto social, unificando, contudo, as suas preocupações na(s) função(ões) dos professores, principalmente no que concerne à sua formação e preparação inicial e contínua, assim como a configuração de sistemas válidos de desenvolvimento profissional.

Segundo Papadopoulos (2005), a educação e a formação iniciais têm uma importância primordial, se pretendemos que o aprendizado para a vida seja sustentável, sendo do conhecimento geral que ambas estimulam o *nascimento* de um saber sólido em todos os jovens, alimentando-lhes o gosto e a capacidade de adquirir novos conhecimentos, sem o qual não há progresso.

Neste sentido, o investimento na qualidade das escolas e dos professores é considerado a base e o motor de desenvolvimento, criando, desta forma, novas responsabilidades sobre os sistemas educativos (Morgado, 2004).

Contudo, relativamente às mudanças de estrutura propostas pela Europa e sua concretização nos diferentes países-membros, conforme as necessidades e possibilidades de implementação de cada um, Garrido (1996) é bastante crítico, apontando que uma das características marcantes das reformas educacionais é a sua propensão para deixar absolutamente intactas as estruturas existentes ou modificar o menos possível. O autor pensa que “deveriam ter-se efetuado determinadas mudanças estruturais relativas, não tanto à estrutura académica, mas mais à estrutura sociopolítica, administrativa e organizativa dos sistemas escolares” (*Idem*, p. 26).

Kelchtermans (2009, p. 63) vai mais longe e afirma que “durante as últimas décadas, a educação e o ensino caíram no encantamento da performatividade”. Isto é, as escolas e os professores têm de ter um bom desempenho, têm de justificar o investimento realizado nelas, servindo como medidas de produtividade ou rendimento e como evidências de qualidade. Desta forma, a evolução da performatividade acaba por ter um impacto profundo, como se reposicionasse radicalmente, por um lado, os professores e as escolas e, por outro, os alunos e os pais. Esta forma de (re)posicionar cede maior espaço aos modos empresariais de conceber a educação, resultando uma conceção reducionista sustentada numa relação educativa em termos técnicos e contratuais (económicos) que altera o verdadeiro sentido do que é a educação e muda, profundamente, o que significa ser professor (*Idem*).

Apesar das críticas aos seus limites, a Europa tenta responder com igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, sobretudo crianças e jovens, de modo a usufruírem de um sistema educativo de qualidade que promova o (seu) sucesso educativo.

Deste modo, a União Europeia, na sequência das orientações da designada “Estratégia de Lisboa”, impulsionou e realçou a discussão do problema da formação e do desenvolvimento profissional - no contexto da política de Aprendizagem ao Longo da Vida – apontando-lhes novos contornos e uma acrescida relevância, essencialmente no mundo educacional, conforme sublinha Canário (2007b) no seu texto de participação na Conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Essas orientações consistem, essencialmente, na importância atribuída à qualificação dos recursos humanos, valorizando, deste modo, o papel desempenhado pelos diferentes atores no desenvolvimento da vida social, cultural e económica de uma sociedade.

Deste modo, no referido Conselho foram discutidas e partilhadas recomendações desafiantes para os professores, onde a liderança assume um papel fundamental: a dinamização de culturas colaborativas; a criação de comunidades aprendentes na escola; a construção de uma nova visão do professor como profissional pleno e a implementação de práticas reflexivas nos contextos escolares.

Neste contexto, Nóvoa (2007, p. 6) afirma que assistimos ao “regresso dos professores” após quarenta anos de relativa invisibilidade, implicando, por isso, a necessidade de “passar a formação de professores para dentro da profissão”. Ou seja, o

autor pretende sublinhar a importância de “os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares”, partindo do pressuposto de que a reflexão do seu próprio trabalho é fundamental.

Ainda neste âmbito, Roldão (2007b), preocupada com os (fracos) resultados da formação dos professores, recomenda que o processo de formação seja um processo contínuo de desenvolvimento em parceria entre as instituições de formação e as escolas e que simultaneamente conste nos projetos organizados e geridos pelas escolas. Para além disto, entende ser fundamental que a prática de supervisão seja central em todos os momentos e percursos formativos de um profissional do ensino, ou seja, trata-se “de instituir a *supervisão* como um dispositivo de trabalho regular nas escolas, em múltiplas modalidades onde é hoje, no sistema português, um espaço vazio, remetendo-se o seu exercício apenas para a formação inicial” (*Idem*, p. 11). E, por último, entende que o estabelecimento da prática investigativa como componente essencial da formação e ação profissional é importante, porque permite ao professor tornar efetiva e rigorosa a reflexão analítica da ação que desenvolve e conseqüente produção de saber (*Idem*).

Por sua vez, na mesma Conferência, Snoek (2007) afirma que, ao transformar-se o desenvolvimento profissional dos professores numa responsabilidade partilhada no seio da escola, gera-se uma maior ênfase na aprendizagem colaborativa dos professores e na criação de uma cultura de questionamento dentro das escolas.

Com efeito, as orientações preconizadas pela União Europeia assumem um papel prioritário, especialmente quando se preconizam mudanças educativas em que os professores são considerados agentes fulcrais e decisivos no processo de mutação.

3.1.1 O mandato da qualidade e do sucesso educativo

Se analisarmos o Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro que dá conta do (reformulado) estatuto da carreira docente, apercebemo-nos que nele se vertem as orientações emanadas da Estratégia de Lisboa e se reafirma a noção de que os professores são os agentes fundamentais da educação escolar e que constituem o principal recurso que a sociedade portuguesa dispõe “para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens” (Decreto-Lei nº 15/2007). Portanto, o governo português continua a assumir o problema do insucesso escolar nas suas escolas e, por isso, alude à necessidade de valorizar o

trabalho docente e a organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos, como forma de o resolver.

Contudo, no nosso país, como em outros, o conceito de insucesso escolar assumiu, ao longo dos tempos, diferentes aceções consoante as estruturas políticas-económicas subjacentes (Mendonça, 2009). De um modo geral, a educação escolar tem como finalidades instruir, estimular e socializar os alunos, isto é, visa a aquisição de determinados conhecimentos, o desenvolvimento da personalidade e a interiorização de princípios e valores. Assim, se algum destes objetivos não é atingido pode dizer-se que há insucesso na educação escolar, que habitualmente é imputado ao aluno, “ficando por norma os fatores que o provocam, fora do seu controle e da sua responsabilidade” (*Idem*, p. 76). Porém, é consensual entre os especialistas que o fracasso escolar pode emergir de um conjunto de fatores de diferentes origens, como dos alunos, das políticas educativas, da escola e da sociedade, atuando em conjunto e não isoladamente.

Neste contexto, Benavente (1990) assegura que é pacífico afirmar-se que houve, após o 25 de Abril, diversas e contraditórias políticas educativas, sem uma perspetiva global de transformação do sistema educativo. Só em dezembro de 1987, sob pressão da integração europeia, aparece um programa oficial que afirma o insucesso escolar como um problema do sistema de ensino que exige uma intervenção urgente - o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE) (*Idem*). Contudo, a autora coloca em questão o sentido e o significado deste programa na medida em que entende que o mesmo se alheia das dinâmicas locais como elemento importante na caracterização dum contexto e na definição de prioridades e de estratégias.

Decorridas três décadas o nosso país continua a debater-se com o mesmo problema, persistindo a necessidade da intervenção política, mais concretamente no âmbito da dinamização e concretização de projetos que realcem uma educação, agora, centrada na qualidade.

O Relatório nacional sobre a implementação do *Programa de Trabalho Educação e Formação 2010*, apresenta entre as principais metas a atingir a redução para metade do insucesso escolar nos ensinos básicos e secundários, promovendo uma educação de qualidade. Assim, em nome de uma educação de qualidade para todos, o Programa do governo português aposta(va) na concretização de mudanças estruturais, no que respeita à educação não-superior, centrado em prioridades como: alargar progressivamente a educação pré-escolar; estender a educação fundamental até aos 18 anos; dar um salto

qualitativo na educação; enraizar a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas em todas as dimensões do sistema de educação e formação.

Presentemente, centrando-nos na última prioridade referida, podemos dizer que as iniciativas políticas programadas atingiram os objetivos pretendidos? Ou, pelo contrário, a imposição de um modelo de avaliação sustentado no mérito e na prestação de contas veio destabilizar os ambientes educativos e, conseqüentemente, colocar em questão uma das precedências do governo - a redução do insucesso escolar?

Porém, independentemente das conseqüências, a qualidade é, sem sombra de dúvida, um atributo que a maioria das organizações deseja ver associada a tudo aquilo que faz e as escolas, como instituições que frequentemente pretendem transmitir um ideário de qualidade, não fogem à regra. Com efeito, são cada vez mais as escolas que têm vindo a apostar em conceitos de qualidade abrangentes, designadamente, a qualidade das escolas, a qualidade dos professores e a qualidade do ensino.

3.1.1.1 Qualidade do ensino e políticas curriculares

Se nos centrarmos nos recentes discursos políticos do campo educacional, tanto no âmbito internacional como no nacional, apercebemo-nos que o princípio da procura da qualidade educativa assume um lugar central e preponderante na resposta a um ensino de ‘excelência’.

O recurso à expressão ‘qualidade’ em educação tem suscitado um debate nem sempre consensual. Segundo Leite (2003), esta situação acontece, por um lado, do facto de se tratar de um conceito ambíguo e com inúmeras interpretações. E, por outro, resulta do facto de se associar à expressão ‘qualidade’ movimentos como o das ‘escolas eficazes’ e ideias provenientes da organização do trabalho e dos controlos de qualidade.

Este princípio constitui-se como o horizonte de todas as iniciativas que se iniciam ou se reforçam, isto é, relaciona-se com a necessidade de proporcionar a todos os jovens uma educação mais completa e adaptada às demandas sociais. Em torno deste objetivo emergem debates acerca das principais preocupações inerentes aos sistemas educativos: a autonomia das escolas; as mudanças no currículo; a avaliação do processo de ensino; a preocupação com a função dos professores e os sistemas de participação e controle social das escolas (Marchesi e Martín, 2003).

Ainda neste sentido, Darling-Hammond (2010), preocupada com um ensino eficaz, distingue dois contextos em que o termo qualidade é utilizado com maior frequência: a qualidade do ensino e a qualidade dos professores³⁶, conceitos muitas vezes confundidos pela sua aproximação, mas que, de facto, são distintos.

Nesta perspetiva, para a autora, a qualidade do ensino “está associada a um ensino sólido, que permite a aprendizagem de uma grande diversidade de alunos e que vai ao encontro das exigências da disciplina, dos objetivos de aprendizagem e das necessidades dos alunos num determinado contexto” (*Idem*, p. 201).

Entretanto, o relatório da OCDE (1992, p. 208), coordenado por especialistas da Educação, refere que o termo qualidade “comporta diferentes significações que são ao mesmo tempo descritivas e normativas”, estando na sua origem três razões pertinentes: as reações a um período de crescimento, a reforma dos métodos de ensino e as solicitações económicas e sociais. A primeira razão incide na expansão rápida e no desenvolvimento do ensino nos anos 60 e início dos anos 70 que ficaram intrinsecamente ligados à produção de riquezas e à concretização da igualdade social. Posteriormente, verificou-se uma reação negativa do público, intensificada com a subida da taxa de desemprego entre os jovens e a correlativa descida dos níveis de instrução. Presentemente, a qualidade do ensino escolar está no centro do interesse de todos, verificando-se um crescente otimismo e a ideia de que o ensino contribui de uma forma notável para o bem-estar económico e social.

Relativamente à segunda razão, a dificuldade central das reformas estruturais dos sistemas escolares consiste em transformar as práticas pedagógicas para que todos os que tomam parte no processo de ensino (os mais e os menos dotados) participem também na inovação.

Na terceira razão, para responder às expectativas de uma sociedade cada vez mais exigente de mão de obra qualificada, os sistemas de ensino devem encontrar o ponto de equilíbrio entre a preocupação efetiva de prestar contas ao público e a preservação da autonomia criativa das escolas e da competência profissional dos docentes.

Assim, retomando as intenções das recentes políticas educativas – a necessidade de elevar os padrões do ensino e de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos - o governo português, em 2007, decidiu reformular o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e impor um modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), sustentados, fundamentalmente, na qualidade do desempenho do professor acordado no mérito

³⁶ O conceito de qualidade dos professores será objeto de estudo mais pormenorizado no ponto 3.2.1 deste capítulo.

docente como premissa de motivação para o desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

Passando a ser, assim, a avaliação da qualidade o discurso dominante “que tanto serve para legitimar a intervenção do Estado no processo de regulação do sistema, como é utilizado para responsabilizar as escolas, os professores, os alunos e os pais pelos resultados obtidos” (Pacheco, 2000, p. 13).

Contudo, a legislação publicada tem vindo a provocar grande alvoroço nas escolas e os professores revelam a todo o tempo o seu desagrado e lutam por políticas que se adequem à realidade dos seus contextos educativos.

Assim, ao longo dos últimos quatro anos tem sido publicada sucessiva legislação na tentativa de retificar algumas das contestações manifestadas pelos professores (e seus representantes legais, nomeadamente os sindicatos), revelando uma instabilidade muito grande que transpôs as ‘paredes’ ministeriais e sindicais e se instalou nos contextos educativos das escolas, agravando, ainda mais, a sua situação já debilitada.

Porém, é neste ambiente de vaivém, de legislação promulgada, ‘negociada’, revogada, revista e reeditada (que tem acompanhado diversos governos e ministros da educação em Portugal, desde 2007 a 2012) que se pretende enraizar um ensino de qualidade nas nossas escolas, exigindo que o professor se qualifique e motive profissionalmente.

Desta forma, interpretaremos, de seguida, alguns aspetos que sobressaem das políticas educativas emanadas ultimamente e que nos parecem pertinentes para compreendermos as políticas curriculares que daí advêm, assim como os seus efeitos nos contextos educativos nos campos social e curricular.

Mas, antes, será importante sublinhar que a escola, enquanto elemento central na política curricular, “é o palco permanente de decisão, de acordo com o quadro de competências curriculares que sobressai de cada sistema educativo e que, explícita ou implicitamente, é determinado por confrontos ideológicos e por perspetivas económicas” (Pacheco, 2000, p. 93).

Na perspetiva de Elmore e Sykes (1992), a política curricular é uma ação que simboliza uma ideologia para a organização do poder, que envolve tanto as decisões das entidades administrativas centrais como as decisões dos contextos educativos. Para Pacheco (2000, p. 93), a política curricular “é a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com a tomada de decisão sobre a seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar” e a sua

implementação acontece por intermédio de três tipos de instrumentos: normativos objetivos e subjetivos e documentos de orientação e de apoio (Pacheco, 2002).

Ainda neste âmbito, Young (2010), no debate sobre as políticas curriculares recentes, é da opinião que as mesmas se têm movido com base em duas ideologias ou imperativos que competem entre si: o tradicionalismo neoconservador – que, apesar de encoberto, está instalado nas escolas e - o tecno-instrumentalismo – que tem cada vez maior visibilidade nas instituições e domínio na retórica governamental. Para os primeiros, “a verdadeira aprendizagem continua a ser, essencialmente, um processo contemplativo cujas raízes remontam à tradição monástica”, cedendo um papel especial ao currículo e aos exames (*Idem*, p. 60). Por outras palavras, o neoconservadorismo “inspira-se na perspectiva de que a disciplina tradicional da aprendizagem promove o respeito adequado pela autoridade e protege os valores tradicionais” (*Idem*, p. 61), desligando-se das transformações sociais e do desenvolvimento concreto do próprio conhecimento. Os segundos, por seu turno, têm contestado a perspectiva neoconservadora e, com isso, conquistam espaço político, fazendo prevalecer uma educação sustentada nas necessidades da economia e nas qualidades dos indivíduos que se assumem fundamentais para a sociedade do conhecimento. Deste ponto de vista, a educação e o currículo “tornam-se meios para se atingir um fim e não constituem fins em si mesmos”, sublinhando-se o papel do currículo na formação de um tipo particular de sociedade (Young, 2010, p. 62).

Neste sentido, as políticas curriculares são fruto de polémicas e decisões contínuas que marcam uma época (Pacheco, 2002) e que correspondem ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas (Elmore e Sykes, 1992). Neste sentido, Pacheco (2002, p. 32) persiste em afirmar que, com razão se propõe que “as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos”.

Todavia, pensamos que na escola atual as políticas curriculares tendem a ser determinadas centralmente, isto é, estamos na presença de um modelo de política (re)centralista que, na opinião de Pacheco (2002, p. 33), é da responsabilidade dos órgãos ministeriais, já que “a responsabilidade profissional do professor reside na implementação de orientações e programas definidos *urbi et orbe* na base de um complexo quadro normativo”. O acento numa lógica de mercado é considerado pelos seus defensores como o melhor caminho para reformar o sistema educacional porque

introduz princípios como a competição e a prestação de contas no modo como devem ser organizadas (Pacheco, 2002).

Contudo, Young (2010) refere que os sucessivos governos ainda não foram capazes de resolver a tensão existente entre os dois imperativos (neoconservadorismo e neoliberalismo)³⁷; por isso, não admira que as políticas curriculares e a sua implementação sejam, na melhor das hipóteses, confusas.

Assim, face aos momentos polémicos e indefinidos que vivemos atualmente nas instituições escolares portuguesas, parece-nos ser oportuno discutir *o peso* das políticas educativas recentes – traduzida nos documentos legislativos que envolvem a avaliação dos professores e o estatuto da carreira docente - na retoma de ideologias que determinam as políticas curriculares nas escolas e nas salas de aula que nos pareçam pertencer ao passado. No entanto, estas ideologias, nomeadamente a neoconservadora, (re)surgem e parecem querer coabitar com *outra(s)* já instalada(s) nos contextos educativos, formando uma nova aliança, a “aliança conservadora”, como a apelidou Apple (2000, p. 32).

Deste modo, salientamos, em primeiro lugar, a concordância com Apple (1999, p. 140) quando afirma que “as escolas se encontram relacionadas com os conflitos económicos, culturais e ideológicos mais globais” e que, neste âmbito, a educação ocupa um lugar central, na medida em que se verifica que as políticas educativas atuais refletem uma tendência generalizada em resolver problemas sociais e económicos. Problemas ditos da responsabilidade das escolas, nomeadamente dos professores, por contribuírem para um ensino degradado e desvinculado dos propósitos e dos interesses da sociedade de hoje, particularmente quando esta requer que os objetivos dos sistemas educativos incidam nas necessidades das empresas e da indústria. Neste campo, o autor supracitado discorda com a redução da educação e da formação a um mero adjuvante do projeto industrial, afirmando que “a escolaridade nunca deveria ser vista como um

³⁷ Em setembro de 2011, o Ministro da Educação do Governo em funções respondia numa entrevista à *Revista Única* (Expresso) que era fundamental “mexer no sistema todo sem fazer uma revolução”, incidindo fundamentalmente em determinados aspetos como a autonomia e a responsabilidade das escolas e dos professores. Assim, Nuno Crato realça a importância da intervenção das comunidades locais e das famílias (possibilidade de a família escolher a sua escola), assim como, a existência de incentivos para que a escola tenha melhores resultados. Nesta perspetiva, o Ministro pensa ser essencial dar maior poder de decisão às escolas sobre aspetos da organização curricular, como, por exemplo, o tempo destinado a cada aula, os manuais e o programa a seguir, sendo estabelecidos pelo Ministério “apenas uns limites amplos dentro dos quais as escolas se organizem”. No plano curricular, o Ministro pensa ser importante reformular os programas das áreas de Matemática e Língua Portuguesa, afirmando que “há um documento orientador do ensino básico que tem de ser revogado rapidamente, que é o chamado Currículo Nacional de Competências essenciais”, assim como, a necessidade de recorrer a exames no 6º ano devido às dificuldades que surgem nesta transição. Portanto, as intenções governamentais, particularmente do Ministro da Educação, recaem essencialmente na vontade de legar autonomia às escolas no âmbito administrativo e curricular. Em contrapartida, sobrevaloriza as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática em detrimento de outras tão ou mais importante para a formação do aluno e, simultaneamente, revela pouca confiança nos professores, promovendo a avaliação externa como um instrumento de controlo do trabalho docente. Deste modo, será possível a conciliação entre o mandato e a autonomia das escolas e dos professores?

simples treino para satisfazer as necessidades da indústria” (*Idem*, p. 144). Neste lado da barreira situam-se os neoliberais, para quem “só há uma forma de racionalidade que é a mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade económica” (Apple, 2000, p. 25).

Contudo, da interpretação dos últimos diplomas legislativos parece-nos ressaltar uma tendência curricular que não é de natureza educativa, no sentido tradicional, porque se dirige, antes, para aquilo que se considera ser as necessidades da economia, tal como constatou Young (2010). No caso português, por exemplo, a introdução da língua inglesa no 1º CEB como atividade de enriquecimento curricular, no âmbito do projeto *escola a tempo inteiro*, para além da intenção de resolver problemas sociais (principalmente, das famílias desestruturadas), também constitui, no futuro, uma mais-valia aquando da entrada no mundo do trabalho. Esta posição incorpora a visão dos alunos como futuros trabalhadores integrados num mundo cada vez mais competitivo que os obriga a adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e com eficiência (Apple, 2000), independentemente das oportunidades que cada um usufruiu na família, na escola e na sociedade.

Em segundo lugar, pensamos que as imposições dirigidas à implementação da política educativa de momento nos contextos educativos são evidentes e exigem um desdobrar do professor em inúmeras tarefas, desconcentrando-o e descentrando-o das suas principais funções, de modo a que não consiga dedicar-se nem responder minimamente ao projeto curricular que se comprometeu a desenvolver com os seus alunos na sala de aula. Esta situação justifica-se, basicamente, pela falta de tempo, como reforçam Hargreaves e Fink (2007, p. 68) porque “vivemos em países com escolas apressadas”, com objetivos a curto prazo, “em que os professores dão menos tempo aos alunos para responderem a questões nas aulas e as perguntas e a curiosidade começam a evaporar-se”³⁸.

Com efeito, as políticas educativas têm repercussões nas políticas curriculares, porque são o elo de ligação às políticas educativas, constituindo, assim, um seu subconjunto (Pacheco, 2002). Podemos, então, dizer que a política curricular decide-se e aplica-se numa perspetiva interpretativa “num espaço de reconstrução de valores,

³⁸ A falta de tempo e a sua influência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos é o aspeto mais visível e relevado pelos professores que participaram nesta investigação, como evidenciaremos neste e no capítulo seguinte.

experiências e interesses” que não se esgota no momento normativo, mas que se prolonga num ciclo constituído por contextos interligados³⁹ (*Idem*, p. 19).

O facto de as decisões políticas afetarem a atividade pedagógica do professor na sala de aula, alterando ou confundindo seriamente as interpretações curriculares existentes, deve-se à política curricular traduzida numa decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional (Pacheco, 2002, p. 18). Por exemplo, a existência obrigatória de um horário curricular no 1º CEB que privilegie as áreas nucleares como consequência *da pressa* de alterar as estatísticas do (in)sucesso escolar, sem atender às necessidades e interesses dos alunos e ao trabalho do professor.

Em terceiro lugar, sublinhamos a perspetiva de que as políticas curriculares atuais criam desigualdades na escola, no sentido em que nem todos os alunos terão as mesmas oportunidades de chegar ao sucesso, dependendo de variados fatores, mas fundamentalmente do pouco tempo que o professor dispõe para apoiar os alunos e preparar minimamente atividades condizentes com o ritmo de aprendizagem de cada um. Deste jeito, é desvalorizado o grande referente, hoje em dia, das políticas de educação: a questão da igualdade (UNESCO, 2005). Por exemplo, os alunos com dificuldades de aprendizagem, com direito a apoio pedagógico diferenciado, não vão beneficiar do apoio e do acompanhamento do professor tão assiduamente como acontecia, nem vão beneficiar de atividades diferenciadas, afastando-se, assim, cada vez mais do nível dos outros alunos, porque o professor vai estar mais concentrado e (pre)ocupado com o desenrolar das exigências do (seu) processo de avaliação. A par da desigualdade, emerge a falta de solidariedade e a competitividade, que começam “a converter-se em características principais da nova ética que promove o Estado Neoliberal, o mercado e os grupos políticos conservadores e, por conseguinte, os seus efeitos já são visíveis num bom número de instituições escolares” (Santomé, 2002, p. 9).

Neste contexto, o currículo hegemónico não ajuda, sendo considerado por Apple (2002) como antidemocrático, na medida em que não atenua as desigualdades dos alunos perante a escola, podendo mesmo reproduzir ou agravar essas desigualdades.

Em quarto lugar, destacamos a tendência de desviar a atenção do professor do processo de ensino e aprendizagem do aluno para cuidar da sua imagem profissional e social na escola. Noutros termos, a necessidade emergente de um ensino de qualidade

³⁹ Pacheco (2002), para argumentar a decisão das políticas curriculares nas escolas, recorre a cinco tipos de contextos interligados: de influência (momentos da construção dos discursos políticos); de produção de texto político (engloba a produção de normativo, pareceres...); da prática (inclui o terreno da intervenção); dos resultados (os efeitos das políticas no terreno) e da estratégia política (as atividades sociais e políticas selecionadas).

para todos, sustentado, sobretudo, na (avaliação da) qualidade do trabalho docente, induz a atitudes egocêntricas por parte dos professores. Estes revelam menos atenção pelo trabalho dos alunos, antes se concentrando no ‘seu umbigo profissional’, devido à demasiada pressão que sentem sobre a sua prática pedagógica, sustentada essencialmente na prestação de contas. Além do mais, os docentes vêm-se confrontados com a necessidade de valorizar determinadas atividades, principalmente aquelas que têm mais impacto na comunidade escolar, com a intenção de mostrar e, depois, arquivar no portfólio estas evidências como justificação da produção de um ensino de qualidade. Esta realidade, mais uma vez, perturba e/ou altera as práticas curriculares do professor na sala de aula, valorizando práticas curricularmente superficiais, ainda que mais vistosas socialmente, mas, sem resultados consideráveis na aprendizagem dos alunos.

Em consequência dos dois últimos entendimentos suprarreferidos, pensamos, em quinto lugar, que o processo de avaliação interna dos alunos tem tendência a ser facilitado, porque existe uma pressão administrativa, tanto ao nível macro como meso, para que a percentagem das retenções diminua (rapidamente), ainda que, para isso, os alunos transitem de ano sem dominar as competências previstas. Neste âmbito, a avaliação externa começa a ser cada vez mais apreciada pelos dirigentes governamentais que defendem uma avaliação rigorosa, sistemática, aferida (com a finalidade de medir a prossecução dos objetivos curriculares), arquitetada dentro de parâmetros nacionais e, por isso, mais facilmente controlada pela administração do Estado (Pacheco, 2000). Este controlo administrativo gera, a curto prazo, a ‘fabricação’ de bons resultados estatisticamente. No caso do 1º CEB temos as Provas de Aferição do 4º ano que os professores classificam, cumprindo os critérios traçados pelo gabinete responsável e, posteriormente, essas classificações são ‘trabalhadas’ informaticamente e dadas a conhecer às escolas e aos professores, constituindo mais um instrumento de controlo da qualidade do trabalho docente. No presente ano letivo (2010/2011), o controlo ainda ficou mais apertado nas escolas com a realização de Testes Intermédios no 2º ano de escolaridade a nível nacional, pela primeira vez, sob o comando do governo que muito recentemente iniciou a sua legislatura (junho de 2011).

Nesta perspetiva, a preocupação suscitada pela qualidade do ensino não será facilmente resolvida, pois a Europa não dispõe de instrumentos que permitam melhorar imediatamente a qualidade e esta, por sua vez, não depende de uma única operação, por se tratar de um conceito de grande complexidade. Em alguns sistemas educativos, a

qualidade terá lugar se as reformas adotadas forem consolidadas; noutros, será preciso mudar radicalmente as orientações dos dispositivos e dos métodos atualmente aplicados.

Esta dificuldade de encontrar um ponto de partida comum a todos os Estados europeus para atingir o objetivo pretendido – a qualidade – não facilita a seleção de projetos que determinem concretamente a solução, mas induz a possíveis ‘caminhos’ que conduzirão ao sucesso das políticas curriculares: a promoção do trabalho colaborativo na escola e a motivação dos professores.

3.1.1.2 Promoção de ambientes de trabalho colaborativo

De acordo com Roldão (2007a, p. 25), no plano discursivo, parece haver uma concordância generalizada entre os professores e os especialistas da educação relativamente à importância da colaboração nos contextos educativos, quer no que se refere “à sua promoção nas práticas de trabalho propostas aos alunos, quer no que diz respeito à colaboração e trabalho conjunto entre docentes”. Contudo, não são muito numerosas, nem muito fáceis, as práticas que se constituam como autêntico trabalho colaborativo (*Idem*), uma vez que as virtudes da colaboração são defendidas publicamente mas, muitas vezes, não se providenciam as condições necessárias para o seu desenvolvimento nas escolas (Lima, 2003b; Lima, 2004).

É nesta perspetiva de desenvolvimento que Oja e Smulyan (1989) defendem a pesquisa-ação colaborativa, como uma estratégia de melhoria da prática nas escolas, alicerçada em três objetivos gerais: o desenvolvimento do corpo docente, a prática escolar aperfeiçoada e modificação e elaboração de teorias de ensino e aprendizagem. A colaboração destaca-se neste processo e assume um lugar central, permitindo a compreensão mútua e uma ação comum em que os participantes trabalham em conjunto em todas as fases de um projeto que fornece benefícios mútuos (*Idem*).

Nesta, como em muitas outras iniciativas que visam a melhoria da qualidade do ensino e dos professores, a colaboração é uma premissa imprescindível que acompanha qualquer processo de mudança educativa (Lieberman, 1990; Hargreaves, 1998; Fullan e Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Caetano, 2003; Roldão, 2007a). Por isso, são frequentes as expressões ‘colaboração’ e ‘trabalho colaborativo’ nos discursos das diferentes áreas especializadas, nomeadamente quando se referem ao trabalho docente e ao seu desenvolvimento profissional.

Fonseca (2005, p. 225) define colaboração como “um processo de aprendizagem ou de formação profissional que ocorre nos contextos das escolas” e que permite a troca de experiências e a análise crítica do trabalho dos professores que está a ser realizado para que resulte em crescimento profissional. De acordo com Veiga Simão, *et al.*, (2009), o contexto de trabalho, enquanto local de construção do conhecimento profissional dos professores, assume particular importância pelo facto de como reconhecem Formosinho e Machado (2007, p. 77), permitir um “vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia a interroga e, por isso, a fecunda e faz desenvolver”. Os autores assumem esta importância nomeadamente quando se referem ao tipo de conhecimento profissional do professor: o conhecimento praxeológico.

Hargreaves (1998), referindo-se aos estudos de Lieberman e Miller (1984), acrescenta que as estratégias colaborativas conduzem o desenvolvimento do professor para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências. Neste ambiente de partilha e de apoio colegial (Hargreaves, 1998), a confiança e a interajuda entre os professores estimula a experimentação na sala de aula/escola de novas práticas, numa perspetiva contínua de aperfeiçoamento do trabalho docente e da escola (Herdeiro, 2010).

A colaboração e a verdadeira colegialidade, na opinião de Meirinhos (2006), são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e o crescimento profissional docente. Assentam no trabalho coletivo, nas relações e benefícios que se podem conseguir e requerem também uma interdependência mais estreita entre colegas.

Neste sentido, Day (2004, p. 193) adita que estas culturas são bem-sucedidas quando se baseiam “nas compreensões emocionais de todos os membros das suas próprias motivações, dos seus propósitos, dos seus compromentimentos e das suas identidades, assim como das dos seus colegas”.

Hargreaves (1998, p. 216-217) afirma que as relações de trabalho em colaboração tendem a ser: i) *espontâneas*, partem principalmente dos próprios professores e podem ser apoiadas e facilitadas pela direção da escola; ii) *voluntárias*, as relações de trabalho em colaboração resultam da vontade dos professores para os quais trabalhar em conjunto é simultaneamente agradável e produtivo e não de constrangimentos administrativos ou da coação; iii) *orientadas para o desenvolvimento* - os professores trabalham para desenvolver iniciativas próprias em que estão empenhados, em vez de se encontrarem para implementar os propósitos dos outros; iv) *difundidas no tempo e no*

espaço - o trabalho em conjunto consiste em encontros informais, quase impercetíveis, breves mas frequentes e v) *imprevisíveis* - os professores exercem discrição e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis.

Deste modo, é importante salientar que, quando a colaboração é entendida como “um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indireta ou diretamente, na sua motivação e desenvolvimento” (Day, 2001, p. 131).

Por seu turno, as interações profissionais (colaborativas) visam a resolução de problemas concretos identificados na prática letiva dos professores. A partir dessa identificação, os docentes desenvolvem um processo de reflexão e análise, com o objetivo de encontrarem soluções possíveis para esses problemas concretos (Herdeiro, 2010). Este tipo de trabalho (colaborativo) “promove o desenvolvimento profissional dos professores na medida em que proporciona a reconstrução dos seus conhecimentos didáticos, aplicáveis nas suas práticas diárias e que são reformulados continuamente” (Almeida, 2008, p. 93).

Durante a última década, o trabalho realizado por professores inseridos em ambientes de colaboração tem despertado uma atenção e interesse crescentes, mesmo em tempos difíceis e controversos para os professores, por parte de alguns investigadores no âmbito do desenvolvimento de teses de doutoramento (Santos, 2000; Meirinhos, 2006; Almeida, 2008; Forte, 2010). Como exemplo, destacamos a investigação realizada por Forte (2010), que envolveu professores que valorizavam as experiências individuais e vividas em conjunto, tanto formal como informalmente, assim como a partilha das mesmas como uma mais-valia para o seu desenvolvimento. Porém, na realidade, estes professores revelavam dificuldade em perceber efetivamente o significado do trabalho colaborativo, sendo associado, normalmente, à resposta de problemas no local de trabalho que decorrem, muitas vezes, de imposições superiores.

Neste sentido, através da formação, a investigadora realçou a necessidade premente de formular estratégias e de criar momentos e espaços para desenvolver culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz.

Apesar do trabalho colaborativo implicar “um caráter voluntário” (Almeida, 2008, p. 93), por vezes, em situações de indução – o que aconteceu na investigação de Forte (2010) - o mesmo pode emergir, constituindo uma oportunidade de partilhar opiniões e

vivências, com consequências positivas no desenvolvimento profissional dos seus participantes.

Day (2004), citando o estudo desenvolvido por Bryk e Schneider (2003), salienta que os investigadores identificaram a confiança relacional – um conjunto inter-relacionado de dependências mútuas combinadas em todos os relacionamentos e interações sociais – como um indicador central do sucesso do trabalho colaborativo na escola. Também defendem que a confiança relacional depende da compreensão de qualidades⁴⁰ indispensáveis aos relacionamentos entre professor-professor, professor-aluno, professor-pais e todos os grupos-diretor da escola.

Este grupo de qualidades forma “a confiança relacional que, por sua vez, alimenta a aprendizagem, reduz o sentido de risco, muitas vezes associado à mudança, e permite que sejam resolvidas as tensões individuais e organizacionais” (*Idem*).

Noutro lugar, Fullan e Hargreaves (2001, p. 123) acreditam que “a confiança e a criatividade que são criadas em certos grupos de apoio podem levar os docentes a resistirem às mudanças concebidas de uma forma simplista, impostas do exterior e a preferirem as que eles próprios tenham desenvolvido”.

Neste âmbito, Hargreaves (1998) acrescenta e conclui que as culturas de colaboração, num contexto mais geral da reestruturação e do desenvolvimento educativo, incorporam princípios como: *apoio moral* - fortalece a determinação em agir e ajuda as pessoas a suportar os fracassos e frustrações que emergem ao longo da carreira; *eficácia melhorada* – encoraja a diversificação de estratégias de ensino e os sentimentos de maior eficácia dos professores; *certeza situada* – origina a confiança profissional coletiva no seu saber profissional, substituindo as certezas científicas falsas ou as certezas ocupacionais debilitantes; *capacidade de reflexão acrescida* – em diálogo e na ação, a colaboração fornece fontes de *feedback* e de comparação que instigam os professores a refletirem sobre a sua própria prática; *oportunidades de aprendizagem* – aumenta as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros ao nível da sala de aula, dos departamentos e das escolas e o *aperfeiçoamento contínuo* – encoraja os professores a encarar a mudança, não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura de maior excelência.

⁴⁰ Com base no estudo desenvolvido por Bryk e Schneider (2003), Day (2004) refere-se às qualidades de: respeito – marcado pela escuta genuína e pelo facto de levar as opiniões dos outros em conta; consideração pessoal – a vontade dos professores de ir para além do exigido formalmente para ‘dar o seu melhor’ de forma a comunicar abertamente com os alunos, os pais e colegas; competência nas responsabilidades centrais do papel – confiança no esforço coletivo para criar e manter as condições de trabalho e as relações da comunidade, assim como, as destrezas profissionais; integridade pessoal – confiança coletiva no comprometimento moral e ético de todos para a educação e o bem-estar dos alunos em primeiro lugar.

Portanto, na opinião do autor, a colaboração é um dos elementos mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna “enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (*Idem*, p. 277).

Neste sentido, a criação e desenvolvimento de dinâmicas colaborativas são, por sua vez, motores e vias de desenvolvimento das próprias escolas. Na opinião de Fullan e Hargreaves (2001), um dos principais desafios que as escolas enfrentarão neste século será o de conseguirem desenvolver um *profissionalismo interativo* entre docentes.

Na opinião dos autores, o aperfeiçoamento não é possível sem os professores sendo, por isso, prioritário “perceber como podemos preparar, sustentar e motivar os bons docentes ao longo da sua carreira” (*Idem*, p. 111), constituindo o profissionalismo interativo a chave para este desígnio. Assim, para além deste tipo de profissionalismo implicar uma redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham, exige, também, tempo e apoio por parte dos diretores, assim como empenhamento e estabelecimento de prioridades por parte dos docentes.

Deste modo, nas escolas promotoras de culturas colaborativas, “o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos, mas antes partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio” (*Idem*, p. 89). E são, também, “locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade coletiva e um sentimento especial de orgulho na instituição” (*Ibidem*).

3.1.1.3 Motivação dos professores

Na área da Psicologia da Educação, as investigações realizadas no âmbito da motivação centram-se, sobretudo, no aluno e nos fatores que podem contribuir para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Só nas últimas décadas se começou a reconhecer a importância da motivação e da realização profissional do professor para a qualidade do ensino e para a própria motivação do aluno (Jesus, 1996; 2000).

Neste sentido, a motivação profissional ao longo da carreira será uma das chaves para defrontar as exigências de um novo profissionalismo (Freidson, 2001), num contexto (do)minado pela globalização, constituindo uma tarefa que não será fácil de compaginar com a atual agenda das políticas educativas nacionais (Morgado e Ferreira, 2006).

Devido à crescente complexidade da profissão docente, também em 2007, Canário, na conferência organizada no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, reconhecia a necessidade de apostar na qualidade da formação dos docentes, com desejáveis consequências num melhor desempenho profissional. Para dar resposta a uma situação entendida problemática, o autor insistia na necessidade de motivar profissionalmente os professores, fazendo corresponder a uma elevação dos níveis de exigência, uma aposta na sua formação e na criação de melhores condições de exercício profissional (Canário, 2007b).

Em contextos educativos, a motivação adquire significados e importância especiais, influenciando desta forma tanto a aprendizagem como o desenvolvimento dos professores com impacto no investimento ou desinvestimento dos mesmos na prática docente.

Assim, a motivação é identificada com um conjunto de determinantes ambientais, de forças internas e de incentivos que movem o indivíduo a realizar determinada tarefa, mantendo-o na ação e ajudando-o a completar tarefas (Ryan e Deci, 2000). Esta noção que vincula a motivação a uma energia interna é também compartilhada por outros teóricos da área da Psicologia (Netto, 1987; Lieury e Fenouillet, 1997; Jesus, 1996, 2000, 2004; Evans, 1998; Barros de Oliveira, 2007).

Para Netto (1987, p. 112), “os motivos ativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantêm o organismo em ação”. Este significado é complementado por Evans (1998, p. 40), quando afirma que a motivação se relaciona com “o grau de inclinação que se tem em relação a uma atividade, sendo esse grau de inclinação determinado pela consecução de objetivos que irão satisfazer necessidades”. Neste sentido, num contexto de trabalho, o que motiva é o desejo de conseguir a realização profissional sustentada em dois fatores – *bem-estar* e *realização no trabalho* – que não se prendem exclusivamente com as relações na sala de aula, mas também com os líderes da escola e com os colegas de trabalho. O primeiro fator – *bem-estar no trabalho* - indica o modo como os professores se sentem satisfeitos com as condições e as circunstâncias em que desenvolvem o trabalho; o segundo – *realização no trabalho* – refere-se ao estado de espírito que envolve todos os sentimentos que são demarcados pelo sentido de realização pessoal que os docentes atribuem ao seu desempenho nos aspetos que valorizam no seu trabalho (*Idem*).

Huberman (1989) concluiu, das suas investigações, que ao longo da carreira os professores vão diminuindo o compromisso e a autoeficácia em relação ao ensino. Por

isso, acredita que proporcionar apoio e oportunidades desafiadoras para que os professores se mantenham realizados e motivados ao longo do (seu) percurso profissional são premissas indiciadoras de um ensino de sucesso. Assim, os professores que trabalham em culturas colaborativas, que refletem sobre o seu ensino e que são capazes de participar em tomadas de decisões relevantes para a escola mantêm-se motivados para o desempenho da sua principal função: o ensino na sala de aula.

Todavia, neste âmbito, Day (2004) sublinha a influência (tanto negativa como positiva) que os fatores externos – o temperamento dos alunos, a energia dos professores, as preocupações com a família, a liderança, as relações com os colegas e as políticas educativas – podem exercer sobre o trabalho docente. Quando a influência é negativa, isto é, quando os sentimentos são banalizados, ignorados e sistematicamente criticados, a autoestima dos professores e as suas perceções de reconhecimento enquanto pessoa e profissional podem ser destruídos.

Dubar (1997a) afirma que, quando os indivíduos já não se sentem reconhecidos no trabalho, queixam-se de serem reduzidos a simples papéis de executantes, sendo maior a frustração quando este reconhecimento existira no passado.

Este questionamento do reconhecimento, por parte dos professores, coincide com as mudanças de políticas educativas e curriculares, sobretudo com a difusão das novas regras com implicações no modo de estar/ser no trabalho docente.

Na visão dos profissionais do ensino, o facto de os atuais discursos políticos se fixarem na demanda de mais qualidade para a educação transmite desconfiança profissional, ou seja, os professores percebem que as entidades hierárquicas não acreditam no seu trabalho, constituindo “um atentado à sua identidade” (*Idem*, p. 201).

Deste modo, os docentes, face à nova situação - ausência de reconhecimento do trabalho pelo Ministério da Educação, pelos pares, pelos órgãos de gestão e pelos pais – renunciam a uma identidade singular de especialista no ensino para se submeterem à ideologia de políticas educativas impostas, sustentadas essencialmente em problemas económicos e sociais, com efeitos nefastos no investimento profissional e, consequentemente, no ensino.

Esteve (1992, 1999) é perentório neste assunto quando investiga os fatores que contribuem para o mal-estar docente⁴¹, afirmando que este conceito traduz os efeitos negativos que afetam a personalidade do professor como resultado das condições em

⁴¹ Este conceito irá ser abordado com maior clareza no ponto 3.3 deste capítulo.

que ele realiza o seu trabalho, podendo manifestar-se em diversos graus, desde a insatisfação profissional até estados depressivos.

Nesta perspectiva, Jesus (2000, p. 45) afirma que “uma das manifestações do mal-estar docente é a falta de motivação dos professores”, quer em termos cognitivos (abandono da profissão), quer em termos comportamentais (menor empenhamento nas atividades docentes). Também Nóvoa (1999, p. 22) considera que “a crise da profissão docente se arrasta há longos anos” e as consequências “estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante”.

Retomando os discursos políticos dos responsáveis pela Educação, tanto no espaço europeu como nacional, há uma certa persistência em evidenciar a motivação profissional a vários níveis, como (possível) solução de muitos *males* educativos, designadamente, a motivação dos alunos para as atividades escolares (Sergiovanni, 1976; OCDE, 1992). Basicamente, o que estes autores defendem é que, se o professor não acredita no seu trabalho ou o ensino não lhe proporciona satisfação profissional, o aluno percebe o seu desinteresse e, em consequência, pode diminuir o seu próprio envolvimento no processo de aprendizagem (Jesus, 2000).

Assim, nas últimas décadas, as publicações que a Europa divulgou em formato de relatório, de índole europeu ou mundial, no sentido de sensibilizar os governos para a necessidade de traçar (novas) linhas educacionais sustentáveis a pensar numa educação (diferente) para o século XXI, recaíam, essencialmente, na preocupação com a qualidade do ensino e dos seus profissionais. Esta preocupação com a qualidade do ensino e dos professores reconhece a importância “de que um corpo docente bem-formado e motivado é um elemento essencial de um ensino de qualidade oferecido nos estabelecimentos escolares ou em qualquer outro âmbito estruturado”, conforme afirma Papadopoulos (2005, p. 28) no seu artigo integrado no relatório *A educação para o século XXI*.

Já em 1998, o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação, coordenado por Jacques Delors, referia que “nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino” (UNESCO, 1998, p. 136). Deste modo, qualquer país que se preocupe com o bem-estar dos professores e com o sucesso dos alunos inclui a qualidade e a motivação dos professores como prioridades de um programa político-educativo (*Idem*).

É neste contexto que se vislumbra a necessidade de implementar algumas medidas no sentido de melhorar a situação dos professores, contribuindo para um maior bem-

estar e motivação destes profissionais. Entre elas, podemos destacar as condições de trabalho, a gestão das escolas e a formação profissional.

É prioritário manter a motivação dos professores em situações mais difíceis, oferecendo-lhes condições de trabalho satisfatórias e remuneração compatível com o seu nível de formação, não esquecendo outros pormenores importantes como a dimensão da turma, as horas de trabalho e os meios de que dispõem na escola, tal como afirma Amagi (1996).

Contudo, é importante referir que a ausência de condições de trabalho ideais pode ser superada com níveis elevados de confiança e reconhecimento por parte da comunidade educativa. Deste modo, também é frequente assistirmos a uma posição de *troca* de um trabalho reconhecido por um trabalho melhor remunerado. Isto é, os professores facilmente se mobilizam para o trabalho extra com empenho e satisfação em troca da valorização e reconhecimento das tarefas desempenhadas, elevando os seus níveis de motivação profissional.

Também é importante que a gestão das escolas seja dirigida com eficácia pelos seus responsáveis e com a cooperação ativa dos professores, pois se assim não for dificilmente se poderá obter um ensino de alta qualidade (*Idem*). Para além disto, a formação contínua é crucial para o desenvolvimento de todos os membros do corpo docente de uma instituição escolar, dotando-os de competências pedagógicas, tanto no plano da teoria como no da prática (*Idem*).

Contudo, os programas de formação contínua não se devem limitar à melhoria de competências pedagógicas para a prática letiva, mas sim alargar e cuidar das competências motivacionais que, também, assumem um papel fundamental na formação do professor (Jesus, 1993a) ao longo da carreira. Muitas vezes, “a falta de motivação tem a ver com algumas crenças ou pressupostos inadequados quanto à forma de conceber a prática profissional e a formação educacional, com efeitos no envolvimento e aproveitamento pessoal das aprendizagens promovidas neste processo” (*Idem*, p. 445).

Noutro lugar, o mesmo autor registava que, no âmbito das teorias das relações, a motivação “está na base da aprendizagem e orienta o comportamento do sujeito para a concretização de determinado objetivo” (Jesus, 1993b).

A psicologia da motivação, no que se refere ao contexto comportamental, geralmente menciona dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. A primeira corresponde à realização, à persistência numa determinada tarefa apenas pela satisfação que ela proporciona, independentemente de qualquer fonte externa (Netto, 1987) e

transporta a vantagem de se manter constante (Hunter, 1982) – por exemplo, a autonomia, o sentido de eficácia pessoal, o reconhecimento pelos outros, as oportunidades de desenvolvimento para a progressão na carreira. Já a motivação extrínseca é considerada como sendo uma motivação influenciada por fontes externas à tarefa, pois é determinada por incentivos externos (Messias e Monteiro, 2009) – por exemplo, compensações monetárias, a melhoria das condições de trabalho, redução do número de alunos por turma, o horário de trabalho. Contudo, “o poder da motivação extrínseca é controlado por circunstâncias do meio ambiente e muda de situação para situação” (Hunter, 1982, p. 37).

A autora supracitada encerra a discussão destas duas fontes de recompensa, afirmando que “a motivação intrínseca não é santificada, nem a extrínseca pecaminosa”; portanto, ambas são eficientes (*Ibidem*) para que o professor se mantenha motivado ao longo da carreira docente.

Numa dada altura da sua investigação, Jesus (2000) afirma que o maior incentivo para os professores é a satisfação de trabalhar com os alunos, porque contribuem significativamente para o seu desenvolvimento e, simultaneamente, estimulam a (sua) motivação para o ensino.

Neste sentido, a motivação dos professores, segundo o autor, parece ser “o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da satisfação e realização profissional dos professores” (Jesus, 1993a, p. 446).

Day (2007), ao discutir o desenvolvimento do professor e a sua eficiência, identificou seis fases da vida profissional que dizem mais respeito à experiência do que à idade ou às responsabilidades, correspondendo a cada uma diferentes desafios e preocupações. Ao longo destas fases, a motivação profissional é um fator moderador comum, com ênfase crescente à medida que os anos de experiência se vão acumulando. Por exemplo, entre os vinte e quatro e os trinta anos de serviço colocam-se desafios à continuação da motivação, isto é, coloca-se o desafio de manter a motivação para o ensino “face a políticas e iniciativas externas” vistas negativamente pelos docentes (*Idem*, p. 33). Na fase final da carreira, mais de trinta e um anos de experiência, a motivação dos professores entra em declínio, há dificuldade em lidar com a mudança, em compreender a política governamental, sentindo-se ‘cansados e encurralados’, emergindo a necessidade de fatores mediadores: a qualidade da liderança e as boas relações com os colegas.

Deste jeito, para que a motivação profissional se prolongue, desde o início até ao fim da carreira, é importante reconhecer que “o comprometimento precisa de ser alimentado, apoiado e desafiado através de um desenvolvimento profissional contínuo e que a prática reflexiva é primordial para que isso possa ocorrer” (Day, 2004, p. 120).

3.1.2 Formação e aprendizagem ao longo da vida

Os conceitos *formação* e *aprendizagem ao longo da vida* têm vindo a ser crescentemente enfatizados nos domínios político, económico, educacional e social, sendo as últimas décadas marcadas pela aposta neste paradigma como requisito fundamental do sucesso educativo e social (Silva, 2008).

No espaço europeu, a aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) tem sido objeto de discussões e de fundamento teórico-político, reiterando-se como uma componente básica do modelo social europeu, progredindo no contexto estabelecido pela Estratégia Europeia para o Emprego, procurando concretizar respostas para as particularidades do mercado de trabalho.

Por seu turno, de acordo com Alonso (2007), a emergência do conceito de formação ao longo da vida é uma realidade presente que influencia todas as profissões e indivíduos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo contemporâneo, em que a necessária combinação do desenvolvimento intelectual e do desenvolvimento social se torna mais do que evidente numa disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social.

Assim, a formação e a aprendizagem ao longo da vida ocorrem “como instrumentos passíveis de responder às transformações introduzidas pelas reconfigurações das relações e práticas sociais, económicas, políticas e culturais da atualidade”, proporcionando, desta forma, um conjunto de condições favoráveis à promoção da mudança (Coimbra, Parada e Imaginário, 2001, p. 40).

Neste âmbito, Lima (2003a, p. 130) releva que “o protagonismo conceptual e a apologia atualmente registados pelas ideias de formação ao longo da vida e, especialmente, de aprendizagem ao longo da vida, não têm precedentes na história das políticas educativas e, em geral, das políticas sociais”.

Trata-se de conceitos omnipresentes, difundidos à escala global, em que a educação/formação remete para esforços sistemáticos, para ações deliberadas, para

decisões e estratégias racionalmente planeadas, designadamente em contextos formais de que se espera que resultem aprendizagens. Por sua vez, a aprendizagem “concentra um significado mais comportamental e individual, podendo relevar não apenas de ações de educação formal ou não formal, mas também de situações experienciais sem caráter estruturado e intencional” (*Idem*, p. 131).

Na década de setenta do século passado, o rápido crescimento das necessidades, provocado pelos trinta anos dourados, conduziu a muitos debates e reflexões sobre o futuro da educação de adultos no espaço europeu, especificamente pelo Conselho da Europa, da UNESCO e da OCDE que possuem um papel efetivo mais destacado (Siteo, 2006). É no contexto destas instituições políticas internacionais que, como salienta Sá (2009, p. 117),

“a aprendizagem ao longo da vida irá sendo redefinida, numa apropriação diversificada de sentidos, que em muitos casos procurou esbater a fronteira entre dois conjuntos conceptuais que na superfície aparentam até uma certa similitude, uma vez que os qualificativos ‘permanente’ e *ao longo da vida* são portadores de idêntica significação”.

O mesmo não acontece entre os conceitos nucleares de educação e de aprendizagem devido à carga ideológica que cada um transporta derivada dos seus contextos predominantes de uso (*Idem*).

Assim, historicamente a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida está particularmente associada à OCDE, indo de encontro às suas ideologias inscritas. Contudo, o texto que mais viria a consagrar oficialmente uma definição para o conceito de aprendizagem ao longo da vida foi publicado no final do ano 2000 pela Comissão Europeia. Trata-se concretamente do documento *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, que tinha como principal objetivo lançar um debate à escala europeia sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida.

Este documento contém uma definição de aprendizagem ao longo da vida alicerçada na perspetiva de que “toda e qualquer atividade de aprendizagem com um objetivo, empreendida numa base contínua”, visa “melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Comissão Europeia, 2000, p. 3). Deste modo, o Memorando perpetua o conceito “como princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto”, deixando “de ser apenas uma componente da educação e da formação” (*Ibidem*).

Todavia, em 2001, a Comissão das Comunidades Europeias, baseada *nos ecos* que provinham da discussão do Memorando, elabora uma comunicação intitulada *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*, na qual introduz um conceito de maior amplitude em que deverão ser entendidas todas as referências à aprendizagem ao longo da vida: “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Comissão Europeia, 2001, p. 10).

Esta definição chama a atenção para o leque das categorias básicas de atividade de aprendizagem, nomeadamente as aprendizagens formal, não formal e informal⁴², independentemente de serem ou não conscientes e intencionais. Para além disso, também expõe a importância da dimensão temporal e da multiplicidade de espaços e contextos de aprendizagem. Enfatiza, portanto, a aquisição contínua de conhecimentos e competências para poder tirar partido das oportunidades, assim como a aquisição de novas qualificações para se exercer de forma mais responsável uma cidadania mais ativa e mais consciente.

Para encerrar a discussão do conceito de *aprendizagem ao longo da vida*, pensamos ser importante retomar as ideias implícitas no Memorando relativamente a este conceito e refletirmos nos três elementos cruciais que o distinguem de outras abordagens convencionais que dão corpo à estratégia traçada pelas políticas educativas europeias para a Educação do século XXI (Silva, 2002).

O primeiro tem a ver com a motivação individual para aprender em todos os domínios da vida num *continuum* de aprendizagem, valorizando o acesso e multiplicando as oportunidades educativas de aprendizagem (Canário, 2007a). Esta estratégia de aprendizagem ao longo da vida considera todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto – “do berço à sepultura” – assumindo o ensino básico um alicerce fundamental na sustentação de uma atitude positiva relativamente à aprendizagem no decorrer da vida. Assim, se as primeiras experiências de aprendizagem tiverem sido mal sucedidas e pessoalmente negativas, poucas são as probabilidades de o indivíduo se sentir motivado para prosseguir e participar em qualquer ação de aprendizagem. Do mesmo modo, o investimento em tempo e esforço

⁴² A aprendizagem formal decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidas; a aprendizagem não formal decorre em paralelo aos sistemas de ensino e não conduz necessariamente à certificação, pode ocorrer no local de trabalho e ser ministrada através de organizações criados em complemento aos sistemas convencionais e, por último, a aprendizagem informal é um acompanhamento natural da vida quotidiana e não é necessariamente intencional e pode não ser reconhecida como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões (Conselho Europeu, 2000).

numa aprendizagem avançada só ocorrerá se os conhecimentos e as competências adquiridos forem reconhecidos de forma tangível. Por conseguinte, é imprescindível facilitar o acesso às oportunidades de aprendizagem, aumentando a oferta e a procura de modo que a formação seja adaptada às necessidades e exigências individuais e não o contrário. Nesta perspetiva, “os contextos informais proporcionam um enorme manancial de saber e poderão constituir uma importante fonte de inovação em matéria de métodos de ensino e aprendizagem” (Comissão Europeia, 2000, p. 9).

O segundo elemento tem a ver com a dupla finalidade do conceito que, nas palavras do Memorando da Comissão, trata-se de dois objetivos igualmente importantes: promover a cidadania ativa e fomentar a empregabilidade, “dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e atualizados, indispensáveis à participação na vida económica e social (*Idem*).

O terceiro elemento, para além da ideia de educação ao longo da vida, pretende estender a educação a todos os domínios da vida. Com esta intenção procura-se reforçar a importância dos contextos de formação que não estão institucionalmente organizados como escolas, exigindo dos decisores a sensibilidade indispensável para “valorizar os múltiplos contextos e percursos formativos, reconhecer as aquisições da experiência, em particular entre os adultos, aumentar e diversificar a oferta de oportunidades educativas” (Silva, 2002, p. 146).

Assim, perante o conceito de *aprendizagem ao longo da vida*, criar contextos e oportunidades de aprendizagem na escola que facilitem o desenvolvimento profissional docente é emergente.

Os espaços formativos criados neste âmbito devem garantir “a flexibilidade, a reflexão sobre a experiência pessoal, a pesquisa e a abertura à inovação, o aprender a aprender, o diálogo e trabalho colaborativo e o respeito pela diferença” (Alonso, 2007, p. 111). Com efeito, as oportunidades de formação contínua para aprender permitem ultrapassar o sentido individual da aprendizagem para a aprendizagem coletiva, favorecendo deste modo a procura de novas soluções e a promoção da necessidade de desenvolvimento pessoal e profissional permanentes (*Idem*).

Nesta situação, o professor ou a equipa de professores é o motor central, já que o que ele(a) pensa e faz determina e medeia qualquer propósito de mudança.

Neste sentido, para melhorar as escolas é fundamental que se esteja preparado para investir no desenvolvimento profissional ao longo da carreira e que o mesmo se enquadre no projeto de melhoria da instituição.

3.2. Os professores e as recentes políticas educativas e curriculares

Na introdução do capítulo *Aprender para o Século XXI*, Papadopoulos (2005, p. 19) preocupado com o rumo da Educação num mundo de intensas e rápidas transformações económicas, sociais e culturais, argumenta:

“Para levar a bom termo uma reflexão sobre o futuro da educação em escala internacional, o pré-requisito é entender-se sobre os princípios, as aspirações e os objetivos gerais a que toda teoria e toda prática na matéria devem responder: depois, caberá a cada geração reformulá-los. Primeiro, é preciso tomar consciência do caráter universal das necessidades e das aspirações que, por toda a parte, a educação deve levar em conta; em seguida, identificar os principais componentes específicos que intervêm em função das características regionais e nacionais”.

Neste sentido, o autor desenvolveu um estudo sustentado em objetivos que o auxiliaram: i) a identificar os principais problemas que as futuras políticas de educação terão de resolver; ii) a reconhecer abordagens que permitirão reformular essas políticas e iii) a propor temas de reflexão sobre organização e prática do ensino que possam contribuir para implementar tais políticas. Para consecução deste estudo, inspirou-se mais amplamente na experiência adquirida nos países industrializados.

Contudo, o autor explica que a sua preferência por países com estruturas mais desenvolvidas, não significa que os considere um *modelo a seguir*, pois essa experiência pode não ter sentido nem aplicação de imediato em regiões menos avançadas do mundo. No entanto, defende que o caminho já percorrido por um grupo de países pode possibilitar que outros aproveitem as lições vividas (*Idem*).

Mediante este contexto, se analisarmos estudos e/ou textos de literatura especializada de autores considerados de referência no campo educacional, disseminados um pouco por todo o território industrializado (Crozier, 1963; Ball e Goodson, 1985; Huberman, 1989; Apple e Jungck, 1992; Bell e Gilbert, 1996; Fullan e Hargreaves, 1996; Cole, 1997; Hargreaves, 1998, entre outros), durante as últimas décadas do século passado, apercebemo-nos, entre algumas experiências positivas, que muitas delas descrevem situações complexas vividas pelos professores nas escolas. Como, por exemplo, dificuldades em operacionalizar nos contextos escolares as medidas educativas e curriculares adotadas pelos governos de cada país. Ou, então, quando implementadas na prática sem sucesso, provocando impacto negativo no seio escolar, com consequências na qualidade da educação, apesar das (boas) intenções

políticas que envolvem os novos discursos sobre a educação e a profissionalidade docente.

Estas constatações são evidentes nos próprios estudos dos investigadores referenciados que analisam e interpretam as resistências dos professores mediante as políticas educativas e curriculares consideradas desadequadas aos contextos e induzindo a situações de desinvestimento profissional, de mal-estar docente ou, então, na pior das hipóteses, de abandono da profissão.

Deste modo, “a mudança no trabalho dos professores requer que estes sejam profissionais e proactivos no sentido de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade crescente que caracterizam os contextos educativos em que têm de trabalhar” (Flores *et al.*, 2010, p. 22), (sobre)vivendo, por isso, em constante pressão.

Se nos apropriarmos das últimas medidas políticas (educativas e curriculares) adotadas pelos governos portugueses para requererem uma educação de qualidade que promova o sucesso educativo e que contrarie as taxas de abandono escolar, as questões emergem: o que aprendemos nós com as experiências dos outros? De que vale apelar à reflexão no âmbito internacional se nas próprias nações não tem espaço? As decisões político-educativas de cada país atenderão às características específicas das suas organizações escolares e dos respetivos corpos docentes ou, pelo contrário, aplicam cegamente os programas de outros países, considerando-os um exemplo a adotar?

Em terreno de contestação, Ozga (2000, p. 31) acredita que a educação tem potencial, “quer como veículo para melhorias de oportunidades e de possibilidades quer como meio de aumentar e de enriquecer a própria vida”. Ou seja, a autora acredita que “a educação tem potencial para ultrapassar a reprodução de desigualdades e a persistência ou sobrevivência de formações sociais conservadoras” (*Idem*, p. 32).

As orientações políticas atuais procuram definir educação como uma instituição que produz a capacidade de trabalhar, para além de ser encarada como local de transmissão cultural e como local onde as identidades nacionais se podem promover ou alterar. Neste contexto, é natural a existência de alguma tensão entre a intenção ou objetivo dominantes e o modo como as coisas são aplicadas e resultam nas escolas (*Idem*). Como afirma Fullan (2002, p. 17), “sobreviver às vicissitudes de uma mudança planeada e não planeada durante o crescimento e o desenvolvimento” é um “empreendimento difícil que exige dos professores uma modificação profunda do seu

pensamento educativo e uma rutura decidida com determinadas rotinas instaladas” (Morgado, 2005, p. 23).

Neste processo de modificação, facilmente se compreende a responsabilidade acrescida que é atribuída aos professores, nomeadamente no que se refere à nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem que exige empenho no processo de desenvolvimento profissional contínuo ao longo de toda a carreira (Day, 2001).

Contudo, em Portugal, nos últimos anos, mais especificamente a partir de 2007, os governos, impulsionados pelos discursos europeus vinculados, essencialmente, aos conceitos de ‘qualidade’, ‘competitividade’ e ‘mercado’ reformulam o Estatuto da Carreira Docente e regulamentam a Avaliação de Desempenho Docente, impondo mudanças, sem preparação prévia das escolas e dos professores, desencadeando situações de desânimo e desmotivação profissional nos contextos escolares com repercussões no ensino.

Com efeito, as políticas educativas baseadas num conjunto de reformas educativas impostas pelo poder central acabam por gerar autoritarismo, conformismo e uma tendência comum para uniformizar o ensino e a formação. Esta opinião é esclarecida por Morgado (2010, p. 24) quando discute que as políticas centralizadoras acabam por fomentar:

“(…) a configuração de sistemas educativos uniformes, rígidos e burocráticos, com esquemas de funcionamento em que os critérios administrativo-burocráticos prevalecem sobre os de natureza pedagógica, protagonizando modelos educativos mais direcionados para a transmissão de conhecimentos e a obtenção de resultados visíveis a curto prazo do que para as dimensões humanas e sociais que devem servir de esteio aos processos de ensino-aprendizagem”.

Nos próximos pontos deste capítulo iremos abordar estas questões, na perspetiva teórica da política educacional recente, principalmente no que concerne à necessidade de um ensino de qualidade sustentado na competência profissional docente. Em nome desta necessidade emergente as entidades ministeriais responsáveis publicitam um novo modelo de avaliação de professores que, no seu entender, melhora a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, o sucesso educativo.

3.2.1 Qualidade do trabalho docente e sucesso educativo

Ao longo deste capítulo temos vindo a discutir alguns fatores importantes para a sustentação do trabalho docente – a motivação profissional e o trabalho colaborativo – com implicações na qualidade do ensino. A exposição de cada um destes fatores permitiu destacar as condições mais favoráveis para que os professores realizem um bom trabalho. Porém, conforme afirmam Marchesi e Martín (2003), é importante que as características dos professores cujo ensino é de maior qualidade não sejam suprimidas do processo.

Já em 1992, no Relatório da OCDE sobre *As escolas e a qualidade*, se escrevia que “é unanimemente reconhecido que a competência e a dedicação do corpo docente são a condição *sine qua non* de um ensino de qualidade” (OCDE, 1992, p. 110).

Alguns anos mais tarde, Amagi (1996) aconselha os responsáveis pela educação de cada país que abordem o problema da qualidade do ensino escolar em relação aos seguintes aspetos: 1) *Melhoria das competências dos professores*; 2) *Conceção e elaboração de programas e aspetos conexos* e 3) *Gestão das escolas*.

Tendo em consideração o assunto aqui em discussão, será pertinente centrarmos no primeiro ponto e analisarmos as medidas políticas aconselhadas para a melhoria das competências dos professores. Neste âmbito, o autor aconselha que a *formação inicial* dos professores seja de nível superior e que *os certificados de aptidão para o ensino* indiquem para que nível e para que tipo de educação a formação inicial habilita o seu titular. Para além disto, alerta para o significado do *recrutamento e afetação de professores* em garantir um justo equilíbrio entre as diversas áreas, entre o grau de experiência dos professores e entre as zonas (urbanas e rurais). Finalmente, a *formação em serviço* que é entendida como “uma forma de educação permanente altamente recomendada, por permitir a todos os membros do corpo docente melhorar as suas competências pedagógicas, tanto no plano da teoria como no da prática” (*Idem*, p. 191).

O relatório mundial sobre a educação da UNESCO (1998) também aponta neste sentido, afirmando que, embora as condições de ensino e de aprendizagem sejam importantes, os professores estão no centro da qualidade e da relevância da educação.

É nesta perspetiva que Monteiro (2008) defende que, se os ingredientes da qualidade estão na plenitude do conteúdo do direito à educação, o génio da sua alquimia quotidiana está na qualidade dos professores, sendo a mais importante variável escolar com influência nos resultados dos alunos.

A qualidade dos professores, para além de ser uma dimensão da qualidade do ensino, pode ser definida como “um conjunto de características pessoais, de competências e de modos de compreensão que um indivíduo traz para o ensino, incluindo determinadas predisposições específicas em termos de comportamento” (*Idem*, p. 200).

Monteiro (2008, p. 35), ao relacionar a qualidade da educação com a qualidade dos professores, defende que “em educação, não há qualidade profissional sem qualidades pessoais”. A esta constatação acrescenta que as mesmas continuam “a ser a dimensão mais delicada, incómoda, e, por isso, a mais negligenciada da profissionalização em educação” (*Idem*, p. 37). Ou seja, não ter em conta as qualidades pessoais nem os valores éticos no recrutamento e na formação inicial dos professores é considerado pelo autor um ato de irresponsabilidade (*Idem*).

Em contexto de trabalho, pelo contrário, as qualidades pessoais têm suscitado bastante interesse por parte de investigadores do campo educacional (Hopkins e Stern, 1996; Marchesi e Martín 2003; Day, 2004; Machado, 2007), que as consideram de máxima importância quando se discute a satisfação, a motivação e a paixão pelo ensino.

Apoiados num estudo realizado em 1993 pela OCDE, através do Centro para a Pesquisa e Inovação Educativa, Marchesi e Martín (2003) expõem as características dos professores cujo ensino é de maior qualidade. Da leitura e análise dos dados recolhidos, os autores destacaram algumas características mais relevantes do bom professor que devem ser avaliadas de forma integrada, já que todas elas se desenvolvem e interagem na prática, ao longo da carreira docente.

Estes autores destacam *o compromisso* do professor com o (seu) trabalho como sendo uma característica que torna possível as demais qualidades e que “está intimamente relacionado com a realização profissional, com o seu moral, com a motivação e com a identidade” (Day, 2004, p. 100). Noutras palavras, o compromisso tem diferentes significados para diferentes pessoas, apesar das características gerais serem o entusiasmo, o cuidado, o trabalho árduo e a consciência da necessidade de se preocupar com o seu próprio desenvolvimento contínuo assim como com o dos alunos (*Idem*).

O afeto pelos alunos é outra característica que contribui para uma atitude positiva em relação à aprendizagem. Assim como a paciência, a perseverança, o apoio à autoestima dos alunos e o senso de humor são apontadas quando existe uma relação de respeito e empatia com os alunos. A investigadora Darling-Hammond (2010, p. 200)

acrescenta que também é importante “a compreensão dos alunos, da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento”, ou seja, é fundamental compreender os alunos para identificar as melhores estratégias de apoio principalmente para aqueles que têm diferentes necessidades ou dificuldades de aprendizagem.

O conhecimento científico e didático da disciplina a lecionar é outra característica que distingue os (bons) professores - são capazes, por exemplo, de selecionar os conceitos ou as informações mais relevantes e tornar mais simples a aprendizagem dos alunos (Marchesi e Martín, 2003). Para além disso, devem possuir um “conhecimento adaptável que lhes permita formular juízos sobre o que resultará num determinado contexto em função das necessidades dos alunos” (Darling-Hammond, 2010).

A qualidade do professor não se esgota na aquisição e na mobilização desse conhecimento no ensino de uma disciplina específica, o *domínio de múltiplos modelos de ensino e aprendizagem* também é um elemento fundamental. Um bom docente é aquele que dispõe de vários modelos de ensino que o levem a adotar “perspetivas diferentes das que se encontram no ensino tradicional (...) para que os alunos possam aprender de uma forma mais eficaz” (Day, 2004, p. 125). Neste campo, Hopkins e Stern (1996) incluem a flexibilidade, a capacidade do professor em combinar o trabalho individual do aluno com trabalho de grupo e a habilidade para resolver situações imprevistas, no conjunto das características que determinam a qualidade dos professores.

Neste conjunto de atributos que qualifica o trabalho docente, *a reflexão, a partilha de experiências e o trabalho em equipa* assumem um lugar de destaque, estando presente em todas as descrições que se relacionam com o ensino de qualidade (Marchesi e Martín, 2003; Flores *et al.*, 2010).

Da primeira investigação que realizamos com professores do 1º CEB (Herdeiro, 2007b) concluímos que a dinâmica dos professores participantes nas práticas reflexivas, bem como o seu investimento neste processo e as posturas profissionais adotadas – ser crítico, ser empenhado, ser responsável e ser autónomo – impulsionam o *nascimento* de um professor *diferente*; um professor que vai para além do conhecimento da técnica, isto é, que reflete *na* e *sobre* a sua prática na sala de aula, proporcionando-lhe tempos e espaços para a construção de novos saberes profissionais. É nesta dinâmica reflexiva e em contexto escolar que o professor aprende a construir e a transformar os seus saberes profissionais, essenciais ao bom desenvolvimento da sua prática pedagógica, onde o trabalhar no grupo – partilhar experiências e estabelecer relações de ajuda – é referência

primordial, promovendo momentos profissionais significativos e motivadores para experimentar, para tomar decisões e resolver problemas do dia a dia. Para além disso, emerge a ideia de que o professor é responsável por qualquer mudança que se opere (ou não) na escola, assumindo a mesma uma perspectiva horizontal, isto é, uma perspectiva de mudança que acontece na escola, no seio dos professores e onde os mesmos a instituem como sua e não imposta pelas entidades ministeriais (Herdeiro, 2007b; 2008; 2010).

Segundo Marchesi e Martín (2003, p. 112), estes atributos manifestam-se com mais clareza nas escolas que dispõem das condições adequadas:

“(…) para apoiar o esforço de cada professor e criar um ambiente de trabalho em equipe. Essas escolas de qualidade apresentam um conjunto de traços específicos: um projeto compartilhado, uma organização flexível do ensino e da aprendizagem dos alunos, uma liderança dinâmica, uma abertura à comunidade, uma cultura entre os professores na qual se valoriza o esforço para alcançar objetivos comuns”.

Contudo, os professores e as escolas não estão isolados da política desenvolvida pelas administrações educativas; logo, a qualidade dos professores depende do professor individual, da escola individual e da política educativa concreta (*Idem*).

Nesta perspectiva, segundo Darling-Hammond (2010, p. 202), “a consistência da qualidade docente pode aumentar a probabilidade de uma consistência da qualidade de ensino mas não a garante por si só”, acrescentando:

“(…) que as iniciativas que visam desenvolver a qualidade do ensino devem considerar não só os meios para identificar, recompensar e utilizar as competências e capacidade dos docentes, mas também para desenvolver contextos de ensino suscetíveis de permitirem boas práticas por parte dos professores. Contratar professores conhecedores, embora pedindo-lhes que ensinem fora do seu campo de atuação habitual, sem um currículo ou materiais de alta qualidade e, ainda por cima, isolados dos seus colegas de trabalho, acabará por diminuir a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. Deste modo, as políticas que constroem o contexto do ensino deverão merecer a mesma atenção que as qualidades e o papel desempenhado por cada um dos professores” (*Ibidem*).

Deste modo, quando as políticas educativas são conduzidas apenas por critérios economicistas, impulsionadas pelas instituições financeiras internacionais, podem comprometer a qualidade da educação, designadamente em matéria de formação e de desenvolvimento profissional, com consequências na aprendizagem dos alunos, podendo mesmo despoletar o insucesso escolar.

Em Portugal, estas políticas impulsionaram a adoção de um novo modelo de avaliação do desempenho docente que reflete, perfeitamente, as dificuldades e ambivalências que a Europa presentemente atravessa, nomeadamente no domínio da educação.

3.2.2 O novo modelo de avaliação de professores

Os desafios que se colocam aos sistemas educativos em toda a União Europeia são, no essencial, semelhantes. Uma das suas preocupações mais comuns é a que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos. A implementação de sistemas de avaliação do desempenho dos professores insere-se na procura de soluções para esta inquietação.

Neste sentido, Alves (2004, p. 31) afirma que a avaliação “tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes conceções de educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino aprendizagem e de abordagens de avaliação”.

Porém, avaliar e ser avaliado é normal, faz parte da vida escolar. Avaliar é indispensável em qualquer atividade educativa, isto é, faz parte integrante de qualquer sistema educativo. Por isso, existem múltiplas e convincentes razões pelos quais precisamos de sistemas de avaliação de elevada qualidade e úteis a funcionar nas nossas escolas, porque podem ser uma ferramenta essencial para apoiar e melhorar a qualidade do ensino, especialmente quando falamos de avaliação dos professores (Stronge, 2010).

Neste âmbito, o autor menciona no seu artigo que, infelizmente, a avaliação de professores “tem sido demasiadas vezes visto não como um veículo de desenvolvimento e melhoria, mas antes como uma mera formalidade – uma função superficial que tem perdido o seu significado” (*Idem*, p. 29).

A problemática da avaliação tem sido uma das dimensões mais importantes no contexto das transformações e reformas da educação das últimas décadas em Portugal. A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo e até aos diferentes documentos e textos legislativos de enquadramento, quer dos programas e currículos, quer da regulamentação da carreira docente, ou da autonomia e gestão das escolas, a avaliação tem sido um aspeto constantemente referido.

Em consequência da sua *força organizacional*, “a avaliação vive, hoje, um momento crítico”, conforme afirma Machado (2008, p. 6), acrescentando que “o significado e a dimensão desta ‘crise’ não são dissociáveis de uma proximidade temporal que limita a nossa distanciação reflexiva, nomeadamente, num tempo histórico de normalização e até de banalização deste diagnóstico: vivemos, consabidamente, a época de todas as ‘crises’” (*Ibidem*).

Contudo, quando empregamos a palavra ‘crise’, pretendemos, sobretudo, apontar a existência de um regime de tensões, paradoxos e instabilidades que colocam a avaliação sob um conjunto de riscos/desafios económicos, políticos, epistemológicos e metodológicos.

Foi exatamente o que aconteceu em janeiro de 2007 com a publicação em Diário da República do novo Estatuto da Carreira Docente (ECD) (Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro) e, no ano seguinte, do decreto que regulamentava a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) (Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro). As tensões emergem e agudizam-se com a tomada de consciência da problemática da avaliação dos docentes em contextos educativos, por vezes também problemáticos.

Os mentores responsáveis de tais reformas, sustentados num conjunto de aspetos falhados até então – o modo de progredir na carreira, os fracos resultados da formação contínua, a avaliação de desempenho convertida a um simples procedimento burocrático - argumentam que o anterior modelo de avaliação “acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficácia do sistema educativo, transformando-se objetivamente num fator de degradação da função e da imagem dos docentes” (Decreto-Lei nº 15/2007, p. 501).

Deste modo, no entender das entidades ministeriais, fazia sentido a reformulação do ECD e a introdução de um novo modelo de avaliação dos professores que promovesse o sucesso dos alunos, que prevenisse o abandono escolar precoce e que melhorasse a qualidade das aprendizagens. Finalmente, na sequência destas intenções, seria importante consagrar “um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva” (Decreto Regulamentar nº 2/2008, p. 226).

Nesta perspetiva, a avaliação de professores assume duas lógicas: a de controlo da realização das tarefas e a de desenvolvimento profissional e pessoal, ambas com um sentido relativamente contraditório (Figari, 2007; Herdeiro, 2012).

A primeira lógica traduz o que Barbier (1990, p. 8) definiu de “pólo negativo”, estruturado à volta “das noções de repressão, seleção, sanção e controlo”, abordando a “evolução possível da carreira dos professores e intervir, subseqüentemente, no processo de promoção dos professores” (Figari, 2007, p. 26). A segunda constitui um espaço ideológico, caracterizado por Barbier (1990, p. 8) como o “pólo positivo organizado em torno dos conceitos de progresso, mudança, adaptação e racionalização”, concebendo “um dispositivo de acompanhamento ao serviço do desenvolvimento contínuo” dos professores (Figari, 2007, p. 26).

Day (1999, p. 100), ao discutir a relação da avaliação com a autonomia do professor, afirma que “os sistemas de avaliação devem reforçar as capacidades dos professores para uma ação responsável e autónoma”, optando “por um modelo de processo, em vez de um modelo de produto, como estratégia central da avaliação dos professores”. A essência do modelo de produto incide essencialmente na ideia de responsabilização e de prestação de contas, orientada para medir a eficácia dos professores através de instrumentos que operacionalizem os objetivos mensuráveis. Por sua vez, o modelo de processo está associado à perspetiva de desenvolvimento profissional e pessoal e tem “como principal preocupação a reunião de informação que permita ajudar a crescer os professores que são, pelo menos, minimamente competentes” (Alves e Figueiredo, 2010, p. 264).

Nesta ótica, Day (2001, p. 151) afirma que, quando o modelo de avaliação não promove a aprendizagem do professor, é de lamentar “a perda de tempo e de energia valiosos”, ao não reforçar “a cultura profissional dos professores, no quadro de uma conceção do ensino como profissão ou como arte” (Day, 1999, p. 101).

Neste sentido, é importante que em qualquer modelo de avaliação docente predomine uma dimensão formativa, porque: i) permite o envolvimento dos docentes no processo de avaliação; ii) se refere exclusivamente à prática letiva; iii) reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores e, iv) considera a adequação das estratégias, atendendo às especificidades dos alunos e aos contextos (Machado e Formosinho, 2010). A predominância neste tipo de modelo impede que a dimensão sumativa acentue “os seus papéis de inspeção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de seleção, recompensa ou castigo com impacto na carreira” (*Idem*, p. 108), o que será benéfico para o desenvolvimento do professor.

Por sua vez, a conexão destas duas dimensões no regime de avaliação do desempenho docente “resulta da necessidade de não podermos dissociar a avaliação do professor e a avaliação da escola e assenta no pressuposto de que o aperfeiçoamento profissional dos professores contribui para a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos” (*Idem*, p. 110).

Ainda nesta ótica, os autores supracitados afirmam que o atual regime de avaliação do desempenho docente associa as duas modalidades de avaliação que temos vindo a discutir, denominando-as de formativa e sumativa⁴³, com os propósitos de desenvolvimento profissional dos professores e da gestão das carreiras profissionais, respetivamente. Estes dois tipos de avaliação remetem para problemáticas organizacionais e referenciais distintas e, sobretudo, “implicam mecanismos de análise diferenciados visto que a avaliação do mérito responsabiliza os próprios interessados na recolha e organização dos elementos para a sua avaliação” e a progressão na carreira é um processo que depende da vontade do próprio (*Idem*, p. 98).

Neste contexto, Stronge (2010, p. 25) afirma que, independentemente da posição dos professores, é fundamental que “os sistemas de avaliação sejam justos e abrangentes, baseados quer no desempenho profissional quer nos requisitos organizacionais”, devendo “criar-se um sistema de avaliação com o objetivo de incentivar a melhoria dos docentes, assim como das escolas ou dos programas”, sustentado num clima construtivo para que o processo ocorra com sucesso e se torne numa prática válida e comum. (*Ibidem*).

Para além disto, o mesmo autor argumenta que um processo de avaliação é de qualidade quando integra três elementos-chave referenciados de qualidade máxima: a comunicação, o comprometimento organizacional e a colaboração, os quais, interligados, criam sinergias que podem elevar a avaliação a um diálogo significativo sobre a qualidade do ensino (*Idem*).

Além da importância dos três componentes referidos, o autor sugere linhas de orientação que podem ser úteis para a planificação e a implementação de um processo de avaliação de qualidade na escola: o contexto da avaliação de professores (dimensão da turma, condições na sala de aula, existência de material didático); a utilização de múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho; a criação e utilização de

⁴³ A formativa está diretamente relacionada com a dimensão de crescimento pessoal e implica ajudar os professores a aprenderem, a conhecerem, refletirem e melhorarem a prática da sua profissão. E a sumativa reflete um compromisso para com os importantes objetivos profissionais de competência e desempenho de qualidade, isto é, relaciona-se com o julgamento da eficácia dos serviços educativos (Tucker e Stronge, 2007).

critérios de avaliação do desempenho para fazer apreciações justas e o dever de facilitar o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho do professor (*Idem*).

Atendendo aos pensamentos expressos, constituirá o (nosso) modelo de avaliação de professores um mecanismo que promove a aprendizagem ao longo da carreira e a eficiência pedagógica dos professores?

No ponto que se segue pretendemos aprofundar em que dimensões e domínios se concretiza a avaliação do desempenho docente, atendendo à legislação publicada nos últimos três anos e aos resultados de investigações concluídas ou em curso que indagam esta problemática.

3.2.2.1 Desempenho docente: dimensões e domínios

Em linhas gerais, avaliar o desempenho dos professores é um processo que implica a observação, a descrição, a análise e a interpretação da atividade profissional para tomar decisões relativas ao professor de ordem pedagógica, administrativa, salarial, ou outras (Rodrigues e Peralta, 2008).

As finalidades do juízo de valor feito com base nos elementos observados, descritos, analisados e interpretados dependem do sistema implementado, mas as operações a realizar são as indicadas. Trata-se sempre de saber, por inferência, através da observação da sua atividade no local de trabalho se, e em que medida, os professores adquiriram e desenvolveram as competências consideradas como integrando os referentes da avaliação (*Idem*).

Avaliar o desempenho docente implica, assim, ter em atenção um conjunto de pressupostos, determinados pela conceção de profissionalidade dos professores: conhecer as suas práticas (para as melhorar), conhecer os factos e os contextos que os condicionam (para os ter em consideração) sempre de forma integrada e sistemática. Assim, o desempenho de cada professor é avaliado em comparação com dados que lhe são externos, estabelecidos por normativos legais, comuns a todos os professores e escolas. Mas, para além da avaliação do desempenho em função de referentes externos, os professores também são avaliados em comparação com dados intrínsecos a cada profissional, nomeadamente as decisões tomadas sobre o seu desenvolvimento como profissional, os objetivos que definiu, os projetos em que decidiu ou teve oportunidade para empenhar-se, as inovações que entendeu introduzir na sua prática docente.

Porém, é consensual entre vários autores (Simões, 2000; Sanches, 2008; Fernandes, 2008) a existência de diferentes modelos de avaliação de desempenho - centrados no perfil do professor, nos comportamentos do docente na sala de aula, nos resultados escolares e na prática reflexiva – que, de certo modo, influenciam a preparação de um processo de avaliação de docentes com a intenção de promover o desenvolvimento profissional.

Na opinião de Sanches (2008, p. 134), o novo ECD propõe um processo de avaliação de desempenho que articula características dos diferentes modelos, embora reconheça alguma predominância do modelo centrado no perfil do professor, pelo facto de o mesmo processo ocorrer “de acordo com o grau de concordância aferido em relação a traços ou características de um perfil previamente fixado”, podendo comprometer todo o processo.

Na posse do Decreto-Lei nº 240/2001, as entidades ministeriais definem os perfis de competência do professor exigidos para o desempenho de funções docentes nas dimensões profissional e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida, emergindo o primeiro decreto que regulamentava o processo de avaliação dos professores em moldes completamente diferentes do existente

Assim, no Decreto Regulamentar nº 2/2008, para cada uma destas dimensões, são identificados diversos parâmetros, conforme nos mostra o Quadro 3.1.

Quadro 3.1 - Modelo, dimensões e parâmetros da avaliação de professores (em 2008)

Modelo	Dimensões	Parâmetros
Perfil do professor	Vertente profissional e ética	Nível de assiduidade Serviço distribuído
	Desenvolvimento do ensino	Preparação e organização das atividades letivas Realização das atividades letivas Relação pedagógica com os alunos Avaliação das aprendizagens dos alunos
	Participação na escola e relação com a comunidade escolar	Participação na vida do agrupamento Relação com a comunidade Dinamização de projetos Exercício de cargos e funções Melhoria nos resultados escolares e redução das taxas de abandono escolar
	Desenvolvimento e formação ao longo da vida	Ações de formação contínua

Das constantes reivindicações ao Ministério da Educação, os professores, com o apoio das organizações sindicais, conseguiram algumas revisões ao estatuto da carreira docente e ao decreto que regulamentava a avaliação docente⁴⁴, de modo a que essência dos documentos se aproximasse dos interesses e das necessidades dos profissionais do ensino, conforme já referimos em momentos anteriores.

Desta forma, na sequência das reivindicações, negociações e revisões do sistema de avaliação e desempenho e do processo negocial desenvolvido com os sindicatos representativos do pessoal docente, foi celebrado, em janeiro de 2010, o Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação Docente, que culminou na aprovação pela Assembleia da República do Decreto-Lei nº 75/2010 e do Decreto Regulamentar nº 2/2010, ambos em 23 de junho. Esta revisão, que concretiza o referido acordo, introduz alterações no sistema de avaliação de desempenho dos docentes, com consequências nas regras de progressão na carreira.

Nos documentos referidos, as dimensões da avaliação do desempenho docente praticamente mantêm-se, sofrendo pequenas apensações na sua designação, sublinhadas a negrito no quadro que apresentamos a seguir, indo de encontro ao perfil geral de desempenho profissional desenhado no Decreto-Lei nº 240/2001. Houve, contudo, modificações terminológicas, isto é, foi substituído o termo ‘parâmetros’ por ‘domínios’ de avaliação, em que os segundos surgem mais específicos, mas basicamente representam o mesmo conteúdo do decreto anterior (cf. Quadro 3.2).

Consultando a legislação referente ao perfil geral de desempenho do professor⁴⁵ podemos verificar que, relativamente à primeira dimensão – vertente profissional, social e ética -, o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados. Na segunda, o docente promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. Na terceira dimensão, o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere. Finalmente, na última dimensão, o docente incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise

⁴⁴ Referimo-nos ao Decreto-Lei nº 15/2007 e ao Decreto Regulamentar nº 2/2008.

⁴⁵ Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto.

problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Quadro 3. 2 - Modelo, dimensões e domínios da avaliação de desempenho (em 2010)

Modelo	Dimensões	Domínios
Perfil do professor	Vertente profissional, social e ética	Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos
	Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Preparação e organização das atividades letivas Realização das atividades letivas Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos
	Participação na escola e relação com a comunidade educativa	Contributo para a realização dos objetivos e metas do projeto educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação
	Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Formação contínua e desenvolvimento profissional

Neste sentido, o desempenho profissional diz respeito ao comportamento do professor no seu trabalho, mas que pode ser condicionado pela sua competência, pelo contexto em que trabalha e pela sua habilidade para aplicar as competências em qualquer momento, como afirma Simões (2000), apoiando-se no ponto de vista de Medley (1982).

Porém, ao consultarmos o quadro de referência do processo de avaliação em vigor (Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho) constatamos que há uma incidência substancial nas áreas que respeitam a prática docente e à participação na vida da escola, ou seja, releva-se a qualidade do desempenho do professor. Contudo, é importante salientar que a execução deste conjunto de domínios (na prática traduzidos em indicadores mais específicos) implica a existência de condições profissionais e pessoais, tais como disponibilidade de tempo, bom ambiente de trabalho, oportunidades de dinamizar/participar em projetos ou grupos de trabalho e frequência de ações de formação que garantam respostas às necessidades emergentes do trabalho docente.

Com a mudança de governo em junho de 2011, o novo Ministro da Educação e Ciência, em agosto, retomou o processo de revisão da avaliação docente e, após

reuniões com os dirigentes sindicais, apresentou o primeiro projeto de alteração da Avaliação do Desempenho Docente. Este projeto ostentava propostas de alteração que não agradaram por completo aos sindicatos, e nos finais de agosto, o mesmo Ministério propunha um segundo projeto de avaliação docente para ser analisado e discutido pelos interessados.

Deste modo, atendendo ao complexo *vai e vem* de legislação a que assistimos ao longo dos últimos anos na tentativa de “remendar” o estatuto da carreira e o processo de avaliação docente (publicados em 2007 e 2008 respetivamente), sintetizamos, no Quadro 3.3, o ‘historial’ das reivindicações dos professores e das respetivas revisões realizadas pelo Ministério da Educação (ME) até à publicação da terceira versão do ECD e da ADD em fevereiro de 2012.

É de referir que as revisões propostas pelo governo social-democrata em projeto foram consumadas no Decreto-Lei nº 41/2012.

Independentemente da opinião dos responsáveis políticos sobre as reformulações/revisões do ECD e do modelo de avaliação docente realizadas durante a última década, as mesmas continuam a ser de aceitação controversa nas escolas, sendo assumidas pelos professores como instrumentos de desvalorização do seu trabalho e como um entrave ao sucesso educativo dos alunos.

Para alguns autores (Fernandes, 2008; Barreira e Rebelo, 2008), a adoção de um modelo avaliativo baseado no desempenho docente sugere oportunidades de desenvolvimento profissional e contribui “significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade de serviço que prestam à sociedade em que se inserem” (Fernandes, 2008, p. 29). Contudo, é importante conhecer se as escolas possuem oportunidades de desenvolvimento para oferecer aos professores, em igualdade de circunstâncias, e se as mesmas estimulam a motivação e o empenho no trabalho docente de modo a desabrochar a qualidade pedagógica nas escolas.

Quadro 3. 3 - As sucessivas reivindicações e revisões do ECD e da ADD (2007/2012)

Ano(s)	Governo Socialista liderado por José Sócrates Ministro da Educação: Maria de Lurdes Rodrigues
Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro (ECD) Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro (ADD)	
2007	Reivindicações dos docentes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ A divisão da classe em duas categorias: professor titular e professor; ✓ A avaliação realizada pelos pares; ✓ A avaliação por mérito; ✓ Existência de quotas para progressão na carreira docente; ✓ Determinação de percentagens das menções qualitativas; ✓ A realização de prova pública para ingressar na carreira.
2008	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Melhores condições de progressão na carreira
	Revisões do ME: Nada a registar
2009	Reivindicações dos docentes: As mesmas Revisões do ME: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Abreviação dos módulos de tempo de permanência obrigatória nos primeiros escalões da carreira; ✓ Diminuição do tempo de serviço exigido para apresentação à prova pública; ✓ Criação de um novo escalão na categoria de professor; ✓ Nova possibilidade de progressão para os docentes colocados no topo da carreira; ✓ Reforço dos efeitos positivos da obtenção das menções qualitativas de mérito: Excelente e Muito bom. Legislação emanada: Decreto-Lei nº 270/2009 de 30 de setembro e Declaração de Retificação nº 84/2009
2010	Reivindicações: As mesmas Revisões: <ul style="list-style-type: none"> ✓ A carreira docente passa a estruturar-se num única categoria: professor; ✓ A carreira passa a compor-se por dez escalões; ✓ Na obtenção de menções qualitativas de Muito Bom ou Excelente, os docentes são premiados com uma progressão mais rápida; ✓ Instituição de modalidades de supervisão da prática docente. ✓ Valorização da senioridade na profissão;
Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho (ECD) Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho (ADD)	
Governo Social-democrata liderado por Passos Coelho Ministro da Educação e Ciência: Nuno Crato	
2011	Reivindicações: As mesmas, exceto a estrutura da carreira docente em categorias. Apresentação do primeiro projeto de Avaliação do Desempenho Docente (12/08/2011) Apresentação do segundo projeto de Avaliação do Desempenho Docente (29/08/2011) Revisões propostas (as mais significativas): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os ciclos de avaliação são coincidentes com os escalões da carreira docente; ✓ Avaliação é interna e externa, ou seja há avaliadores internos e externos ao agrupamento; ✓ A existência de um Projeto Docente, com caráter opcional; ✓ Avaliação especial para os docentes que estão posicionados no topo da carreira.
Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro	

Também Santos (2004, p. 1148) refere a emergência de uma nova visão da profissão docente que, “além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar o seu trabalho por uma reflexão crítica sobre a sua prática”. Com efeito, esta nova visão da profissão docente pressupõe, naturalmente, uma formação inicial e continuada centrada na qualificação do desempenho docente, exigindo uma postura profissional de constante atualização e construção do conhecimento (Roldão, 2007b). Por outras palavras, uma formação profissional que envolva o professor, que o capacite para a inovação e investigação no âmbito da atividade letiva, apetrechando-o, assim, de atitudes críticas e atuantes importantes para o seu desenvolvimento e eficácia no ensino. Todavia, importa refletir se as ações de formação são estruturas suficientemente capacitadas para a promoção de um desenvolvimento profissional sustentável na escola, já que a exigência, por parte do Ministério da Educação, fica pela frequência e aproveitamento de vinte e cinco horas anuais.

3.2.2.2 Investimento profissional e reconhecimento

Ao longo do capítulo temos vindo a verificar que a preocupação dos Estados membros da União Europeia centra-se na promoção de um ensino de qualidade para todos. Esta ambição europeia implica, sobretudo, investimento profissional por parte dos professores no trabalho docente, sendo, deste modo, imprescindível uma liderança forte que o acompanhe, incentive e reconheça o empenho prestado. Contudo, sabe-se que o investimento na profissão depende de um conjunto de fatores pessoais, mas também de outros que afetam de forma (in)direta – por exemplo, os fatores políticos – que podem impulsionar ou simplesmente estagnar ou inibir, colocando em risco a qualidade tão desejada.

Neste sentido, o investimento pessoal na atividade profissional tem grandes influências, principalmente na forma como os professores se comportam mesmo em períodos de contestação dominados por reações de mal-estar nas escolas. Normalmente, os professores recorrem ao “conhecimento profundo dos seus valores centrais e da aceitação que fazem de si próprios, dos seus pontos fortes e das suas fraquezas” (Day, 2004, p. 107), para ultrapassar a situação e acreditar que vale a pena continuar a investir.

Da mesma forma, o autor conclui, das suas investigações, que o investimento na profissão vai sendo problematizado com o passar do tempo e com as mudanças de contexto e traduz-se na vontade de continuar a manter o comprometimento e a realização profissional.

Assim sendo, os professores podem assumir pelo menos duas posições face aos contextos políticos que enfrentam atualmente: resistência ou entrega.

Os docentes assumem uma atitude de resistência à mudança quando não a compreendem, ou seja, quando a mudança constitui “uma ameaça contra a qual o indivíduo se defende” (Huberman, 1973, p. 63), limitando a (sua) vontade de investir profissionalmente. De entrega, quando sentem que, independentemente das contrariedades, conseguem adaptar-se e desenvolver-se em circunstâncias de mudança, porque reconhecem que continuar a investir na profissão “é uma forma de manter um sentido do *eu* e a autoestima” (*Idem*, p. 108) e, sobretudo, de manter a sensação de dar o seu melhor para conseguir fazer a diferença na vida dos alunos.

Contudo, é fundamental que a escola acredite e apoie o investimento profissional contínuo dos professores e, simultaneamente, reconheça o esforço e o empenho investido na atividade docente. Isto significa, essencialmente, “que deve ser disponibilizado tempo para os professores criarem as condições que irão permitir o crescimento da autoestima, o desenvolvimento da motivação e o desafio de um empenho contínuo” (Day, 2001, p. 300).

A disponibilidade e o empenho que os professores conseguem para investir na profissão é, muitas vezes, conseguido em detrimento da sua vida pessoal e em circunstâncias contextuais complexas, exigindo que seja reconhecido por aqueles que detêm o poder e a obrigação de o fazer – o diretor, os pares, os pais, os alunos e a sociedade em geral – como incentivo profissional.

Apesar de os professores estarem habituados a que lhes exijam cada vez mais sem considerar as compensações necessárias à realização de um esforço intelectual redobrado, pensam que, pelo menos, umas palavras reconfortantes seriam fontes essenciais de estímulo num processo que é negligenciado pelas hierarquias dos sistemas educativos.

Nesta perspetiva, as investigações realizadas por Dejours (1993) sobre o reconhecimento profissional destacam dois tipos de julgamento: o juízo de utilidade e o juízo de beleza.

Relativamente ao primeiro, o autor defende que se inscreve

“na utilidade social, económica e técnica das contribuições individuais e coletivas dos submetidos à elaboração da organização do trabalho: é emitido pela hierarquia e traduz-se eventualmente nos prémios, nos aumentos de salário ou nas promoções. Este juízo é crucial na busca da identidade do sujeito, na sua aspiração de dar o seu contributo à instituição e à sociedade” (*Idem*, p. 67).

No que se refere ao segundo juízo, o autor argumenta que é em si mesmo duplo:

“A primeira componente consiste em reconhecer que o indivíduo trabalha corretamente, de acordo com as regras da arte. Tem importância capital na busca de identidade do indivíduo: é através deste reconhecimento que ele se integra num grupo ou numa comunidade. A segunda reside em atribuir ao indivíduo qualidades que o distinguem dos outros: originalidade, engenho, ou seja, tudo pelo qual alguém é diferente de qualquer outro” (*Ibidem*).

Nesta perspetiva, de uma forma ou de outra, os professores precisam de sentir que o seu trabalho é reconhecido pelos pares, pelos alunos, pelos superiores hierárquicos, pelo Ministério da Educação, pela comunidade educativa e social para continuar a investir profissionalmente, para conhecer e melhorar a capacidade de gerir as suas emoções e, principalmente, a capacidade de se manter motivado e de saber lidar com relacionamentos singulares. Tal como reconhece Dejourns (1993), este reconhecimento é essencial para aumentar os índices de confiança em si próprio e nos outros com quem interage e, conseqüentemente, aumentar os níveis de investimento no trabalho e na qualidade do mesmo.

Neste sentido, ser professor no século XXI implica obrigatoriamente a presença do investimento e do reconhecimento profissionais como requisitos ímpares para sobreviver a uma profissão que é cada vez mais controversa e exigente. São, em síntese, requisitos fundamentais na (re)construção identitária do professor.

3.3 O mal-estar docente nas escolas

Nas últimas décadas, a preocupação primordial das políticas educativas tem incidido na melhoria da qualidade da educação devido às mudanças sociais que impõem as suas forças sobre o sistema educativo.

Numa fase inicial, esta preocupação traduziu-se em medidas inovadoras e significativas para as escolas – a época dos projetos inovadores – interrompidas por uma força política recentralizadora que originou a necessidade de “redesenhar a organização,

delegando na escola e na profissionalização docente a responsabilidade básica da melhoria” (Bolívar, 2007, p. 15).

Presentemente, as preocupações permanecem. Contudo, estas medidas adquirem novas direções, centrando-se no sucesso dos alunos, na prevenção do abandono escolar precoce e na melhoria da qualidade das aprendizagens, acentuando, de certa forma, a pressão na prestação de contas que nos nossos contextos escolares, se traduz, na prática, na avaliação do desempenho dos professores.

É neste contexto, considerando as sugestões dos relatórios de avaliação intercalar da Estratégia de Lisboa, que o anterior governo português interpretou a necessidade de uma profunda alteração do ECD como um imperativo político que pretende promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação para que o trabalho do professor produza melhores resultados, evitando, assim, que seja fragmentado e individualizado (Decreto - Lei nº 15/2007).

Contudo, nos contextos educativos, estas políticas não surtiram os efeitos desejados pelos reformadores, pois de acordo com Esteve (1999, p. 95) as mesmas

“surgem num momento de desencanto, sendo olhadas com grande ceticismo: a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social.”

Na verdade, o contexto existente contribuiu para que a situação fosse mais constrangedora e as novas regras impostas pelas políticas educativas foram as grandes impulsionadoras de indicadores de mal-estar docente na escola: a revolta, as incertezas, a ansiedade e as injustiças.

De acordo com o pensamento de Jesus (1998, p. 61) “este conjunto de sintomas pode ocorrer devido à dificuldade do professor em fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão, excedendo a sua capacidade de resposta”. Estes sintomas são o resultado do excesso de exigências profissionais que superam os recursos adaptativos do professor que, pressionado, insiste e tenta corresponder a essas exigências, aumentando o seu esforço, com consequências nefastas na sua vida profissional e pessoal.

Fernandes (2000, p. 73) complementa, afirmando que “não há um padrão uniforme nas reações dos professores às mudanças que lhe são impostas”, porque as suas reações dependem da importância e do sentido que lhes atribuem e, possivelmente,

da conciliação entre as reformas, as crenças e as teorias já interiorizadas que fazem parte da cultura da escola e das culturas profissionais.

Canário (1996), referindo-se às reações incitadas pelas políticas impostas a partir do centro, afirma que das mudanças emergem situações de desordem cognitiva que têm dado um forte contributo para a crise de identidade profissional.

3.3.1 As reações dos professores às políticas educativas

As medidas adotadas pelos sucessivos governos, “saltando de reformas em reformas à procura de soluções (...) movidos pela eventual convicção de que é possível resolver por decreto lei os problemas com que o sistema educativo se confronta”, não resultam, porque as escolas carecem de respostas múltiplas que ultrapassam, em muito, a produção legislativa ou a capacidade individual de mudança, necessitando de um corpo docente totalmente motivado e envolvido num processo reflexivo e colaborativo (Teixeira, 2001, p. 194).

Neste contexto, não se pode estranhar que os professores manifestem receios, insegurança, desconfiança, ansiedade perante as alterações decretadas centralmente, pois são eles que “enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino” (Esteve, 1999, p. 97).

Os professores do 1º CEB participantes neste estudo dão conta de uma situação real de mal-estar docente (Esteve, 1992), uma “vaga de desencanto” (Bolívar, 2007, p. 16) colocando, deste modo, em questão os resultados conseguidos com as reformas *top-down*, pelo facto de as vozes dos professores libertarem reações desajustadas à mudança, contrariando, objetivamente, as interpretações das necessidades dos governos portugueses para melhorar o sistema educativo.

Contudo, no início da presente década – antes da publicitação da recente legislação - os professores participantes neste estudo⁴⁶ davam conta de mundos socioprofissionais que incidiam essencialmente sobre o modo de estar/ser do docente na profissão e de se desenvolver profissionalmente, exteriorizando motivação e satisfação em ser um professor (diferente) na escola e na sociedade de hoje (Herdeiro, 2010).

⁴⁶ Neste momento estamos a referir-nos aos oito professores do 1º CEB que nos acompanham desde a nossa dissertação de Mestrado (2006/2007).

Estes professores assumiam uma forma de estar na profissão muito peculiar que se revestia particularmente de competências variadas e de responsabilidades no exercício das funções, abarcando condições para se afirmar, para negociar e procurar o reconhecimento social, conseguindo, deste modo, identificar-se com um determinado grupo, atribuindo-lhe o sentido de pertença (Alves-Pinto, 2001), como refere Carolina: “(...) *todos nós sentíamos a escola como nossa (...)*” (Carolina, narrativa oral/2007).

Neste contexto, os autores das narrativas manifestaram, essencialmente, atitudes reflexivas perante um grupo de trabalho que acreditou, à partida, que trabalhar em conjunto era possível e que trazia resultados para a escola; que a vontade de partilhar estimulava a necessidade de experimentar, como nos diz a Catarina: “*experimentar (...)* *de passar por novas experiências*” (Catarina, narrativa oral/2007), acrescentando a Carolina: “(...) *com mais empenho e responsabilidade (...)*” (Carolina, narrativa oral/2007), para além da tónica acentuada no reconhecimento do trabalho pelos pares.

Presentemente, este mundo socioprofissional tão valorizado pelos professores participantes - numa fase anterior à publicação dos normativos que estão na origem desta nossa segunda investigação (com vista à obtenção do grau de doutor) - encontra-se em (re)construção, devido ao impacto que as recentes políticas educativas têm na(s) identidade(s) dos professores.

Na opinião de Alves-Pinto (2001, p. 54), estas mudanças que ocorrem ao longo do percurso profissional de um professor “acarretarão novos processos de socialização através dos quais as identidades profissionais se criam, se questionam, se desconstroem, se recriam”.

Deste modo, a nova versão do ECD publicada em janeiro de 2007 veio introduzir diversas mudanças no modo de pensar e exercer a profissão docente que, na opinião de Sanches (2008, p. 11), emergiu “num contexto de contraciclo social e organizacional”, comprometendo literalmente o processo de mudança. Ou seja, o documento surgiu numa altura de grande complexidade do trabalho docente, devido, essencialmente, ao alargamento das suas funções, aos comportamentos problemáticos dos alunos e à dificuldade de ser professor na escola e na sociedade de hoje.

Assim, a regulamentação da atividade docente em moldes mais rígidos e restritivos encontrou na classe docente um núcleo duro que rejeitou a aceitação de tais mudanças, assumindo emoções e atitudes de angústia e incerteza, de revolta, de ansiedade, de injustiça e de desânimo profissional, como expressa Diogo: “(...) *criando*

momentos controversos nas escolas e nas relações profissionais.” (Diogo, narrativa escrita/2008).

Na opinião de Lima (1998), oferecer resistência é uma das possibilidades de contrariar certas orientações políticas, principalmente através da ação coletiva, social e organizacional dos professores. Na esteira do pensamento do autor, o mesmo acrescenta que “resistir às políticas não é uma coisa boa nem má – tudo depende das políticas” (*Idem*, p. 23). Assim, deste ponto de vista, quando as políticas são nefastas e injustas, evidentemente que o ato de resistência é fundamental.

Neste contexto, as atitudes de mal-estar docente traduzem uma evidente crise de identidade e o enfrentar desta conduz a diferentes tipos de reações.

De angústia e incerteza: devido à intensificação das exigências em relação às tarefas a desenvolver na escola, como afirma Elsa: “(...) *a minha tarefa como professora pode ficar abalada, são tantas as solicitações que o tempo não chega para me desenvolver como profissional do ensino (...)*” (Elsa, narrativa escrita/2008).

E também da adoção de comportamentos comprometedores e impeditivos do desenvolvimento de estruturas fundamentais ao aperfeiçoamento dos professores e das escolas que, na opinião da mesma professora, causa a competição profissional desonesta: “(...) *originando competições desonestas (...)*” (*Ibidem*), tornando os docentes mais individualistas e sem confiança nos outros, segundo a Catarina: “(...) *tornando os professores mais fechados e individualistas, desconfiando uns dos outros (...)*” (Catarina, narrativa escrita/2008).

De revolta: porque o professor sente a sua imagem social/profissional cada vez mais degradada na sociedade, isto porque, para além de ser referido como o principal responsável pelas crises da escola, como nos expressa a Catarina: “(...) *lhe é imputada a responsabilidade do insucesso escolar (...)*” (Catarina, narrativa escrita/2008) também é pela falta de resposta às crises da sociedade, confrontando-se com medidas impostas, como nos transmite a mesma autora: “*A imposição de cotas para a atribuição das menções (...)*” (*Ibidem*).

Contudo, também é importante referir o modo como os professores foram (são) tratados, pois as afirmações caluniosas à sua pessoa profissional, por parte de todos, especialmente da equipa ministerial, é de lamentar, como afirma a Elsa: “(...) *não é possível trabalhar com gosto, dá vontade de desistir, sinto que estamos a ser esquecidos e desrespeitados por todos (...)*” (Elsa, narrativa escrita/2008).

Com tudo isto, os professores sentem-se incompreendidos e cansados, tal como afirma Sónia: “(...) *incompreendidos pela sociedade em geral (...) e cansados (...)*” (Sónia, narrativa escrita/2008), sem vontades, sem motivações, sem vida própria, como menciona Elsa: “(...) [sou] *mulher e mãe de uma filha que necessita de muitos cuidados e atenções, para além da minha vida pessoal, que qualquer dia não tenho*” (Elsa, narrativa escrita/ 2008), acarretando constrangimentos que poderão colocar ‘em perigo’ a necessidade e a vontade de procurar estratégias para se desenvolver profissionalmente.

De ansiedade: porque, pelo que perspetivamos, verifica-se uma grande vulnerabilidade da escola face aos problemas sociais, sentida mais do que ninguém por parte dos professores, como afirma uma professora respondente: “(...) *sinto-me mais ansiosa e preocupada*” (Q. 80), que no seu trabalho diário são hiper-responsabilizados por tarefas e funções que muitas vezes transcendem o âmbito das suas competências, como acrescenta Elsa: “(...) *a minha tarefa como professora pode ficar abalada, são tantas as solicitações (...)*” (Elsa, narrativa escrita/2008).

Segundo Picado (2006, p. 26), o estado de ansiedade aparece “como uma resposta de quem permanentemente vive aquilo para que nunca se preparou e se depara diariamente com aquilo que nunca esperou”, tratando-se, portanto, de um fator de mal-estar que deve ser tomado em consideração aquando da necessidade de reformulações que envolvam a vida profissional do professor ou até mesmo do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, deve ser do conhecimento de todos (professores, reformadores, investigadores) que “a ansiedade poderá contribuir para a não concretização de muitos dos objetivos do sistema educativo, que exigem do professor o melhor das suas capacidades” (*Ibidem*).

De injustiça: como refere um professor respondente ao questionário: “*porque atualmente a forma de avaliação de desempenho é injusta: cria desigualdades e provoca situações de injustiça*” (Q. 141). Por outras palavras, os professores percebem que o papel do Estado, aparentemente mais debilitado (sobretudo na sua capacidade de respeitar os direitos) e mais favorável ao reforço da visão ‘libertária’ dos direitos parece alhear-se da sua contribuição para “a criação de espaços públicos mais democráticos, para a dialogação pública” e para a potenciação da voz dos professores (Estêvão, 2006, p. 45).

Por seu turno, Leyens e Yzerbyt (1999, p. 285) afiançam que “as interações implicam partilha de bens materiais e simbólicos. A perceção de injustiça ao nível dessa

partilha contribui muitas vezes para os conflitos entre grupos, contribuindo para esse sentimento de injustiça a discriminação e os preconceitos, como expressa Sónia: “(...) que a longo prazo causará inveja, discriminação, “namoros”, rivalidades e segredinhos” (Sónia, narrativa escrita/2008).

Na sequência destas perceções, Cochran-Smith (2010) argumenta a importância de incluir na formação (inicial e contínua) dos professores o conhecimento e a reflexão de teorias de justiça social com resultados que incluem a preparação dos alunos (futuros professores) para a verdadeira participação numa sociedade diversificada e democrática.

Desta forma, os professores participantes consideram que as intenções diretas e indiretas da legislação recente estimulam a emergência de situações de injustiça entre os docentes, como afirma a professora Sónia: “*Outra injustiça foi acrescentar dez anos ao tempo da reforma (...) e sempre com mais horas do que os [professores] dos outros ciclos*” (Sónia, narrativa escrita/2008) e que a decisão política de dividir a classe docente em duas categorias⁴⁷ foi mal aceite entre os docentes, gerando conflitos (79,5%), injustiças e desmotivação profissional (71,5%), como nos dão conta os resultados do questionário que aplicamos e apresentamos no Quadro 3.4.

Quadro 3. 4 - O impacto das políticas nos professores

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Divide a classe docente e cria conflitos	79,5	16,5	103,1***
Gera injustiças e desmotivação profissional	71,5	24,5	57,3***

Nota: *** p <0,001

A análise das reações dos professores conduz-nos à tomada de consciência de um mal-estar docente nas escolas, emergente das reformas educativas, manifestando-se num “sentimento generalizado de desmotivação, com repercussões na saúde mental do professor e na qualidade do ensino” (Lopes e Ribeiro, 1996, p. 380).

Esta situação tem, naturalmente, consequências na vida dos professores, principalmente no modo de se desenvolverem, implicando uma procura de estratégias que se adequem ao momento e à etapa da carreira em que se encontram.

⁴⁷ Devemos referir que este aspeto em vigência à data do nosso estudo empírico foi revisto, depois de três anos de luta com o Ministério da Educação: o ECD e a ADD atual (de 2010) estrutura a carreira docente numa única categoria – a de professor.

3.3.2 As relações e as interações profissionais

As investigações de Loureiro (2001, p. 90) dão conta de um conjunto de culturas que define o processo identitário relacional, entre as quais destacamos a ‘cultura afinitária’ (cultura de separatismo) que o autor a associa “a modalidades de trabalho que exigem uma certa qualificação técnica (...), conduzindo com frequência ao estabelecimento, por parte da organização, de carreiras de mobilidade interna e de níveis de remuneração, condições de trabalho, estatuto profissional e expectativas de promoção (meritocracia) entre as diversas categorias profissionais”.

Neste contexto, pensamos que a publicação do novo ECD e do modelo de avaliação despoletou reações negativas nos professores, induzindo a situações de conflito entre a classe docente, como nos mostra a Amélia na sua narrativa escrita em 2008: “*Claro que toda esta situação foi provocada pela recente publicação dos documentos legislativos, em nome da mudança educativa necessária que não agradou aos professores (...)*” (Amélia, narrativa escrita/2008), pelo facto dos diplomas legislativos irem de encontro à filosofia inerente à cultura afinitária.

Porém, a influência foi de tal ordem que transpôs o grupo do 1º CEB, colocando em questão as relações e interações profissionais estabelecidas com os professores dos restantes ciclos, como refere o Manuel: “*(...) o que está mal é a (inter)relação com os professores dos outros níveis de ensino (...)*” (Manuel, GD3).

De facto, a realidade mostra-nos o despertar de ‘antigas guerras’ dadas como ‘mortas’ no tempo, mas que, surpreendentemente, nos últimos anos, se (re)vitalizaram com muita facilidade nos contextos educativos, conforme expressa o mesmo professor: “*(...) mas também lá vão surgindo ‘alfinetadas’, sorrindo com umas coisas que não vale a pena trazer para aqui...mas não me parece que haja grandes hipóteses (...)*” (Ibidem).

Assim, na escola, como em qualquer outra instituição, as relações entre as pessoas são um fenómeno que caracteriza o contexto social em que se desenvolve o ofício. Ou seja, as relações (inter)personais assumem relevância nas sociedades que aprendem e que se desenvolvem, porque interferem nos modelos de aprendizagem e nos percursos de formação das pessoas (Tavares, 1993, 1996; Seco 2002).

Para além disso, o autor afirma que as relações (inter)personais assumem um estatuto especial na ação humana, porque elas afetam todas as atividades do ser humano, condicionando o seu modo de agir. Estas relações têm características,

qualidades e atributos que as definem. Contudo, os especialistas enfatizam a *relação de ajuda*, trabalhada profundamente por Rogers (1985), quando lhe atribui a capacidade máxima de facilitar o crescimento do outro como pessoa, baseado em pressupostos como ser de confiança, ter uma atitude positiva para com o outro, conseguir libertar o outro de ser julgado e ser capaz de ver o outro como uma pessoa em transformação.

Em torno deste assunto, Seco (2002) acrescenta que o relacionamento interpessoal, em situação de trabalho, diz respeito às relações formais e informais que acontecem entre as pessoas, possibilitando assim, relações de cooperação, apoio, amizade, contribuindo fortemente para o aumento da satisfação profissional.

No entanto, apesar do apreço dispensado às relações (inter)pessoais num contexto de mudança educativa, os professores participantes na nossa investigação, presentemente, nas suas escolas estão renitentes quanto ao efeito positivo que possam produzir no crescimento das pessoas, pelo facto de despoletarem más relações profissionais, como afirma o professor Diogo: “(...) *originando más relações laborais (...) fizeram perigar as relações profissionais dentro das escolas (...) incentivou a separação profissional e trouxe, logicamente, o deteriorar das relações profissionais (...)*” (Diogo, narrativa escrita/2008).

Mediante esta situação desconfortável na escola, os professores revelam comportamentos desmotivadores, investindo menos nas relações (inter)pessoais e evitando a convivência social devido à ausência de confiança e apoio profissionais:

“*Nunca houve motivos maiores para tanta desconfiança (...) antes conversava-se, confiava-se ... ria-se, jantava-se... isto atualmente parece esquecido!*” (Amélia, narrativa oral/2008).

“*Com este tipo de avaliação a relação profissional...Está mal, para falar exato, está péssima (...)*” (Manuel, GD3).

“*(...) então nós temos que nos desviar e não podemos colaborar, porque as pessoas criam barreiras (...)*” (Carolina, narrativa oral/2010).

Na ótica de evitar este tipo de situações conflituosas ou, no mínimo, de desconfiança, Rogers (1985) defende que as relações deverão ser abertas, verdadeiras, autênticas e empáticas, emergindo “uma rede de laços” que “unem os vários atores ou

grupos de atores no mundo social” (Lima, 2002, p. 73). Neste sentido, Tavares (1993, p. 20) acrescenta que:

“a conceção de uma relação (inter)persoal que possibilite que os interventores no processo sejam *tocados* efetivamente naquilo que lhes é mais íntimo e profundo, ou seja, a sua personalidade, constitui a garantia que permite ao ser humano mudar, transformar-se, desenvolver-se de uma maneira verdadeira e autêntica”.

Porém, atualmente nas escolas acontece exatamente o contrário, como nos afirma a Sónia na sua narrativa oral em 2010:

“(...) podes partilhar com pessoas que não dão importância, então nem vale a pena ir partilhar; podes partilhar com pessoas que te vão assumir essa experiência como delas e vais-te sentir usada; podes partilhar com pessoas que te vão olhar assim de lado e a achar que tu te sentes melhor que elas; então só podes partilhar, não com bons professores, mas com bons amigos.” (Sónia, narrativa oral/2010).

Os professores não reconhecem ou, no nosso caso, deixaram de reconhecer, nos colegas as *figuras* de confiança com quem se pode partilhar as preocupações e os saberes profissionais e pessoais. Isto porque uns não estão minimamente interessados no trabalho dos colegas; outros, de preferência, desejam apropriar-se do trabalho dos colegas e afirmar que é de sua autoria e temos ainda aqueles que revelam ‘inveja’ no empenho e no trabalho desenvolvido pelos seus autores. Deste jeito, os professores elegem os colegas considerados ‘bons amigos’ como as *figuras* ideais para partilhar e refletir na prática docente, porque os bons amigos acreditam e participam numa relação aberta e de apoio mútuo, com resultados no desenvolvimento de todos.

Mas como os professores do 1º CEB trabalham num grupo socialmente alargado – o agrupamento de escolas – tal como confirma o professor Manuel *“(...) porque nós vivemos muito no agrupamento, no domínio social (...)”* (Manuel, GD3), por isso, é natural que se estabeleçam relações e interações profissionais com os colegas dos diferentes ciclos (desde Pré-escolar até ao 3º CEB).

Neste âmbito, consultando obras de especialistas da psicologia social (Lambert e Lambert, 1975; Marc e Picard, s/d; Leyens e Yzerbyt, 1999; Munné, 1984) apuramos que a interação social é o processo através do qual as pessoas se relacionam umas com as outras, num determinado contexto social e que se apoia no princípio da reciprocidade

da ação e é reconhecida como condição necessária para a organização espaço-temporal. Noutros termos, a interação social “é o processo pelo qual as pessoas se influenciam pela troca mútua de pensamentos, sentimentos e reações” (Lambert e Lambert, 1975).

Numa perspetiva teórica de aprendizagem, isto significa que a interação ocorre e continua quando os participantes, através de interação mútua, recebem algo de que necessitam ou desejam (*Idem*), “aparecendo, em primeiro lugar, como um processo de comunicação” (Marc e Picard, s/d, p. 15).

Como salienta Jesuíno (2002, p. 295), qualquer organização social pode ser definida “como um sistema social hierárquico de grupos organizados por vezes em intercompetição quanto à definição de objetivos ou à repartição de recursos, com continuidade no tempo”. É precisamente o que acontece com os agrupamentos de escolas que surgem organizados em diferentes grupos, cada um com as suas responsabilidades: o conselho geral, o conselho pedagógico, a direção executiva, os conselhos de docentes, os departamentos curriculares e as coordenações de ciclo e de ano. Contudo, é nossa intenção centrarmo-nos no grupo dos professores que constituem os diferentes ciclos que são responsáveis por um conjunto de disciplinas que lecionam num determinado nível de ensino, desde o Pré-escolar até ao 3º CEB, com um coordenador que lidera o grupo (o coordenador de ciclo), porque é a este nível que os professores estabelecem relações e interações, principalmente quando se trata de articular atividades e conteúdos curriculares, apesar da declarada desunião no trabalho, como expressa a Ana no seu grupo de discussão: “(...) *mas está* [a classe docente] *completamente desunida em questões de trabalho (...)*” (Ana, GD1).

Os especialistas da psicologia social, ao estudarem as relações e interações que se estabelecem entre os membros de vários grupos, valorizam os fatores antecedentes desses grupos porque entendem que os mesmos influenciam os processos de interação, defendendo que é fundamental conhecer as características dos membros do grupo, do grupo em si e dos contextos (Lambert e Lambert, 1975; Jesuíno, 2002).

Neste âmbito, os professores que constituem os 2º e 3º CEB do nosso sistema educativo foram formados em universidades especificamente na área que revelam maior interesse e gosto, lecionando mais tarde no nível de ensino para o qual foram especializados e recrutados. Estes grupos de professores normalmente são de grandes dimensões, como menciona a Ana: “(...) *que é um grupo bem maior que o primeiro ciclo, supostamente estamos numa escola, estamos num conjunto de professores cada um com diferentes interesses, cada um tem a sua disciplina (...)*” (Ana, GD1).

Por seu turno, no 1º CEB, os professores mais jovens são formados em universidades ou escolas superiores de educação, os mais velhos ainda foram formados (inicialmente) pelos magistérios primários e, mais tarde, muitos frequentaram a universidade para adquirir equivalência a uma licenciatura no 1º CEB e outros ficaram pela formação inicial. O grupo de professores do 1º CEB, normalmente, tem dimensões inferiores em relação aos outros ciclos, pois, no agrupamento há muitas escolas que têm somente três ou quatro professores.

Não é nossa intenção primordial explorar as estruturas e processos de grupo, mas sim conhecer as consequências, isto é, as atitudes e os comportamentos assumidos pelo grupo de professores do 1º CEB relativamente aos grupos dos 2º e 3º CEB, atendendo às características gerais referidas de cada grupo e ao contexto complexo de mudança como o atual.

Assim, por um lado, os professores participantes percebem que o seu trabalho é desqualificado em relação ao dos professores dos 2º e 3º CEB, pois já nem merece atenção, nem preocupação, como nos esclarece Mário no grupo de discussão que integrou:

“Primeiro, não desconfiamos do trabalho do professor do primeiro ciclo, porque não somos doutores, não somos os s'tores e há uma grande desconfiança dos professores que trabalham nos outros ciclos de ensino, em relação ao trabalho do professor do primeiro ciclo, mesmo sem querer, isso transparece” (Mário, GD1).

Por outro lado, sentem que não são de confiança quanto ao cumprimento dos deveres, por isso, precisam de ser controlados pela direção da escola: *“(…) é claro quando, quando se recebe um telefonema para saber se estamos presentes na escola, porque a escola fica distante (...)”* (Ibidem).

Para além de desqualificado e controlado, o trabalho dos professores do 1º CEB também é esquecido e desvalorizado com muita frequência por todos, especialmente pela direção do agrupamento, tal como afirma Noémia:

“No final do ano, o presidente do agrupamento fez o apanhado e agradecimento, o presidente só falou do 2º e 3º ciclos agradeceu a todos, o professor que fez isto, muito bem, o fulano de tal, fez isto, estava de parabéns, não fez uma única referência aos colegas do 1º ciclo (...) acho que os professores do 1º ciclo são um bocadinho esquecidos (...)” (Noémia, GD2).

Também há indícios de os professores do 1º CEB sentirem que não são tão respeitados como os outros professores do mesmo agrupamento; por isso, há a preocupação por parte daqueles que representam o grupo do 1º CEB, por exemplo, no conselho pedagógico, em adotar uma postura de igual para igual para transmitir que exige respeito e que seja levado a sério o seu trabalho, conforme expressa Maria:

“(...) vi muita coisa, realmente consegui que o 1º ciclo fosse respeitado, em alguma coisa, foi um bocadinho difícil conseguir que o 1º ciclo fosse respeitado, e às vezes nós a vemos que o apoio dado aqueles ciclos é muito superior ao apoio que nos dão, que dão ao nosso ciclo” (Maria, GD2).

Até a formação inicial parece ser motivo para discórdia entre os professores dos três ciclos, sobressaindo a ideia de que uns à partida são melhores que outros, como nos ilustra o Mário: *“(...) às vezes custa-me imaginar como é que descambou desta forma, porque, porque de facto não há união total, nos interesses dos professores, porque eu sou do universitário, tu és do politécnico, agora assistimos a essa guerra, ou porque eu sou do politécnico e tu és do liceu (...)”* (Mário, GD1). Ironicamente, também os professores se dispõem em patamares diferentes: *“(...) houve uma colega que disse, comentou, e eu achei piada, que, temos os professores do 1º ciclo, achei piada e irónico, e temos os doutores”* (Noémia, GD2). Até a convivência nos diferentes espaços (na sede do agrupamento ou noutra escola do agrupamento) parece impedir as boas relações, porque os professores não se sentem à vontade nos ‘espaços dos outros’:

“Outro dia, alguém dizia ‘os professores do 1º ciclo chegam aqui à sede do agrupamento, sentem-se mal, parece que não se sentem bem, não se sentem à vontade’ e eu digo assim: ‘isso é capaz de ser verdade mas tu se fores a uma escola do 1º ciclo és capaz de te sentir da mesma forma’ (...)” (Carlos, GD3).

Desta maneira, os professores participantes sentem que são discriminados em relação aos professores dos restantes ciclos do agrupamento: *“(...) há discriminação entre os próprios colegas de ciclos (...)”* (Cátia, GD1), mas também há quem pense que era desnecessário tal complexo de inferioridade: *“(...) um complexo de inferioridade desnecessário”* (Amélia, narrativa escrita/2008), afinal também revelam alguma superioridade em relação ao Pré-escolar, achando que são melhores que as educadoras, tal como nos diz Maria: *“(...) também existe em relação à Pré, vamos ser sinceros,*

também temos um bocadinho esse ... que nós somos melhores que a Pré, temos um bocadinho isto (...)” (Maria, GD2).

Apesar da possibilidade de entoar algum exagero emocional por parte dos professores face à situação complexa em que se veem envolvidos, também é verdade que algo de muito forte os afetou e perturbou que justifica o (re)nascido de situações complexas entre os professores que pareciam ultrapassadas.

Por isso, é importante que se reflita porque é que estes complexos de superioridade e inferioridade docentes ainda persistem nas escolas; afinal, já lá vão duas décadas desde que a carreira docente foi declarada única e igual para todos. Talvez o século XXI tenha herdado o problema de todos os séculos, traçar novas promessas sem “o cumprimento das velhas oportunidades, das velhas promessas”, como refere Lima (1998, p. 19), acrescentando, ainda, que “boa parte dos problemas antigos estão por resolver e boa parte das soluções antigas por experimentar” (*Idem*, p. 20).

Nesta perspetiva, as (novas) políticas educativas e curriculares terão, certamente, um significado expressivo na (velha) luta pelo sucesso educativo dos alunos, como constataremos no ponto que se segue.

3.4 Impacto das políticas no sucesso educativo dos alunos

Como temos vindo a referir ao longo do capítulo, a importância de promover sistemas de educação e formação de qualidade que (cor)respondam às ambições político-sociais tem sido uma constante nos discursos políticos, nos últimos tempos.

Neste sentido, particulariza-se que “a profissão de professor deverá ser altamente qualificada, deverá basear-se num processo formativo marcado por processos de aprendizagem ao longo da vida, deverá ser uma profissão caracterizada pela mobilidade e baseada em processos de trabalho em parceria” (Canário, 2007b, p. 3). Por outras palavras, as expectativas de uma “elevada qualidade de ensino exigem que os professores sejam bem formados, altamente motivados, com conhecimentos e capacitados, não apenas no início da sua carreira como também ao longo de todo o percurso profissional” (Day e Sachs, 2004, p. 3).

Da leitura dos relatórios do Conselho da União Europeia e dos discursos educacionais procedentes de pareceres e investigações científicas, num tempo transversal, fomos dando conta das perceções dos responsáveis relativamente à

necessidade de promover constantes desafios no âmbito das práticas educativas, das competências, dos programas curriculares, dos perfis de formação inicial e contínua dos professores e da construção de uma carreira docente que possa afirmar-se como atrativa.

Neste âmbito, há o consenso de que parte da solução para um ensino de qualidade passa pelo desenvolvimento profissional dos professores com o intuito de os tornar mais eficazes, dependendo das iniciativas dos professores mas também dos diretores das escolas. Para isto, Hargreaves (1998) defende que devemos estar preparados para investir no desenvolvimento profissional em contexto de trabalho, que é fulcral a implementação de programas de desenvolvimento dos professores nas escolas (Dean, 1991) e que a avaliação e discussão dos efeitos desse desenvolvimento na eficácia do professor e, conseqüentemente, nos resultados dos alunos é fundamental para o sucesso dos alunos e das escolas (Ross e Bruce, 2007; Tucker e Stronge, 2007).

Estes desafios implicam uma cultura de questionamento que conceba o desenvolvimento profissional docente como uma tarefa coletiva baseada em relações de aprendizagem mútua e “como um estímulo para melhorar as crenças dos professores acerca da sua capacidade de ocasionar a aprendizagem do aluno” (Ross e Bruce, 2007, p. 50).

Na perspetiva dos autores, “a eficácia é a expectativa que um professor tem de ser capaz de proporcionar a aprendizagem do aluno” (*Ibidem*). Assim, os professores com elevadas crenças de eficácia geram consecuições mais fortes por parte dos alunos do que os docentes com crenças de eficácia docente mais baixa (*Idem*).

Neste sentido, é necessário incentivar políticas de mudança que promovam ambientes educativos saudáveis, isto é, que vejam a escola não só como uma fonte de informação mas sobretudo como um local de motivação e aprendizagem tanto para os alunos como para os professores.

Presentemente, nas nossas escolas, as orientações políticas para a qualidade dos professores e para o sucesso dos alunos, são eficazes? As preocupações dos governos incidem na mobilização de medidas de apoio às práticas dos professores e das escolas para alcançar a qualidade e o sucesso educativo, ou orientam-se mais na expectativa de melhorar as suas posições nas tabelas europeias por uma questão de imagem política?

Neste âmbito, desde 1998 com a constituição de agrupamentos de escolas⁴⁸, a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos emerge como um critério

⁴⁸ Referimo-nos ao Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão do ensino não superior.

fundamental (entre outros) com a intenção expressa de elevar os níveis de sucesso educativo. É nas estruturas de orientação educativa, em colaboração com o Conselho Pedagógico, que se promove um acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos. No caso da educação pré-escolar e do 1º CEB, a articulação curricular (horizontal e vertical)⁴⁹ é assegurada pelos conselhos de docentes, que deverão encontrar mecanismos facilitadores de tal processo. Nos ciclos seguintes, serão os departamentos curriculares os responsáveis pela articulação curricular.

Contudo, os professores que participaram nesta investigação, mais propriamente os que narraram as suas experiências tanto nas narrativas escritas e orais como nos grupos de discussão, instigados pela corrente atual de políticas constrangedoras, retomaram as intenções de outras políticas ainda em vigor, mas com dificuldades de vingar nas escolas: a articulação curricular entre os diferentes ciclos.

Apesar da filosofia inerente aos agrupamentos de escolas – a abertura de caminhos ao trabalho entre docentes de diferentes níveis educativos – a sua implementação tem sido muito lenta e difícil de concretizar por diversas razões. Por isso, após uma dúzia de anos, os professores participantes admitem o préstimo da articulação curricular na promoção do sucesso educativo, mas reconhecem as dificuldades de concretização e, conseqüentemente, os poucos efeitos que na realidade consegue, como nos transmitem as *vozes narrativas dos participantes*:

“Há, no entanto, muito a fazer e um dos caminhos seria por exemplo tornar com que a tão desejada articulação entre ciclos fosse uma realidade (...)” (Patrícia, narrativa escrita/2008).

“(...) para existir uma coisa, que acho que não existe que é a articulação (...) eu na minha perspetiva, acho que é muito importante, mas que não existe, pelo menos nas realidades que tenho conhecido até agora, não existe, pura e simplesmente.” (Patrícia, narrativa oral/2010).

Como referimos anteriormente, em causa está um conjunto de razões, subentendidas pelos professores, que continua a dificultar a articulação curricular entre os diferentes ciclos, especialmente entre o 1º e os 2º e 3º CEB: i) a dificuldade de

⁴⁹ Para a necessidade de interligação de saberes provenientes de distintas áreas do conhecimento, com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento mais global, integrado e integrador – estamos em presença do que se designa por articulação curricular horizontal. O que nos encaminha para a ideia de sequencialidade que deve orientar todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências de cada indivíduo se deve concretizar de forma contínua e gradual – neste caso estamos a falar em presença da articulação curricular vertical (Barbosa, 2009).

comunicação entre ciclos, como refere Diogo: “(...) *mas há uma certa descoordenação entre os ciclos, mas isso é normal, aquela comunicação entre ciclos, é muito complicada de fazer (...)*” (Diogo, narrativa oral/2010); ii) o afastamento das escolas umas das outras, quando deveriam estar todos os ciclos ‘residentes’ no mesmo edifício, como nos informa Camila: “(...) *e acho que pelo menos da Pré até ao 2º ciclo devia ser no mesmo edifício, tudo junto, pelo menos aí, porque há uma quebra enorme entre o 1º e o 2º ciclo (...)*” (Camila, GD2); iv) a culpabilização entre ciclos, isto é, o ciclo seguinte culpa o anterior da ausência de aprendizagens fundamentais, conforme expressa Mário: “(...) *como no quinto ano, as notas baixam, ou no sexto, atribuem a culpa às aprendizagens que tiveram que fazer anteriormente, por isso, logo o agrupamento tem essa dificuldade.*” (Mário, GD1), promovendo o jogo do ‘empurra’, como afirma a Camila: “(...) *existe infelizmente, essa de andarem ao jogo do empurra, pronto, eu sei isso infelizmente é verdade (...)*” (Camila, GD2) e o professor Diogo acrescenta a dificuldade em promover o trabalho em equipa: “(...) *ainda não temos um sentido coletivo de educação, culpamo-nos uns aos outros (...)*” (Diogo, narrativa oral/2010); v) a transição entre ciclos, normalmente associada a momentos críticos, descontinuidades e saltos de trajetórias de um indivíduo – por exemplo, a passagem do 3º CEB para o ensino Secundário deveria funcionar como um ‘crivo’ de alunos, como ouve o Raul dos seus colegas do 3º CEB:

“(...) mas eu chego ao secundário, onde conheço muito bem a realidade e ouço os colegas dizerem, porque é que o 3º ciclo, porque é que o ensino básico, o ensino básico obrigatório, não tem um ‘crivo’ mais apertado? Porque é que chega aqui, um grupo de alunos, que não deveria ter chegado?” (Raul, GD2).

A falta de comunicação e interação entre os professores dos diferentes ciclos, na perceção dos professores do 1º CEB, gera situações problemáticas de difícil resolução que se repercutem na aprendizagem dos alunos. Isto porque os professores de um determinado ciclo ainda desconhecem o trabalho desenvolvido pelos colegas noutros ciclos, como referem os professores Diogo e Patrícia:

“(...) há três anos que estou no pedagógico, e nunca, mas nunca, os meus colegas do segundo ciclo pedagógico, se deslocaram à minha sala, à minha escola, portanto, nunca o conselho pedagógico reuniu fora da EB2,3, e nunca o conselho pedagógico, reuniu fora das horas que dão satisfação aos da EB 2,3, não é?” (Diogo, narrativa oral/2010).

“Os professores do 2º ciclo não sabem o que se faz a nível do 1º, os professores do 1º ciclo não sabem o que se faz a nível do 2º os do 3º e por aí fora (...)” (Patrícia, narrativa oral/2010).

Todavia, recentemente, do *pacote de medidas* instituído pelo governo português, os dois documentos legislativos⁵⁰ são destacados desde o início da nossa investigação como promotores de um conjunto de fatores com impacto negativo no desenvolvimento do professor⁵¹ e com consequências no sucesso dos alunos, como refere explicitamente a professora Gabriela na sua narrativa escrita:

“(...) os resultados escolares dos alunos, num sistema impregnado de burocracia, como autómatos a preencher papéis que lhes são impingidos, de que não percebem a utilidade e onde apenas veem uma obrigação a cumprir, promove o desinvestimento na atividade pedagógica dos docentes, que irremediavelmente se reflectirá na qualidade e quantidade de experiências de aprendizagem, prejudicando gravemente o sucesso educativo” (Gabriela, narrativa escrita/2008).

Diariamente, na prática docente, o professor desenvolve um conjunto de atividades na sala de aula, abarcando diferentes domínios relevantes como a relação com os alunos; a gestão da sala de aula; a planificação das aulas e seleção das metodologias/estratégias de aprendizagem a adotar, constituindo, assim, o núcleo do trabalho docente (Díaz Alcaraz, 2007).

Na opinião dos professores que narraram as suas experiências, as políticas educativas e curriculares adotadas nos últimos tempos intervêm negativamente no trabalho docente, comprometendo a aprendizagem dos alunos e o seu sucesso educativo, como nos mostram alguns professores:

“Toda a conjuntura política que despoletou um conjunto de alterações na carreira que em nada beneficiou a prática pedagógica; é motivo suficiente para a apreensão geral dos professores.” (Q. 147)

⁵⁰ Referimo-nos ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) e ao modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) publicados em 2007 e 2008, respetivamente. Estes documentos preconizavam essencialmente, a cooperação entre os professores e o aperfeiçoamento do desempenho docente, sobretudo através de dois ou três momentos de supervisão pedagógica assumida pelos pares e da frequência de uma ação de formação contínua equivalente a vinte e cinco horas anuais, com efeitos diretos no desenvolvimento profissional do professor, na redução do abandono escolar e na promoção do sucesso educativo.

⁵¹ Estes fatores inibidores do desenvolvimento profissional serão explorados com maior pormenor no capítulo seguinte (Capítulo IV), no ponto 4.2.

“Em nada, este modelo veio melhorar a minha prática, pelo contrário, passo demasiado tempo em reuniões (...)” (Catarina, narrativa escrita/2008).

“ (...) e que me fica mesmo muito pouco para eu preparar as aulas para os meus alunos, preparar os materiais, preparar atividades (...)” (Amélia, narrativa oral/2010).

“Não está direcionado para o sucesso dos alunos, é muito burocrático e com poucos efeitos no verdadeiro desenvolvimento dos docentes.” (Q. 206).

Entretanto, com o decorrer das negociações com Ministério da Educação, a legislação foi sendo revogada num aspeto ou noutro e, assim, um dos últimos decretos que regulamenta o processo de avaliação do desempenho docente⁵² mantém o objetivo de fornecer *feedback* e orientação para melhorar a prática profissional, consistindo na observação obrigatória de duas ou três aulas (para quem desejar aceder às cotas de Muito Bom e Excelente), no segundo ano do período de avaliação.

Contudo, segundo Tucker e Stronge (2007), a confiança elementar em observações formais para efeitos de avaliação levanta alguns problemas significativos, colocando em questão a qualidade da prática do professor.

Estes problemas também foram sentidos pelos professores informantes, nomeadamente a Patrícia, referindo, por exemplo, o artificialismo:

“(...) também sabemos que as aulas assistidas podem traduzir uma realidade manipulada e teatral... um professor até pode planejar e pôr em prática uma aula bem concebida sempre que ela for assistida e o resto do ano poderá nem sequer planejar as suas aulas (...)” (Patrícia, narrativa escrita/2008).

A Carolina, salienta a ausência de formação adequada do observador:

“(...) Com o devido respeito pela qualidade individual dos colegas, terão eles a competência necessária para avaliar o trabalho pedagógico dos seus pares? Ou melhor. Ter-se-ão dado conta da verdadeira dimensão do seu papel? Eu poderei confiar neles?” (Carolina, narrativa escrita/2008).

⁵² Referimo-nos ao Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho.

E a Cátia refere a imagem reduzida do verdadeiro trabalho do professor com os alunos:

“(...) eu vou ser avaliado por um colega por duas horas, se eu trabalho dez meses diariamente com aquele grupo de alunos (...)” (Cátia, GD1).

No campo educacional são diversos os estudos em que os seus autores se centram nos obstáculos do sucesso educativo nas escolas (Lurçat, 1978; Benavente e Correia, 1980; Benavente, 1990; Fonseca, 1999; Duarte, 2000; Mendonça, 2009; Barbosa, 2009), apontando razões sociais, políticas, económicas e profissionais que fundamentam a complexidade deste fenómeno na escola de hoje.

Porém, são claros quando reconhecem que da qualidade da prática pedagógica e da motivação dos professores depende o sucesso educativo dos alunos, argumentando que há tarefas respeitantes aos docentes – a preparação e competência científica, a pedagogia e métodos de ensino, o conhecimento/aplicação de estratégias e metodologias adequadas – que são decisivas e pontuais neste contexto.

Neste âmbito, Barbosa (2009), na fase de apresentação e discussão dos resultados da sua investigação, apresentou cinco elementos relativos ao trabalho docente que podem contribuir para o insucesso educativo: i) as planificações não serem elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas; ii) não valorizar o progresso individual do aluno em diferentes dimensões (cognitiva, motora, social, afetiva...); iii) não investir num bom relacionamento com os alunos; iv) a prevalência do trabalho docente individual e v) a não prevenção atempada dos casos de insucesso educativo.

Da discussão dos seus resultados, concluiu que a qualidade do trabalho docente tem interferências no sucesso dos alunos e que é indispensável que o professor tenha tempo e oportunidade para se desenvolver profissionalmente.

Com efeito, estes elementos de insucesso descritos pelo investigador parecem ser identificados pelos professores que participaram na nossa investigação, integrando-os no conjunto das razões que apontam como despertadoras do insucesso educativo nas nossas escolas, como podemos verificar no quadro que se segue:

Quadro 3. 5 - O impacto das políticas no desempenho do professor com consequências no sucesso escolar

	Razões dos professores	Vozes autonarrativas dos professores
Insucesso Escolar dos alunos	Falta de tempo	<p>“É gasto demasiado tempo em reuniões e à construção de papéis, quando este deveria ser dedicado à preparação das aulas.” (Catarina, narrativa escrita/2008)</p> <p>“(…) os alunos cada vez vão saber menos, porque não há tempo para delinear as estratégias necessárias, para os ouvir (…)” (Amélia, narrativa escrita/2008)</p>
	Excesso de pressão, controlo político e prestação de contas	<p>“(…)pois sinto-me controlada, inibindo a minha capacidade de aceitar e acreditar na necessidade de mudar” (Catarina, narrativa escrita/2008)</p> <p>“Sinto cada vez mais a pressão de criar “sucesso” académico, facilitando as avaliações e diminuindo o grau de exigência ao mínimo” (Q. 169)</p> <p>“(…) agora, sermos quase que, por assim dizer, obrigados a apresentar as evidências para tudo (…)” (Salvador, GD1)</p>
	Ausência de condições nas escolas	<p>“Está muito frio, é preciso ligar os aquecedores, os computadores vão todos abaixo e estão os miúdos ali à espera, não é, o computador, coitadinho lento, demora a arrancar (…) é o verão, já estou a ver o calor e o Zé a transpirar ... eu não consigo estar ali concentrado, os miúdos também não, eles estão sempre a correr para água, mas, como também acabam as verbas, não há dinheiro para comprar os copos, também não podem beber, não é?” (Zé, GD2).</p>
	Currículo nacional Atividades de enriquecimento curricular (AEC)	<p>“Nós temos o currículo nacional, mas também temos alunos diversos, muito diversos mesmo, temos aqueles que podem cumprir um currículo nacional, temos aqueles que não (...) e não temos uma legislação que nos permita, eu acho que o aluno deve chegar ao 9º ano, mas como? Como é que ele lá deve chegar? Será que é com o currículo nacional com as mesmas competências para todos?” (Maria, GD2)</p> <p>“(…) os alunos estão sobrecarregados de atividades o que implica um maior cansaço e maior dificuldade de concentração nas aulas; os programas não estão adaptados à carga horária (…)” (Q. 34)</p>

Da leitura deste quadro inferimos que as razões assinaladas pelos professores abraçam diferentes domínios que são traçados e controlados centralmente pelo Ministério da Educação e que, por sua vez, dependem da situação económica (e social) no âmbito nacional e internacional, gerando desorientação profissional nas escolas, como nos narra o Carlos:

“(…) mas a escola que temos precisa de ser repensada (…) vem um Governo e diz: faça-se isto; vem outro e diz: temos de apertar; e nós apertamos, isto é política... e a escola sofre muito com isto, não há um caminho a seguir, a avaliar, a melhorar - vivemos assim como os barcos...” (Carlos, GD3).

Deste modo, eticamente, o professor não se sente responsável pelos resultados da formação integral do aluno, apesar de socialmente lhe ser imputada total

responsabilidade “pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social” (Esteve, 1999, p. 104), parecer reforçado pela professora Catarina:

“Aos professores é imputada, exclusivamente a responsabilidade do insucesso escolar dos alunos, ignorando os fatores sociais (principalmente familiares) que para isso muito contribuem. Temos que fazer o possível e o impossível para agradar a todos, principalmente os governantes, apresentando resultados formidáveis para compor as nossas estatísticas e mostrar à restante Europa como somos capazes de resolver todos os problemas do nosso país, não esquecendo, naturalmente, os económicos.” (Catarina, narrativa escrita/2008).

Contudo, como profissional atento e responsável pelos seus pupilos, tenta fazer tudo que está ao seu alcance para que não sejam prejudicados na aprendizagem e afetados emocionalmente, protegendo-os do mal-estar existente nas escolas, como nos informa um professor respondente: *“Apoio os meus alunos e tento protegê-los deste mal-estar nas escolas por causa das políticas.”* (Q. 153).

Conforme observamos no quadro anterior, os professores acusam a falta de tempo para planificar as aulas convenientemente, para ajustar as metodologias e estratégias adequadas à realidade da turma, ou seja, não têm tempo para desenvolver uma prática que apoie e acompanhe os alunos nas suas necessidades e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

A preocupação dos governos em aumentar os níveis de sucesso implicou uma intervenção mais direta nos sistemas educativos, envolvendo-se em decisões sobre o modo com os alunos aprendem, o que devem atingir como resultado de aprendizagem e quais os níveis a aplicar, para além da definição de perfis de desempenho docente de qualidade. Esta atitude interventiva por parte dos governos, para além da pressão constante sobre os professores, reforça o sistema de prestação de contas e de responsabilização, o que significa, de acordo com Afonso (2011), que os docentes têm de justificar e explicar o que é feito, como é feito e porque é feito a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos diretores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais).

Apesar do investimento na requalificação do parque escolar existente, da construção de novos centros escolares e da introdução das tecnologias do conhecimento na sala de aula, os professores consideram-se insatisfeitos com as condições que a

escola lhes oferece, porque possivelmente o investimento ainda não foi o suficiente para abarcar as escolas de todos os níveis, especialmente as do 1º CEB.

Por último, os professores apontam o currículo nacional e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) como elementos da política educativa que ameaçam o sucesso escolar.

O currículo é apontado pelos docentes devido às suas características particulares, designadas metaforicamente por Formosinho (1987a) como ‘Uniforme’ e de ‘Tamanho Único’. Assim, é entendido pelos professores que um currículo uniforme que serve todas as escolas e todos os alunos de igual forma, sem atender às especificidades do contexto e às capacidades e interesses dos alunos, não pode criar oportunidades iguais para todos os alunos nem respeitar os seus ritmos de aprendizagem.

Na perceção dos professores participantes, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)⁵³, integradas num conjunto ambicioso de medidas para melhorar as condições de ensino e aprendizagem nos primeiros quatro anos de escolaridade obrigatória, por natureza têm criado mais situações complexas do que propriamente promotoras de aprendizagem nas escolas.

Em 2009, o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) publica o relatório solicitado pelo Ministério da Educação - *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008: Avaliação internacional* - realizado por uma equipa de peritos internacionais para avaliar as políticas educativas referentes ao 1º CEB, entre elas a generalização da escola a tempo inteiro e o acesso às AEC.

No respetivo relatório afirma-se que esta medida política tem a finalidade de “conceber novas oportunidades de aprendizagem aos alunos e adaptar os horários escolares às necessidades das famílias” (Matthews *et al.*, 2009, p. 53), com o ensino obrigatório do Inglês e do Apoio ao Estudo. Esta medida política só é possível pelo facto de as escolas funcionarem com um horário alargado das 9h00 às 17h30 ou até mais tarde e ‘oferecerem’ as próprias salas de aula para se realizarem as respetivas atividades de enriquecimento curricular.

Contudo, é neste sentido que os professores veem a impossibilidade de as AEC garantirem aprendizagens de qualidade aos alunos, porque desenvolver atividades em espaços sem condições específicas, assim como a presença de outros professores (especializados, ou não, na área) que utilizam métodos de ensino semelhantes aos do

⁵³ Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho e Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio.

currículo nuclear, não é exequível, tornando a vida dos professores e dos alunos mais difícil na escola, conforme esclarecem a Sónia e a Anabela:

“Os alunos ficaram a perder com tudo isto. A escola quase se tornou uma prisão. Para alunos e professores.” (Sónia, narrativa escrita/2008).

“Viva as AEC! Mas fora da sala de aulas, onde [os alunos] estiveram o dia inteiro! Educação Física? Sim! Nos pavilhões municipais. Música? Sim! Mas com instrumentos. (...) são horas a mais no espaço físico escola, quer para os alunos, quer para os professores, que muitas vezes têm o seu horário feito em função das AEC (...)” (Ibidem).

“(...) agora, não temos esses momentos; com as Atividades de Enriquecimento Curricular, portanto hoje eu tenho Apoio ao Estudo, amanhã tem este colega, nunca nos encontramos” (Anabela, GD3).

“(...) porque os meninos neste momento eu sinto que eles são vítimas, eles são vítimas da minha mão, da mão da colega que vem depois, a colega da Expressão Plástica tem uma atitude, exige umas coisas eu tenho os meus deveres na sala, (...) mas eles depois coitadinhos, são umas bolas de ping-pong, na minha mão, na mão da colega, é um sofrimento.” (Ibidem).

Mediante estas políticas, os professores sentem-se pressionados para diminuir substancialmente as taxas de insucesso escolar, em curto prazo, desorienta-os e desmotiva-os para o investimento na prática docente, baixando automaticamente o seu nível de exigência e rigor relativamente às aprendizagens dos alunos, comprometendo os resultados escolares, conforme certificam as professoras Amélia, Catarina e Sónia:

“Nos agrupamentos foi uma corrida desenfreada para encontrar percentagens de sucesso que agradassem ao Ministério de Educação, exigindo aos professores no início de cada ano letivo que definissem as percentagens de sucesso nas diversas áreas (...)” (Catarina, narrativa escrita/2008).

“(...) mas as estatísticas de sucesso vão subir, como já aconteceu no ano transato. É tudo uma falsidade!” (Amélia, narrativa escrita/2008).

“Se tenho quotas de sucesso, significa que é necessário nivelar por baixo, para que cada menino atinja esse mesmo sucesso.”. (Sónia, narrativa escrita/2008).

O Quadro 3.6 expõe um misto de indicadores que reflete as perceções dos professores respondentes que corroboram as vozes narrativas dos professores informantes acerca do impacto que as políticas têm sobre o (seu) trabalho docente com evidências no (in)sucesso escolar dos alunos.

Quadro 3. 6 - Impacto das políticas no trabalho docente com consequências no sucesso dos alunos

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Estou mais disponível para os alunos	4,8	95,2	203,3***
Os alunos têm melhores resultados escolares	6,0	94,0	192,6***
Estou mais desmotivado(a) para o trabalho com os alunos	57,7	42,3	5,8*
Proporciono aprendizagens de maior qualidade aos alunos	12,9	87,1	136,5***
Sou mais rigoroso(a) relativamente às aprendizagens dos alunos	9,3	90,7	164,5***
O sucesso dos alunos pode sofrer interferências negativas devido ao mal-estar nas escolas	78,3	21,7	79,9***
A avaliação do desempenho docente promove uma escola de qualidade	2,4	97,6	225,6***

Notas: *p <0, 05; *** p <0,001

Assim, da observação dos resultados do quadro, facilmente nos apercebemos que com a introdução do novo modelo de avaliação, os professores envolvem-se (ou são obrigados a envolverem-se) em novas tarefas que lhes ocupam muito do seu tempo não letivo (essencialmente em reuniões), restando pouco para acompanhar e apoiar os alunos no processo de aprendizagem (95,2%) com o intuito de responder às suas necessidades. Portanto, a falta de tempo também se alarga às tarefas de planificar aulas e selecionar estratégias de aprendizagem adequadas às dificuldades dos alunos, sentindo-se, por isso, impedidos de proporcionar aprendizagens de maior qualidade na sala de aula (87,1%). Por seu turno, os docentes também se apercebem que são menos rigorosos relativamente às aprendizagens e resultados escolares dos alunos (90,7%) devido às pressões que sentem do Ministério da Educação em que seja alcançada uma percentagem elevadíssima de sucesso no 1º CEB, reduzindo, a todo o custo, as retenções, mesmo havendo a consciência de que os alunos não dominam nem mobilizam as competências básicas de final de ciclo. Mediante a necessidade emergente de subir as percentagens de sucesso educativo no contexto europeu, os professores

sentem que não vale a pena investir no desenvolvimento profissional e desmotivam-se, comprometendo o sucesso educativo dos alunos (57,7%).

Desta forma, os docentes afirmam que estas políticas educativas e curriculares não traduzem melhorias no sistema educativo, pois os alunos não apresentam melhores resultados escolares (94,0%), podendo, até, o seu sucesso escolar sofrer interferências do mal-estar docente vivido nas escolas (78,3%).

É nesta complexidade social e profissional que os professores diariamente se confrontam no seu trabalho docente, vivendo momentos de desânimo e desmotivação com efeitos na (re)construção das suas identidade(s) profissionais.

De uma forma geral, os professores pensam que a avaliação de desempenho docente nos moldes programados não promove uma escola de qualidade (97,6%), contrariando, desta forma, as intenções delineadas nos referidos documentos legislativos e as expectativas europeias consagradas na Estratégia de Lisboa.

3.5 Síntese

De acordo com a perceção dos professores que participaram no nosso estudo, as políticas educativas e curriculares implementadas recentemente desencorajam os processos de desenvolvimento e eficácia profissional do professor (Apple e Jungck, 1992; Hargreaves, 1998; Ross e Bruce, 2007; Formosinho e Machado, 2010) com consequências negativas no sucesso educativo dos alunos (Herdeiro e Silva, 2010).

Deste modo, as orientações europeias vão no sentido de promover iniciativas educativas de qualidade para todos, traçando trajetórias comuns baseadas na responsabilidade, na prestação de contas e na performatividade, relativizando aspetos de máxima referência para a qualidade educacional. Convictamente, referimo-nos à despreocupação e indiferença manifestada pelas entidades governamentais (a nível internacional e nacional) em elevar a motivação e a satisfação dos professores no trabalho, assim como o apoio e as oportunidades de aprendizagem docente ao longo da carreira, deixando-se envolver pelo domínio do paradigma económico.

As escolas e os professores são acusados das fragilidades dos sistemas educativos no que concerne à capacidade de (cor)responder às expectativas da sociedade e, por isso, apontados como os principais responsáveis da situação caótica da educação e,

simultaneamente, os únicos capazes de resolver muitos dos problemas educativos que a qualidade (da educação) implica.

Neste contexto, a qualidade do trabalho docente e a abnegação dos professores são as condições necessárias. Contudo, a sociedade atual manifesta-se descontente com o trabalho docente não o reconhecendo e, por seu turno, os professores reagem com descontentamento às medidas políticas adotadas ultimamente.

Os professores sofrem – desmotivados, desconfiados, injustiçados - os efeitos da pressão política e das novas exigências, evidenciando fatores que anunciam uma crise de identidade profissional. Cada vez mais os docentes se sentem sobrecarregados de trabalho, não reconhecido, experienciando vivências profissionais que podem condicionar a aprendizagem ao longo da vida.

Nesta perspectiva, criar oportunidades de aprendizagem profissional na escola é uma estratégia que implica responsabilidade e empenho por parte de todos, mas particularmente dos órgãos de gestão, para que a qualidade (tanto do ensino como do professor) seja um desígnio a alcançar.

Mais uma vez, segundo Leite (2005), a experiência nos mostra que a imposição externa de mudanças numa lógica *top-down* que não envolve os atores educativos, fazendo deles simples recetores das medidas a implementar, gera resistências que (im)pedem o *nascimento* de novos profissionalismos e novas culturas organizacionais.

CAPÍTULO IV - A CARREIRA DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“ O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente.”

(Day, 2001, p. 15)

Introdução

Num tempo marcado pela complexidade e pela mudança, as escolas europeias e, mais concretamente, os seus professores têm sido confrontados frequentemente com (novos) desafios exigentes que implicam competências profissionais cada vez mais apuradas, com repercussões no trabalho do professor, no desenvolvimento profissional e na carreira docente.

Durante as últimas décadas, as transformações ocorridas “desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior” (Day, 2001, p. 21), despertando a preocupação, por parte da Comunidade Europeia, de estimular os contextos educativos para a mudança.

Este despertar europeu concretizou-se na implementação de programas (*Programa de Trabalho «Educação e Formação 2010»*, no âmbito da *Estratégia de Lisboa* e mais recentemente o «*Programa Educação 2015*»), na realização de estudos internacionais (Dean, 1991; Bell e Gilbert, 1996; Day, 2001, 2004; Flores, Day e Viana, 2007; Goodson, 2008; Flores *et al.*, 2009), criando Fóruns Discussão com o propósito de refletir nos resultados globais dos estudos e debater temas emergentes que assumissem particular relevância no tempo presente (Flores, Day e Viana, 2007).

Apesar do consenso social de que as escolas e os professores vivem tempos de mudança, que sentido segue essa mudança? Que implicações tem nas instituições educativas e no trabalho dos seus atores principais?

Como conceito central da sua reflexão, Caetano (2007, p. 104) descreve a mudança “como um processo não linear, que ocorre em planos e entre planos de nível qualitativo diferente, cujos sentidos se constroem passo a passo, por interação de dimensões internas e externas ao sujeito, que este opera de forma autorregulada e organizada”. Desta opinião percebemos que a mudança exige coexistência entre aqueles que a decidem politicamente e aqueles que a vão *sentir*, que vão *aprender* a estar/ser nos seus processos para que faça sentido e revele resultados significativos. Naturalmente, *esta mudança* não é compatível “com sistemas fechados e pré-determinados por metas economicistas, que, em muitos países, crescentemente se pretende impor”, implicando, por isso, mais do que nunca, a assunção de uma “voz

autônoma e crítica” que denuncie as reformas e os percursos enraizados na prestação de contas (*Idem*, p. 107) e na obediência ideológica (Hargreaves, 1998).

Neste sentido, é necessário incentivar políticas de mudança que promovam ambientes educativos saudáveis, isto é, que vejam a escola não só como uma fonte de informação mas sobretudo como um local de motivação e aprendizagem tanto para os alunos como para os professores.

A educação exigirá um trabalho docente altamente qualificado, adquirido em moldes diferentes dos conseguidos até hoje (Dean, 1991), centrado, essencialmente, no desenvolvimento profissional docente, com “ênfase na colaboração, cooperação entre os professores e outros responsáveis legais da educação” (Day e Sachs, 2004, p. 7), sem que os professores abdicuem do estatuto de “guardiões da sua profissionalidade” (Silva, 2007, p. 162) ao longo da carreira docente.

Dean (1991, p. 8) reforça esta ideia de desenvolvimento profissional, afirmando que o professor tem na verdade de *trabalhar* para se desenvolver, porque o desenvolvimento não acontece meramente como um resultado de anos no ensino, acrescentando, ainda, que a escola em que o professor trabalha tem “uma influência forte e duradoura no desenvolvimento desse professor”.

Neste sentido, as condições de trabalho, os contextos e as oportunidades têm uma importância capital no desenvolvimento profissional e na carreira docente, limitando ou promovendo o acesso à aprendizagem do professor na escola e, por isso, devem ser atendidos, por parte dos seus responsáveis, quando intentam a mudança educativa.

De acordo com Ball e Goodson (1985), as alterações nas condições de trabalho e a situação socioeconómica em que se encontram os (seus) países alteram por completo a conceção de uma carreira no ensino e questionam o estatuto dos professores publicamente.

De uma forma geral, Day e Sachs (2004) avalizam que a função do desenvolvimento profissional pode ser vista como sendo um dos três imperativos: perfilar a prática dos professores com as políticas educacionais; melhorar os resultados dos alunos, melhorando a atuação dos professores, ou enaltecer o estatuto e perfil da profissão do professor, apesar de ser pouco evidente mas muito desejado.

Tomando como referência o enquadramento realizado na introdução a este capítulo apresentamos e analisamos, por um lado, a importância de o professor se conhecer a si próprio e o reconhecimento do(s) modo(s) como aprende (novas) competências científicas e pedagógicas, sustentado nas condições de trabalho

disponíveis e nos contextos onde exerce as suas funções. Por outro lado, decorrente dos contextos políticos e educativos atuais, salientaremos, também, os fatores de impedimento ao desenvolvimento profissional docente que terão, com certeza, efeitos nas decisões dos professores relativamente à progressão na carreira docente e na (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais).

Assim, abordar as oportunidades e as experiências profissionais vivenciadas pelos professores na escola será uma ocasião para tomar consciência das dificuldades dos professores (sobre)viverem nos contextos educativos em consequência de sofrerem constantes sobressaltos provocados pelas mudanças e exigências da sociedade de hoje.

4.1 O desenvolvimento profissional docente

Goodson (2008), no início de um dos capítulos da sua obra, referindo-se às expectativas das reformas educativas e teorias da mudança implementadas ultimamente afirma que assentam diretamente no pressuposto de que, uma vez que nem tudo está bem nas escolas, a reforma e a mudança só podem ajudar a resolver a situação.

Discordando parcialmente com a linearidade dada ao processo *causa-efeito*, o autor explica que esta afirmação pressupõe que, na retaguarda da enunciação clara de uma série de objetivos, “há uma bateria de testes, acompanhada de estratégias de prestação de contas” que fará inevitavelmente subir os padrões educativos (*Idem*, p. 133). Assim, mediante as concepções políticas, o autor constata que são raríssimas as teorias de mudança que tenham conferido um papel central ao desenvolvimento e transformação pessoais, insistindo-se mais no parecer de que ela terá sempre lugar, indiferentemente das crenças e dos sentimentos de missão pessoal dos professores.

Contudo, a percepção e a valorização dos professores como desenhistas do seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal (Clark, 1992) na escola ou, como refere Sachs (2009), moldadores do tipo de aprendizagem profissional que preferem, está na base da (nova) concepção de profissionalidade docente no contexto atual de aprendizagem ao longo da vida.

Para muitos professores, o desenvolvimento profissional é sinónimo de melhoramento da prática pedagógica e das aprendizagens dos alunos – ideias aceites e profundamente enraizadas nas suas práticas pessoais e nas suas crenças. Para outros, desenvolver-se intelectualmente, pessoalmente ou profissionalmente pode gerar novo

conhecimento ou transformar a prática, mas implica confrontação e exigência de uma mudança significativa ao nível das crenças e das suas práticas (Sachs, 2009), o que poderá não acontecer. De facto, o primeiro grupo de professores relaciona-se com as formas tradicionais de desenvolvimento profissional, enquanto o restante se centra mais na aprendizagem profissional. A autora alerta, assim, para a pertinência de um programa de desenvolvimento atender às “questões transformadoras e ao seu papel na alteração das práticas individuais” ou, então, os docentes arriscar-se-ão a permanecer como “meros técnicos ao serviço dos interesses do governo vigente” (*Idem*, p. 101).

Ao encontro destas ideias vão Grundy e Robison (2004) quando identificam nos seus estudos três propósitos interligados de desenvolvimento profissional: a extensão, o crescimento e a renovação. A extensão acontece quando o professor introduz novos conhecimentos ou capacidades no seu repertório; o crescimento ocorre através do desenvolvimento de maiores níveis de especialização e a renovação é conseguida através da transformação e mudança do conhecimento e da prática. Estes elementos integram, de uma forma geral, todos os programas de desenvolvimento europeus, realçando a mudança do conceito de desenvolvimento profissional sustentado na teoria deficitária (Avalos, 2004) – cujo foco incide no sentido de melhorar o ensino, basicamente, nos conteúdos programáticos - para se tornar numa estratégia que enaltece o profissionalismo do professor através da prática fundamentada na evidência e na pesquisa com e pelos professores (Day e Sachs, 2004).

Ainda neste contexto investigativo, Sachs (2009) utiliza metáforas para descrever as abordagens atuais do desenvolvimento profissional docente que refletem os propósitos defendidos por Grundy e Robison (2004), correspondendo, respetivamente, à *reinstrumentação*, à *remodelação* e à *revitalização*. Para traduzir “a necessidade de os professores terem algum poder/participação na identificação das prioridades e necessidades da sua própria aprendizagem profissional”, Sachs (2009, p. 102) acrescenta uma última metáfora, a *reimaginação*, com o argumento de que o desenvolvimento profissional carece da integração dos quatro elementos para assegurar uma melhor aprendizagem dos alunos e “apoiar uma profissão docente forte e autónoma”.

A última metáfora identificada pela autora supracitada - *reimaginação* – vem acrescentar pela diferença e, tal como o nome indica, vem, portanto, exigir imaginação, tanto por parte dos que concebem os programas de desenvolvimento, como dos seus destinatários. Desta forma, este tipo de desenvolvimento profissional “é transformador

ao nível das intenções e das suas práticas”, equipando “os professores, quer individualmente quer coletivamente, para atuarem como formadores, promotores e críticos bem informados das reformas” (*Idem*, p. 110). Ou seja, no seu âmago está a promoção de uma imagem transformadora do profissionalismo docente que visa desenvolver os seus profissionais como agentes criativos e inovadores, residindo aqui a força de que as ações, ao serem planificadas no coletivo pelos mesmos, serão mais eficazes e eficientes do que aquelas que são planeadas por formadores exteriores aos contextos.

Nesta perspetiva, obviamente que o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente é importante como um meio para manter e sustentar uma profissão docente competente. Para isso, é fundamental privilegiar a capacidade para aprender com e a partir da reflexão com os colegas e alunos, assim como a construção de relações profissionais firmadas na confiança mútua e na (inter)ajuda (Herdeiro, 2007b; 2008; 2010).

Assim, é evidente a preocupação de transformar os professores do século XXI em aprendentes autónomos, em profissionais competentes e, desta forma, conseguir superar a intenção primordial de melhorar a qualidade e eficácia docentes.

Contudo, as constantes mudanças de políticas educativas e curriculares têm originado uma série de fenómenos patentes nas ações dos professores no quotidiano escolar, indicando a existência de fatores com interferência redutora no desenvolvimento profissional docente.

Destarte, tendo em consideração o enquadramento teórico exposto, principalmente no que concerne à explicitação da importância do desenvolvimento profissional na mudança dos professores e das escolas, é nossa pretensão, seguidamente, explicitar em que condições, ambientes e ciclos de aprendizagem os professores aprendem, assim como as atitudes de desenvolvimento profissional relevantes, articulando o enquadramento teórico com *as vozes narrativas* dos professores participantes neste estudo.

4.1.1 A aprendizagem de conhecimentos e competências profissionais

Na atualidade, o professor assume um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo-se a importância da sua participação empenhada na

transformação significativa do sistema educativo, particularmente em tempos de mudança.

Nesta perspectiva, o professor é visto como um *professional* que procura dar respostas às situações com que se depara, movendo-se muitas vezes em circunstâncias muito complexas e contraditórias que requerem a aprendizagem e a mobilização de competências específicas e um quadro de valores pessoais e profissionais considerados fundamentais no processo de mudança.

Desta forma, a aprendizagem do professor assume um lugar de destaque no processo mutativo, desejando-se que seja contínua (Dean, 1991), ao longo da carreira docente, com o objetivo de alcançar (ou manter) um patamar profissional de grande qualidade. Para isso, são considerados determinados pré-requisitos, como: a certeza do tipo de aprendizagem que pretendemos; a definição clara de objetivos; o reconhecimento das características dos ambientes de trabalho e dos contextos e a identificação dos recursos existentes para a criação de oportunidades de aprendizagem impulsionadoras (Smylie, 1995).

Hargreaves e Fullan (1992, p. 1-2), partindo do pressuposto que ‘oportunidades para aprender’ implicam ‘oportunidades para ensinar’ nas salas de aula – pensamento explorado por Woods (1990) na nota introdutória da sua obra *Teacher Skills and Strategies* – afirmam que “ter oportunidades suficientes para ensinar pode implicar encontrar oportunidades para aprender e adquirir conhecimentos (...), pode implicar ter oportunidades para desenvolver as qualidades pessoais (...) e implicar a criação de um ambiente de trabalho solidário (...)”.

Na convicção de Woods (1990, p. 1), a abundância de oportunidades de aprendizagem sugere aos professores maior “à vontade para abordar os problemas mais puros do ensino, como promover a aprendizagem do aluno de competências e conhecimentos relevantes e de valor”.

A concordância destas considerações permitiu que Hargreaves (1998) e Day (2001) configurassem um quadro psicossocial que assenta particularmente na mobilização do pensamento e da ação dos professores⁵⁴. Porém, Morais e Medeiros (2007, p. 62) complementam este quadro, afirmando que o processo de desenvolvimento profissional do docente, enquanto processo “interativo, inacabado, dependente do indivíduo” é admitido, concomitantemente, como “dependente das

⁵⁴ Na opinião dos autores supracitados, o pensamento e ação dos professores resulta da interação entre as histórias de vida, a fase de desenvolvimento profissional, os cenários da sala de aula e os contextos mais amplos, sociais e políticos, nos quais exercem a sua atividade.

possibilidades do meio, enquanto determinante na construção do seu saber e da sua personalidade”. É importante acrescentar que, neste processo, as competências individuais também podem sofrer influência das condições do meio: o grau de interferência dos fatores do contexto tais como os incitadores de memórias (Goodson, 2008), as práticas e a natureza das tarefas (Day, 2001; 2004).

É importante realçar que a aprendizagem do docente não se processa num vácuo, ela acontece, dependendo, em parte, dos ambientes organizacionais e das condições nas quais os professores exercem a sua atividade.

Neste sentido, segundo Sugrue (2004), para que o professor seja transformador do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, isto é, para que a aprendizagem profissional aconteça na escola há a necessidade de ocorrerem determinadas condições, bem como de tempo e espaço propícios que permitam ao professor aceder facilmente à aprendizagem de (novas) competências, conforme explicita a *voz narrativa* da Amélia “ (...) *criar condições na escola e no agrupamento para os professores abraçarem as atividades*” (Amélia, narrativa oral/2010).

Da leitura especializada (Vonk e Schras, 1987; Hargreaves e Fullan, 1992; Hargreaves, 1998; Day, 2001, 2004; Day e Sachs, 2004; Caetano, 2007; Veiga Simão, 2007), apercebemo-nos que estas condições são premissas imperativas para a mudança educativa e, por isso, os professores na sua ausência sentem o seu empenho e compromisso no trabalho subaproveitados – “*não vale a pena, eu já tenho visto que não vale a pena (...)*” (Amélia, narrativa oral/2010) -, bem como, dificuldades no desenvolvimento de atividades formativas fora da escola que requeiram, essencialmente, disponibilidade de tempo “(...) *dificultando a vida do professor se pretender frequentar algum curso, ou se quiser partilhar conhecimentos com colegas para ser melhor professor*” (Sónia, narrativa escrita/2008).

Os trabalhos de Vonk e Schras (1987) também mostram as dificuldades experienciadas pelos professores em aprender na escola, devido a um conjunto de fatores ambientais determinados externamente e outros específicos da escola, concluindo que todos gostavam de ensinar, mas que ser professor nas condições atuais é bastante oneroso, provocando um *stress* contínuo e desgastante.

Neste sentido, conforme pensam Flores *et al.*, (2009), a necessidade de apoiar e acompanhar os docentes ao longo da sua carreira – enquanto fator importante na melhoria da qualidade da educação – é uma estratégia formativa que o estudo realizado por Caetano durante os dois primeiros anos do presente milénio (Veiga Simão, *et al.*,

2005, p. 179) também enfatiza. Do mesmo estudo também depreendemos que, para além do apoio e do acompanhamento, o professor tem ainda a hipótese de colaborar “na elaboração de intervenções alternativas” e que em clima de mudança é importante “um tempo de integração para que se estabeleça uma relação entre a mudança e a continuidade” (*Idem*, p. 180), ou seja, um tempo para a aprendizagem, para o desenvolvimento profissional contínuo, o que não parece acontecer no interior das nossas escolas, confirmada pela perceção de uma das nossas informadoras-chave “(...) *o tempo não chega para me desenvolver como profissional do ensino (...)*” (Elsa, narrativa escrita/ 2008).

Num processo de mudança educativa, segundo Ozga (2000, p. 33), os professores constituem um problema de gestão para os Governos, devido à possível tensão entre “a intenção ou o objetivo dominantes e o modo como as coisas resultam no terreno, nas escolas”. Sendo assim, os Governos empenham-se na gestão da profissão docente e nesse processo, conforme afirma o autor, os professores são geridos quer “pela promulgação de uma ideologia profissional, que regula o seu comportamento em certas alturas”, quer através “da regulação direta, pela especificação do currículo, da estrutura da carreira e da formação profissional” (*Idem*, p. 34).

Neste sentido, o Quadro 4.1 sintetiza as condições que os professores encontram presentemente nas suas escolas/agrupamentos nos contextos político e social que argumentadas com as vozes dos informadores-chave que participaram no nosso estudo, consistem em fatores impeditivos da aprendizagem docente.

Assim, no contexto político, apesar do (re)conhecimento público do investimento económico realizado no parque escolar ao longo da última década, incidindo essencialmente na remodelação de Escolas Básicas 2,3 e Secundárias (sedes de agrupamentos), os professores do 1º CEB, nas suas narrativas biográficas, manifestam insatisfação relativamente às condições com que se deparam diariamente nas suas escolas. Este sentimento advém da dificuldade que os professores têm de responder às exigências político-educativas impostas pela legislação (ECD e ADD) face às condições de trabalho nas escolas.

Quadro 4. 1 -As condições de aprendizagem dos professores na escola

	Condições de aprendizagem	Autonarrativas dos professores
Contextos	Condições físicas (da escola)	“(...)espaços físicos condignos e funcionais, materiais e instrumentos essenciais para a pratica docente(...)”. (Patrícia, narrativa escrita/2008)
	Ausência de espaços condignos Ausência de materiais didáticos na escola	“(...) melhores escolas, no sentido de terem um espaço para as áreas que existem, laboratórios (...)” (Sónia, narrativa oral/2010)
Político	Condições de trabalho (na escola)	“(...)sou contra as aulas de Apoio ao Estudo (...) essas duas horas semanais (...) substituí-a por horas de formação (...)” (Amélia, narrativa oral/2010)
	Atividades de Enriquecimento Curricular (Apoio ao Estudo) impostas	“(...) reduzir o número de alunos por turma (...) e mais professores de apoio (...)”. (Sónia, narrativa oral/2010)
	Excesso de alunos por turma	“(...) agora, com a avaliação, era a altura que ainda precisava de mais ajuda, e, e não há, e não surge (...)”. (Amélia, narrativa oral/2010)
	Falta de apoio/accompanhamento pedagógico	“(...)não consigo disponibilidade de tempo, que eu acho que deveria ter, para a prática que é fundamental (...)” (Elsa, narrativa oral/2010)
	Ausência de espaços e momentos para trabalhar em conjunto	“(...) informalmente mesmo (...) pronto, haver um espaço livre (...)”. (Elsa, narrativa oral/2010)
	Falta de tempo	
Social	Condições relacionais (na escola)	“(...) tornando os professores mais fechados e individualistas, desconfiando-se uns dos outros (...)”. (Catarina, narrativa escrita/2008)
	Dificuldades na relação com os pares, com os alunos e com os encarregados de educação	“(...) nascem as primeiras hostilidades entre os professores. (Elsa, narrativa escrita/2008) “(...) os alunos não têm regras, não têm responsabilidade, não têm hábitos de trabalho (...)”. (Amélia, narrativa oral/2010) “Os próprios encarregados de educação, também em relação a eles, também ando muito desencantada.” (Amélia, narrativa oral/2010)

A reformulação do Estatuto da Carreira Docente e do modelo de avaliação dos professores tem a pretensão de assegurar a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens, através da avaliação do desempenho dos professores, determinando uma sequência de exigências, entre elas a observação de aulas. Por sua vez, a *observação de aulas* implica resposta obrigatória a uma série de indicadores incluídos na(s) ficha(s) de observação – como, por exemplo, utilizar as tecnologias de informação, material didático para a concretização de tarefas ... - que pressupõe a existência de condições físicas e materiais escolares que muitas vezes não existem e

outras vezes encontram-se em mau estado de conservação ou desatualizados, tal como afirma a Patrícia na sua narrativa:

“(...) numa das outras aulas em que tive aula assistida, eu tive que, mesmo de comprar um projetor, que a escola não tem condições, comprei, então, um projetor, para usar o power point na sala de aula (...)” (Amélia, narrativa oral/2010).

Assim, para além da insatisfação em relação às condições físicas da escola, os professores participantes manifestam também preocupação no que concerne às condições de trabalho na escola, essencialmente na aplicabilidade de medidas curriculares desadequadas aos contextos educativos atuais. Disto são exemplo, os critérios relacionados com a organização de turmas (turmas com elevado número de alunos, com diferentes anos de escolaridade, com progressão automática no primeiro ano e a obrigatoriedade de o aluno acompanhar o grupo até ao final de ciclo); a falta de apoio pedagógico para todos os alunos com dificuldades de aprendizagem; a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular no horário escolar do professor titular de turma e, para agravar a situação, a falta de tempo e de momentos para trabalhar em equipa, tal como pensam os professores:

“(...) e então no primeiro ano, para não ferir suscetibilidades de alunos e ‘essas tretas todas’, o menino não pode reprovar, depois vai para o segundo ano fazer o primeiro ano e depois se não consegue, porque está desenquadrado em termos de trabalho nas aprendizagens dadas, o professor tem de se desdobrar para fazer segundo e primeiro ano (...)” (Salvador, GD1).

“(...) nunca mais encontra caminho, se vai para um segundo ano, com a mesma turma, ainda pior, porque os outros já o conhecem, é o coitadinho, abaixa a autoestima ainda mais (...)” (Cátia, GD1).

“(...) e nós estamos agora com as atividades extra curriculares, temos a turma toda partida, porque se tivermos um primeiro com um quarto e não podem ficar juntos, os primeiros vão para um grupo, os do quarto vão para outro (...)” (Mário, GD1).

“A partilha e a colaboração tão necessárias na nossa profissão estão agora mais do que nunca comprometidas e ameaçadas” (Patrícia, narrativa escrita/2008).

Também no contexto social, as políticas educativas interferem nas relações pessoais e profissionais dos professores, com destaque na relação direta com os pares.

Os professores participantes constataam que os documentos legislativos, especialmente o normativo que regula a avaliação de desempenho docente impulsiona os primeiros conflitos entre os professores, sustentados em atitudes individualistas e desconfiadas, produzindo ambientes escolares emocionalmente contestados em silêncio para evitar mais problemas.

Neste âmbito, Silva (2010, p. 9) defende que uma relação em conflito “é, com frequência, uma relação pautada pela ocultação, fuga, medo, intimidação...ou seja, uma reação predominantemente determinada e experienciada por parâmetros negativos ou evasivos que tendem a evitar os problemas, não os identificando, nem enfrentando de forma positiva”.

Esta situação agrava-se quando é exigido ao professor que se desenvolva profissionalmente no grupo, ou seja, que se motive para a aprendizagem ao longo da vida com os outros no propósito de elevar a qualidade do ensino e atingir o sucesso educativo.

Como afirmam Hargreaves e Fink (2007, p. 63), “raramente a aprendizagem profunda é rápida ou apressada” e, quando assim acontece, arrisca-se a desperdiçar a criatividade e a capacidade dos professores de se reinventarem e requalificarem, à medida que as condições nas escolas se vão alterando (Hargreaves, 2003), conforme certifica a Gabriela na sua narrativa biográfica escrita:

(...) as mudanças em campos como a educação não podem ser por decreto e à velocidade da luz. (...) Estão a ser mudanças muito radicais, num período de desânimo e desconfiança, introduzidas de uma forma autoritária e acelerada, em que mal temos tempo para perceber e aplicar uma medida, logo surge outra. (Gabriela, narrativa escrita/08).

As respostas dos professores do 1º CEB ao questionário, relativamente à importância das condições proporcionadas pelos locais de trabalho para a aprendizagem profissional⁵⁵ (Quadro 4.2), corroboram as *vozes narrativas* dos informadores-chave. Assim, 98,4% dos professores percecionam que as escolas e/ou agrupamentos não facilitam momentos e espaços de reflexão conjunta para discutir assuntos relativos aos alunos; 65,5% dos docentes considera que as escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes ‘ataques’ legislativos, impondo a instabilidade e a desordem profissional no

⁵⁵ As perceções dos professores a que nos referimos neste quadro foram recolhidas através de um questionário e analisadas através dos testes estatísticos: Teste *t* de Student e Teste do Qui-quadrado.

seio educativo. Por último, 96,8% confirma que não tem tempo para planificar as aulas como gostaria, devido ao excesso de tempo gasto noutras atividades como, por exemplo, reuniões e mais reuniões para discutir assuntos do campo burocrático, como refere Elsa “(...) a nível de reuniões, que são inúmeras, todos os meses (...),o que resolvemos é essencialmente parte burocrática (...)” (Elsa, narrativa oral/2010).

Quadro 4. 2 - Condições de aprendizagem na escola

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
As escolas/agrupamentos proporcionam momentos/espacos de reflexão conjunta	1,6	98,4	233,3***
As escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes “ataques” legislativos	65,5	34,5	23,8***
Tenho mais tempo para planificar as aulas	3,2	96,8	218,0***

Nota: *** p <0,00

A mudança projetada nestes moldes tem, naturalmente, efeitos nefastos na identidade profissional dos docentes “(...) agora que os normativos me obrigam a estar ali como um tolo no meio da ponte, porque não sei exatamente para onde vai virar a agulha, isso é verdade (...)” (Elsa, narrativa oral/2010), desorientando profissionalmente os professores na aprovação de um caminho que consideram motivador, seguro e profícuo para um ensino de qualidade.

Com efeito, os professores revelam uma certa hesitação e até insegurança no caminho a seguir. Não sabem se devem seguir um caminho individualista, pela inexistência de indícios de objetivos comuns, ou se um caminho mais partilhado, mas que implica ir à procura dos *outros* para aprender com *elas* “(...) chamei-a à minha sala (...)” (Gabriela, narrativa oral/2010), arriscando-se a ser mal interpretado pelos pares “(...) não podes partilhar com pessoas que te vão olhar assim de lado e ahares que tu te sentes melhor que elas (...)” (Sónia, narrativa oral/2010).

Desta forma, os ambientes educativos têm uma forte influência na aprendizagem e na identidade profissional dos professores (Dean, 1991; Smylie, 1995; García, 1999; Veiga Simão, *et al.*, 2005; Morais e Medeiros, 2007; Flores, *et al.*, 2009, Herdeiro, 2010), pois, como argumenta Smylie (1995, p. 99), um ambiente “caracterizado pelo poder igualitário e relações de autoridade aumenta a probabilidade de que os indivíduos se sintam e sejam livres para se envolver na prática reflexiva e na aprendizagem experimental”.

Nesta perspectiva contextual, os professores entendem que “(...) *não será a avaliação que irá criar todas estas condições para que o ensino público se torne num ensino de efetiva qualidade (...)*” (Patrícia, narrativa escrita/2008), mas sim “(...) *criar espaços de aprendizagem profissional (...)*” (Diogo, narrativa escrita/2008) na escola, sustentados nas aprendizagens formais e informais oriundas de diferentes fontes (Pacheco e Flores, 1999; Silva, 2007a, 2008).

A importância das aprendizagens formais e informais no desenvolvimento do professor é muito bem definida por Fullan e Hargreaves (1996) quando, nos seus estudos, reconheceram dois períodos distintos: um período ‘focado nas inovações’, que analisava a relação entre a aprendizagem dos professores e o sucesso da introdução de inovações no sistema educativo; outro que ia além da introdução de qualquer inovação na escola, mais projetado na ideia de ‘professor e escola total’, isto é, na assunção de aspetos como os intentos do professor, o professor como pessoa, a cultura da escola e o contexto em que os docentes trabalham.

Deste modo, e atendendo ao referido, os professores que participaram na nossa investigação acusam dificuldades de aprender no local de trabalho devido às políticas educativas direcionadas para os contextos escolares que vieram “*criar um mau ambiente*” (Amélia, narrativa escrita/2008) nas escolas, dominando a insegurança, a desconfiança e a inexistência de reconhecimento profissional. Mediante tal situação, os professores vão desistindo de uma relação amistosa e saudável, indispensável à prática de ensino como uma comunidade aprendente, conforme ilustram as suas autoras:

“Tenho saudades de entrar numa escola, dizer bom dia com um sorriso aberto e ser recompensada com outro e, de seguida, entrar na sala de aula cheia de esperanças na minha arte de ensinar, na minha postura de profissional bem aceite por todos.” (Amélia, narrativa escrita/08)

“(...) veio trazer uma profunda transformação na vida das escolas, criando grande instabilidade, insegurança, descontentamento, frustração e desmotivação na classe docente.” (Catarina, narrativa escrita/08)

Para além disso, “os corações dos professores – as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções - são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos” (Day, 2004, p. 185). Por isso, os professores sentem-se, emocionalmente, abandonados e pressionados na

profissão pelas entidades governamentais e pela sociedade em geral, emergindo um desconforto emocional com consequências no investimento profissional e na desistência antecipada da profissão, tal como refere a Amélia:

“O ambiente de escola é triste, revoltado, os professores empenhados desde sempre sentem-se abandonados neste sistema, pedindo reformas antecipadas, desistindo de investir na escola, no coletivo, desconfiando de tudo e de todos, parece que há sempre alguém que nos quer tramar.” (Amélia, narrativa escrita/08)

De acordo com Cole (1997, p. 13), trabalhar nestes ambientes educativos, que ele chamou de “não educativos ou deseducativos”, pode constituir um desastre profissional para a aprendizagem dos professores na escola. Pois, durante muito tempo, as escolas foram caracterizadas como um lugar isolado onde os adultos, normalmente, trabalham e aprendem sozinhos, *“(...) cada vez estamos mais isolados, somos um grupo, um grupo de docência, mas um grupo em que nos sentimos muito isolados (...)”* (Liza, GD2).

Neste ponto vista, Day (2001) acrescenta que há limitações quando se aprende sozinho, ou seja, quando o professor reflete na sua prática, quer no início para sobreviver, quer depois para ser mais competente, *“(...) eu questiono-me muitas vezes, principalmente, no final do ano, será que eu fiz o que devia?”* (Camila, GD2), resultará, em última análise, numa aprendizagem limitada, caso seja levada a cabo de forma isolada.

Presentemente, nas nossas escolas, parece que esta cultura foi (re)vitalizada pelas políticas educativas e curriculares, devido às interferências na identidade e no trabalho docente *“(...) e o momento para reflexão, o momento para a discussão e para tirar conclusões, neste momento perdeu-se.”* (Raul, GD2), comprometendo a formação do *habitus* do professor⁵⁶, considerada fundamental na tomada de decisões na sala de aula face a diferentes situações de aprendizagem e comportamento dos alunos.

Neste âmbito, os estudos de Huberman (1995, p. 207) foram importantes porque identificaram um cenário de aprendizagem profissional, apelidado por si de “lobo solitário” que, na sua opinião, permanece enraizado nas nossas escolas, explicando que se trata de um cenário onde o professor trabalha sozinho com um conjunto de pequenas experiências sem qualquer tipo de apoio especializado. Também afirma que é este o

⁵⁶ Este termo ‘formação do *habitus*’ é estudado por Perrenoud (2002), aquando da importância do desenvolvimento da postura reflexiva do professor na escola, passando a ser entendido como o sistema de esquemas de pensamento, de perceção e de ação. Por outras palavras, a ‘gramática geradora’ das práticas dos professores na escola.

cenário que atravessa a maior parte dos contextos escolares e o maior número de etapas da carreira docente, acreditando que tanto a organização arquitetónica como a social da escola tornam difícil o trabalho de outra forma.

No mesmo artigo, o autor supracitado expõe quatro ciclos de aprendizagem do professor, progressivamente mais abertos, sendo alguns deles experienciados pelos professores participantes neste estudo, atualmente, nas suas escolas.

O primeiro – ‘ciclo individual fechado’ – corresponde à forma como os professores lidam com os desafios educacionais que encontram dentro da sala de aula, isto é, o ciclo que diz respeito mais diretamente à aprendizagem privada dos professores na sala de aula, como expõe Gabriela na sua narrativa biográfica:

“Oh professora, nós não podemos ler? - Se vocês quiserem podem ler. Quer dizer e é surpreendente, eles leram, era uma poesia enorme, tem a ver com uma velha, depois posso-te dizer o título, assim de repente não me recordo, mas era uma folha A4, com imensos casos de leitura, e o que é certo é que os miúdos leram aquilo tudo, estás a perceber?” (Gabriela, narrativa oral/10)

O segundo – ‘ciclo individual aberto’ – é quando o professor procura ajuda dos colegas dentro da escola para resolver problemas da sala de aula. Apesar da característica ‘aberto’ ainda se mantém no modelo de aprendizagem ‘lobo solitário’, como nos diz Noémia no grupo de discussão que participou:

“(…) vou a alguém mais experiente, ou alguém que saiba mais do que eu, chego e, olha, por favor ajuda-me, explica-me; mas há muitos professores que têm vergonha de admitir que não sabem, por amor de Deus, não é, nós não aprendemos até morrer, não é? Então, se há alguém que é mais experiente e que sabe mais do que eu, eu não tenho problemas em pedir, por favor; ou até uma maneira, uma estratégia, mais fácil, de eu poder explicar aos meus alunos, porque eu posso complicar e não sair dali, e alguém que me oriente, para poder ajudá-los nesse sentido, eu acho que muitos professores têm vergonha de admitir que não sabem e, e é uma vergonha, ir perguntar aos colegas, ou, ou, ajuda-me, porque eu não sei (...)” (Noémia, GD2).

No terceiro ciclo descrito – ‘ciclo coletivo fechado’ – o autor defende que nos aproximamos de uma estrutura coletiva de aprendizagem. Por exemplo, a nível do

agrupamento de escolas⁵⁷, mas ainda na ausência de recursos vindos do exterior. Ou seja, neste ciclo, o professor tem a possibilidade de se encontrar com os colegas de outras escolas que reúnem interesses comuns e que pretendem partilhar experiências e discutir assuntos relacionados com o ensino e com a aprendizagem. Esta combinação de partilha de experiências e de reflexão é uma componente central deste e do próximo ciclo a apresentar.

Neste sentido, os informadores-chave do nosso estudo, antes da publicação da legislação recente em discussão neste trabalho⁵⁸, vivenciaram experiências ao nível do ciclo mencionado, o que não aconteceu posteriormente.

Portanto, presentemente, os docentes revelam muitas dificuldades em conseguir aprender a este nível na escola/agrupamento devido a um conjunto de fatores políticos e organizacionais que despoletam sentimentos de ‘saudade’ do tempo em que trabalhavam todos para um projeto em comum, conforme ilustra o conteúdo do quadro que se segue com as *vozes narrativas* dos nossos atores participantes, em dois momentos diferentes (2006 e 2008).

Quadro 4.3 - Experiências de aprendizagem dos professores em grupo ‘fechado’, antes e depois da publicação da legislação

<i>Vozes autonarrativas dos informadores-chave</i>		
1º Momento (2006)		2º Momento (2008)
(...) <i>todos nós sentíamos a escola como nossa (...)</i> estávamos ali para um projeto comum”.(Carolina, narrativa escrita/2006)	Publicação da legislação (2007)	“(…) <i>o tempo não chega para me desenvolver como profissional do ensino (...)</i> . (Elsa, narrativa escrita/2008)
“ <i>Naquela altura, qualquer local e/ou qualquer momento era propício para se refletir, debater e partilhar experiências sobre a nossa prática como professores.</i> ” (Patrícia, narrativa escrita/2006)		“(…) <i>tornando os professores mais fechados e individualistas, desconfiando uns dos outros (...)</i> .” (Catarina, narrativa escrita/2008)
“ <i>As reuniões eram constantes e visavam a reflexão e o debate das questões que iam surgindo.</i> ” (Catarina, narrativa escrita/2006)		“ <i>A partilha e a colaboração tão necessárias na nossa profissão estão agora mais do que nunca comprometidas e ameaçadas.</i> ” (Patrícia, narrativa escrita/2008)
“ <i>Como sinto saudades dos bons tempos profissionais que vivi, onde nós ‘inventávamos’ atividades – que hoje são obrigatórias por lei - discutíamos projetos novos com muito sentido para nós e para a escola. Enfim, tudo termina um dia!</i> ” (Catarina, narrativa escrita/2008)		

⁵⁷ Relembramos que o Decreto-Lei nº115-A/98 estabelece a formação de agrupamento de escolas e que o mesmo estipula reuniões de coordenação de ano mensalmente (grupos de professores que lecionam o mesmo ano de escolaridade) e reuniões de docentes (todos os titulares de turma) trimestralmente, para discutir assuntos relacionados com a aprendizagem dos alunos.

⁵⁸Referimo-nos aos Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro – Estatuto da Carreira Docente - e Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro – Avaliação de Desempenho Docente.

Finalmente, o último ciclo – ciclo coletivo aberto – abrange as parcerias e as redes de aprendizagem que envolvem outras situações significativas orientadas por atores exteriores à escola (por exemplo, especialistas de educação das universidades) que podem não estar diretamente envolvidos no trabalho de sala de aula, mas podem deter uma variedade de destrezas e de conhecimento específico sobre a educação, muito útil ao complemento da prática pedagógica dos professores.

Deste modo, se presentemente os professores não têm ambientes propícios, nem condições, nem tempo, nem momentos para partilhar experiências e refletir em conjunto com os pares, como poderão ter oportunidade de aprender na presença de especialistas da educação na escola e/ou na sala de aula?

Assim, os professores têm tendência para permanecer “presos a níveis inferiores de mestria devido à falta de conselho explícito por parte de especialistas externos ou de pares com mais experiência” (Huberman, 1995, p. 206), mesmo tendo consciência de que refletir sobre a sua prática pedagógica (96,4%), de preferência em conjunto (91,7%), assim como a partilha de experiências e saberes com os seus pares (97,6%) são práticas fundamentais para a sua aprendizagem e motivação na escola (99,2%) como se pode conferir dos resultados do questionário contidos no Quadro 4.4.

Quadro 4. 4 - Práticas/momentos indispensáveis à aprendizagem dos professores

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q.
A partilha de experiências é uma prática fundamental para a aprendizagem e motivação dos professores	99,2	0,8	241,0***
Refletir sobre a prática pedagógica	96,4	3,6	214,32***
Partilhar as experiências e os saberes profissionais com os colegas	97,6	2,4	225,6***
Refletir sobre os aspetos éticos da profissão	87,2	12,8	137,5***
A prática reflexiva é um fator de motivação para progredir na carreira	77,9	22,1	85,0***
Promover grupos de reflexão em conjunto	91,7	8,3	167,6***

Nota: *** p <0,001

Mediante as opiniões teóricas e empíricas apresentadas, consideramos justificar-se reforçar a convicção de Day (2004) quando refere que as condições de trabalho e as culturas organizacionais nem sempre permitem que haja diálogos profissionais regulares acerca do ensino sobre “(...) *as atitudes dos nossos alunos(...)*” (Catarina, narrativa escrita/2008), sobre as práticas diárias dos professores “(...) *das suas práticas e os resultados dos seus alunos (...)*” (Catarina, narrativa escrita/2008) e, principalmente, a partilha das experiências vividas em sala de aula “(...) *partilhar descobertas e*

experiências que resultaram com os seus alunos em sala de aula” (Elsa, narrativa escrita/2008), de preferência em grande grupo “(...) porque só em conjunto é que nós poderemos realmente, tomar as decisões mais acertadas(...)” (Liza, GD2). Na opinião dos professores que participaram na nossa investigação, esta dinâmica de grupo seria mais profícua se fosse coordenada por um professor da escola que tivesse formação adequada e soubesse orientar o grupo para a aprendizagem profissional, partindo das necessidades dos elementos do grupo, como expressa a Gabriela:

“(...) dentro do grupo, até podíamos ter uma pessoa com formação profissional, não é, que pudesse partilhar as experiências e ajudar a crescer, mesmo dentro do próprio grupo, eu acho que é fundamental, tudo que fosse feito dentro do grupo, partir do grupo (...) fundamental também que o próprio grupo acreditasse e confiasse, em que no fundo estava ali, não para impor, nem para verificar, mas, no fundo, mais um colaborador que ali estava, só que alguém tinha que dar, alguém tem que fazer o ponto da situação, alguém tem que coordenar as coisas, mas mais nesse sentido (...)” (Gabriela, narrativa oral/2010)

Deste modo, os contextos de aprendizagem existentes atualmente na escola predominam no ciclo individual ‘fechado e aberto’, limitando o que pode ser revelado e o que pode ser informado de importante para a aprendizagem dos alunos em ciclos mais avançados – os ciclos coletivos ‘fechado e aberto’. Em síntese, os normativos a que nos temos vindo a referir potenciaram o desenvolvimento profissional - direcionado para a melhoria do repertório individual do docente (Vonk e Schras, 1987).

4.1.2 O conhecimento de si como pessoa

A conceção de desenvolvimento profissional, abordada numa perspetiva de desenvolvimento de conhecimentos e competências - “transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimentos sobre os conteúdos a ensinar” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 228) – normalmente, adquire um maior significado (e imediato) no seio escolar. No entanto, em tempos de mudança, o conhecimento do professor sobre si mesmo como uma pessoa que sente e que reage ao contexto, assume um lugar de destaque na escola, ao ponto de

Nias (2001, p. 177) argumentar que “as instituições de sucesso crescem a partir dos esforços decididos dos indivíduos”.

Neste sentido, Hargreaves e Fullan (1992) defendem que o desenvolvimento profissional envolve mais do que mudar o comportamento dos professores, envolve também a mudança da pessoa que o professor é, pelo facto de os comportamentos e as crenças estarem intimamente ligados, e como também reconhece a Cátia (GD1) “*Mas, o que é importante é que a gente tente mudar essas posturas (...)*”. Assim, promover os comportamentos e ignorar as crenças, as atitudes e os pensamentos dos professores constitui “uma grave forma de cegueira à realidade com várias consequências, entre elas a ineficácia” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 231). Ou seja, há o reconhecimento de que o desenvolvimento do professor é também um processo de desenvolvimento pessoal, em que as atitudes, as crenças e os pensamentos têm um papel vital, o que é sublinhado, por vários professores da nossa investigação e pode ser sistematizado nas palavras da Gabriela (narrativa escrita/2008) “*Estas exigências têm de ser compreendidas, aceites e satisfeitas na ótica de um crescimento profissional conjugado na primeira pessoa*”, dando, desta forma, um passo em frente em direção à melhoria do ensino (Hargreaves e Fullan, 1992).

Nesta perspetiva de desenvolvimento *como pessoa*, assume-se uma visão do professor mais integradora como um ser que pensa, sente e responde às circunstâncias com que se depara de uma forma estruturalmente global e mediada pela totalidade da pessoa: “*A necessidade de mudar a escola e a educação tem de vir do professor*” (Diogo, narrativa escrita/2008). É de acrescentar que, na ótica de alguns especialistas (Hargreaves e Fullan, 1992; Huberman, 1989; Nias, 2001; Alves-Pinto, 2001; Estrela, 2010), esta perspetiva envolve diferentes dimensões pessoais ao nível da maturidade, do ciclo de vida humana e da carreira docente.

Nias (2001), ao estudar as emoções no ensino, apercebe-se de que os professores vão amadurecendo psicologicamente e tornam-se no que se pode chamar de mais ‘naturais’ e ‘completos’ no seu desempenho, isto é, tornam-se mais descontraídos e autoconfiantes do que aquilo que eram nos seus primeiros anos de trabalho. Assim, “quanto mais maduros profissionalmente forem os professores, maior será o seu sentido de responsabilidade” para com os alunos, porque terão uma relação mais profunda com elas” (*Idem*, p. 155), conforme ilustram a Rita e a Carolina:

“*Eu pelo menos sinto que sim, falo pessoalmente eu sinto que é com a idade que adquirir a experiência e sei lidar melhor com as crianças (...)*” (Rita, GD3).

“Sinto-me com uma satisfação diferente (...) porque me sinto com uma maturidade diferente para encarar os desafios (...)” (Carolina, narrativa oral/2010).

A dimensão do ciclo de vida incorpora as preocupações típicas que compõem as características das fases do desenvolvimento humano. Portanto, os professores mais jovens, detentores de uma forte energia física, praticamente isentos de compromissos domésticos e depositários de um idealismo um tanto destemperado, manifestam uma enorme vontade de investir e inovar no trabalho⁵⁹ (Hargreaves e Fullan, 1992). Por seu turno, os professores que se encontram na fase de meia idade estão mais cientes do declínio das suas capacidade físicas, mais preocupados em estabelecer um equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, são, portanto, mais prudentes com a (na) mudança:

“(...) a minha tarefa como professora pode ficar abalada, são tantas as solicitações que o tempo não chega para me desenvolver (...) e não me posso esquecer que para além de professora também exerço a função de mulher e mãe de uma filha que necessita de muitos cuidados e atenções, para além da minha vida pessoal, que qualquer dia não a tenho.” (Elsa, narrativa escrita/2008).

Hargreaves e Fullan (1992) alertam para questões específicas do trabalho e da carreira docente – a promoção, incentivos ou recusas de promoção – com interferências no desenvolvimento pessoal, podendo potenciar o compromisso e o entusiasmo dos professores ou provocar desânimo *“(...) e sentiram-se afastados da possibilidade de crescer e progredir profissionalmente, de sentir que não vale a pena investir na carreira e, quem sabe, desistir dela!”* (Amélia, narrativa escrita/2008) e mesmo cinismo *“(...) tenho uma profunda esperança de que as teorias que iluminaram os autores destas mudanças caiam por terra (...) ou viajar até ao futuro, quando esta ministra for embora (...)”* (Sónia, narrativa escrita/2008).

A discussão destes aspetos do desenvolvimento pessoal torna-se importante para o conhecimento do professor como pessoa, para que os outros o compreendam e trabalhem com ele de forma mais eficaz e, simultaneamente, cumpra o desejo de se

⁵⁹ Convém referir, neste momento, que mediante as políticas educativas e curriculares emanadas recentemente, os professores continuam a investir, mas moderadamente pelo facto de não haver tanta oferta de formação e do mal-estar docente que se instalou nas escolas. Esta situação será discutida neste capítulo, mais à frente.

desenvolver profissionalmente (Hargreaves e Fullan, 1992), apesar das dificuldades existentes nos contextos educativos presenciadas pelos seus atores principais.

4.2 Os fatores de impedimento de desenvolvimento profissional

Morais e Medeiros (2007), num dado momento da sua obra, discutem os contextos otimizadores do desenvolvimento profissional, começando por referir que toda a aprendizagem envolve mudança e que, quando se está empenhado na mudança, experimentam-se novos interesses, sentimentos e reações que podem ter impacto significativo no desenrolar da ação do professor.

Contudo, devemos ter presente que “a mudança é um processo moroso e interdependente dos interesses individuais” e que, por isso, “o desenvolvimento profissional deverá ser direcionado tendo em conta a singularidade dos indivíduos e o seu nível de interesses” (*Idem*, p. 67).

Assim, e de um modo muito geral, os contextos otimizadores referidos pelas autoras supracitadas ocorrem, essencialmente, a partir de premissas que permitem “pensar a escola enquanto contexto passível de conceber e procurar percursos de renegociação dos centros de decisão (...), numa lógica de procura de eficácia e adequação aos seus públicos” (*Ibidem*), assumindo um papel preponderante a reflexão em coletivo ao longo das diferentes etapas da vida profissional; a disponibilidade do docente para o trabalho em equipa; a colaboração na escola; a liderança e a dinamização de formação contínua centrada na escola.

Com efeito, os estudos desenvolvidos por García (1999, p. 193) prosseguem na mesma direção e apontam um conjunto de fatores que influenciam o processo de desenvolvimento profissional dos professores, lembrando que este processo está sujeito “a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extraoficiais, profissionais e extra profissionais”.

Mais recentemente, o estudo internacional desenvolvido por Flores, *et al.*, (2009) possibilitou a identificação de fatores sociais (crise económica e desvalorização da profissão docente); de fatores ligados ao sistema educativo (instabilidade legislativa, excesso de burocracia); de fatores relacionados com a organização escolar (ausência de liderança forte, sobrecarga de atividades, aumento de burocracia) e de fatores pessoais (desmotivação profissional), como agentes inibidores do desenvolvimento do professor.

No contexto português atual, onde realizamos a nossa investigação, podemos evidenciar alguns dos fatores já identificados noutras investigações, nomeadamente as que referimos anteriormente.

Com efeito, as políticas educativas e curriculares, às quais se encontra associada uma instabilidade legislativa, refletem-se nos professores que constituíram a amostra da nossa investigação, relativamente aos principais fatores identificados como impeditivos do desenvolvimento profissional docente: a competição e o individualismo; a intensificação das tarefas; o excesso de trabalho burocrático e a desmotivação profissional.

4.2.1 A competição e o individualismo profissional

A escola, à semelhança do que acontece noutras instituições sociais, desenvolve e reproduz uma cultura específica evidenciada na sua forma de pensar e de agir, edificando, desta forma, o seu “cenário socializador” (Morgado, 2005, p. 75). Caracteriza-se, também, “pela forma como os valores, as crenças, os preconceitos e o comportamento ocorrem dentro dos microprocessos políticos da vida da escola” (Day, 2004, p. 191).

A cultura da escola⁶⁰ reflete as influências que exercem determinados fatores e agentes da comunidade em que se insere, bem como as disposições provindas das políticas educativas e curriculares no sentido de tentar acondicionar as práticas docentes ao sabor das exigências políticas, económicas e sociais próprias de cada contexto (Hargreaves, 1998; Gómez, 2001; Lima, 2002; Morgado, 2005).

Deste modo, a cultura escolar das escolas de hoje encontra-se num momento delicado, pois vive “uma tensão preocupante e inevitável entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto”, em consequência das rápidas mudanças do nosso tempo (Loro e Tomazetti, 2008, p. 214). As certezas morais e ideológicas de ontem recaem sobre incertezas e questionamentos de hoje, conforme descreve a Amélia na sua narrativa biográfica:

“O que aconteceu comigo?! O que aconteceu com os outros professores? Não me apetece ir para a escola, parece que nada me diz nada, são

⁶⁰ Lima (2002, p. 20) sintetiza que “as culturas dos professores deverão ser perspetivadas não apenas em termos de conhecimentos, de valores de crenças ou de conceções, mas também de comportamentos e de práticas. *Fazer e agir* é culturalmente tão significativo como *sentir* ou *pensar*”.

só papéis e mais papéis, queixas de ser capaz e de não ser capaz parece que tudo ficou de repente insatisfeito, incapacitado, incompetente Mas porquê, se ainda ontem era capaz de fazer tudo? Era a melhor para os meus alunos, era indispensável para a escola e era importante para a sociedade e agora não tenho capacidades, não sou de confiança, tenho que ser vigiada, controlada, observada (... ”). (Amélia, narrativa escrita/2008)

Conforme pensam Loro e Tomazetti (2008, p. 215), esta situação pode induzir o professor ao isolamento na sua sala de aula “como se fosse um santuário”, ou seja, na sala de aula o professor sente-se em privado e protegido das interferências exteriores (Hargreaves, 1998). Este sentimento é bem referido pela Gabriela (narrativa escrita/2008), ao afirmar “(...) quando entro na sala de aula faço um esforço redobrado e deixo-me absorver pelo trabalho letivo”, limitando o seu acesso a novas ideias, a melhores soluções e ao reconhecimento ou elogio do sucesso profissional (Fullan e Hargreaves, 2001).

Hargreaves (1998, p. 186) preocupou-se em estudar *a forma* das culturas dos professores⁶¹, afirmando que “ela pode ser observada na maneira como as relações entre os professores e os seus colegas se articulam” e que essas relações podem mudar ao longo tempo.

Neste contexto, os estudos sobre motivação social e valores humanos discutem as diferentes modalidades de participação ou interdependência social, tais como a cooperação, competição, individualismo e agressão (entre outros). Alguns autores (Deutsch e Krauss, 1972; Rodrigues, 1973; Hargreaves, 1998; Velho, 1987) têm seguido modelos teóricos específicos, apresentando “variadas propostas teóricas para a explicação dos motivos pelos quais as pessoas orientam as suas relações umas com as outras de diferentes maneiras, enfatizando diversos aspetos e focalizando níveis diferenciados de análise” (Palmieri e Branco, 2004, p. 189).

Hoje, as culturas escolares influenciadas pelas políticas educativas, económicas e sociais sofrem alterações sistémicas devido aos momentos controversos, confusos e complexos que se vivem nas escolas, evidenciando modalidades de relacionamento profissional sustentadas na competição, no individualismo e no isolamento, conforme

⁶¹Na opinião de Hargreaves (1998, p. 186), “a forma das culturas dos professores consiste nos *padrões característicos de relacionamento* e nas *formas de associação* entre os membros dessas culturas”.

expõe Cátia no grupo de discussão em que participou “(...) *como é que se pode fazer uma articulação, se o próprio Ministério nos coloca em permanente competição?*” (Cátia, GD1).

O termo *competição*⁶², independentemente da área a que se refere, conduz-nos a um tipo de relação que é sempre prejudicial e que diz respeito à rivalidade entre concorrentes individuais ou coletivos.

Nas narrativas e nos grupos de discussão dos professores que inquirimos podemos salientar alguns desses efeitos vivenciados, “(...) *noto que há assim uma certa rivalidade e noto que as pessoas, quando fazem um trabalho que até acham que está, que está bom, que têm resultados, que leva a que as pessoas progridam e que notem, tentam esconder (...)*” (Patrícia, narrativa oral/2010), em vista à obtenção de um ganho, segundo regras ou normas que lhes são comuns e que determinam os comportamentos autorizados “(...) *porque, quem pode tirar benefícios da minha avaliação, sou eu... e pior, é que eu tiro benefício da minha avaliação se os outros não tirarem, porque se eu me destacar, em relação aos outros colegas, vou ser beneficiado*” (Mário, GD1).

Por isso, “a competição é um motivo adquirido, que a nossa cultura escolhe reforçar” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 516) e que é muitas vezes indiferente aos objetivos profissionais dos outros, como também salientavam vários professores da nossa amostra: “*Isto não é bom, isto é péssimo, isto não é mau, isto é horrível, quer dizer, eu estou a preparar-me para poder dar passos mais largos do que todos os outros meus colegas (...)*” (Mário, GD1), negligencia-se o trabalho em equipa na escola e quebra-se, inevitavelmente, todos os esforços que vinham sendo realizados para o ‘alojar’ nas instituições escolares: “*Não partilham, ou se partilham é muito mais tarde, para uma pessoa saber que o trabalho foi delas, e eu não vinha habituada a isso, eu vim de um outro local, onde isso não acontecia, onde realmente o trabalho de equipa era rotina (...)*” (Catarina, narrativa oral/2010).

Nesta perspetiva, os estudos desenvolvidos pelos psicólogos Deutsch e Krauss, (1972) são relevantes porque dão especial ênfase ao nível estrutural e contextual na promoção dos diversos processos relacionais ou formas de participação no grupo, sendo a competição caracterizada como a procura de objetivos reciprocamente exclusivos, ou

⁶² A primeira conceção de competição é oriunda da economia (e não da biologia como se pensa), pois já no século XVII, mais precisamente na Inglaterra, se dizia ‘a competição é a vida do comércio’ identificando-se este viés competitivo desde tempos remotos da sociedade industrial moderna (Reale, 2002), tornando-se, assim, uma das palavras mais poderosas usadas pelo capitalismo em todas as suas transformações que remontam a meados do século XIX e vem até ao presente.

seja, quanto mais um indivíduo se aproxima do seu objetivo mais o outro se afasta da possibilidade de alcançar o seu.

As investigações desenvolvidas pelo autor supracitado foram abordadas, apreciadas e ajustadas por outros (Rodrigues, 1973; Sprinthall e Sprinthall, 1993; Palmieri e Branco, 2004), em que cada um, de acordo com os seus interesses, destacou pormenores que nos poderão ajudar no debate das consequências da ‘chegada’ e do domínio cada vez maior da cultura competitiva nas nossas culturas escolares: “(...) *a competição ganha muito espaço (...)*” (Diogo, narrativa oral/2010), emergindo situações desonestas entre os professores e, inevitavelmente, maus ambientes nas escolas “(...) *competições desonestas e mau estar nas escolas*” (Elsa, narrativa escrita/2008).

Rodrigues (1973) ao cumprir um levantamento crítico das principais teorias psicossociais na sua obra *Psicologia Social*, não esqueceu a teoria de Morton Deutsch sobre o comportamento dos indivíduos em situações de cooperação e competição, destacando algumas hipóteses operacionalizadas pelo mesmo ao nível da competição: i) os indivíduos em situações competitivas percebem que o alcance dos seus objetivos é incompatível com a obtenção dos objetivos dos demais integrantes da situação e tentam, de todo o modo, ocultar dos colegas as experiências profissionais que resultam; ii) entre os membros dos grupos competitivos não é frequente a ajuda mútua, pois cada um luta pelos seus objetivos para atingir o ganho, a recompensa, a posição que pretende.

Desta forma, os professores ‘fecham-se no seu mundo’ e esquecem os outros conforme bem podemos identificar nas afirmações de alguns professores da nossa investigação. Assim, referem, “*as pessoas começam a fechar-se, quer dizer, mostram aquilo como um bom resultado, mas não te dizem mais nada, às tantas para tu não fazeres o mesmo, não sei (...)*” (Patrícia, narrativa oral/2010), selecionando os momentos para se manifestarem publicamente, de preferência na presença dos seus superiores: “*Os professores gostam de se evidenciar com coisas novas na presença dos seus superiores (...)*” (Elsa, narrativa oral/2010), para agradar e mostrar que fazem coisas diferentes e melhor do que os outros, acreditando que brilham no grupo, “(...) *quem brilha, é quem faz coisas muito bonitas, eu acho que isso, eu acho que isso, enfim!*” (Moura, GD2).

No caso dos professores, há a pretensão de conseguir as menções de ‘Muito Bom’ ou ‘Excelente’ na avaliação do desempenho e cumulativamente ser conotado de ‘o melhor professor da escola’ “(...) *andamos a ver quem é que faz mais coisas bonitas*

na sala de aula (...)” (Camila, GD2), agradando aos pais, “*(...) com os meus colegas de trabalho, que há ali um grande interesse de querer ser melhor, principalmente com os pais, mostrar mais(...)*” (Ana, GD1) mesmo reconhecendo que em nada favorece o profissionalismo docente “*(...) não sendo sinónimo de um bom profissional*” (Q. 106) nem as boas relações profissionais no seio escolar “*(...) só traz rivalidades e separatismo entre os docentes*” (Q. 54)

Na opinião de Loro e Tomazetti (2008), a cultura da competitividade docente leva ao individualismo, transpondo esta rivalidade para a sala de aula.

Neste âmbito, Hargreaves (1998), nos seus estudos, identificou diferentes tipos de culturas, mas acredita que o individualismo continua a prevalecer teimosamente no seio da cultura dos professores “*(...) partilha, o espírito de entreatajuda, já de si não são muito abundantes nas escolas, salvo as exceções que não são regra, caíram em definitivo para os reinos individuais(...)*” (Diogo, narrativa escrita/2008).

Para o mesmo autor, o individualismo está associado a comportamentos defensivos: “*(...) as pessoas isolam-se bastante, dedicam-se muito a elas próprias (...)*” (Catarina, narrativa oral/2010), como a desconfiança “*(...) desconfiando de tudo e de todos, parece que há sempre alguém que nos quer tramar*” (Amélia, narrativa escrita/2008) e a ansiedade, “*Este tipo de avaliação não contribui para uma melhoria do desempenho do professor, na medida que cria uma ansiedade muito elevada no professor*”(Q. 56)

Neste sentido, Hargreaves (1998, p. 190) não crê que haja algum fundamento no individualismo dos professores, “enquanto conjunto de défices psicológicos implícitos”. Contudo, resguarda a opinião de que o individualismo, enquanto condição do local de trabalho, é percecionado não como “uma fraqueza pessoal, mas mais como uma economia racional de esforço e uma organização de prioridades realizados num ambiente de trabalho fortemente pressionado e constrangedor” (*Idem*, p. 191), como nos elucidada a expressão interrogativa de Carolina, mediante a situação complexa e constrangedora vivida nas escolas: “*(...) ou estará [o modelo de avaliação docente], de modo inverso, a contribuir para o surgimento de uma cultura profissional individualista e competitiva, desmotivadora e insegurizante?*” (Carolina, narrativa escrita/2008).

Fundamentados nas teorias de Hargreaves (1998) e nos estudos de Tucker e Stronge (2007), cremos ser importante a promoção de uma cultura colaborativa⁶³, pelo facto de se traduzir num processo reflexivo e de partilha entre os professores, assegurando, desta forma, a *eficácia das escolas* que repetidamente está correlacionada com resultados escolares positivos.

4.2.2 Intensificação das tarefas dos professores

As preocupações com a necessidade de elevar os níveis dos resultados escolares dos alunos impelem os Governos a intervir mais ativamente em todos os aspetos da vida da escola, ao longo das últimas décadas, com tendências para o desenvolvimento de competências de ensino mensuráveis com fortes consequências no profissionalismo docente (Day, 2004). A sua intervenção passa mais pela imposição de reformas administrativas e curriculares frequentemente implementadas “de forma deficiente e sem consultar os seus atores, conduzindo a momentos de grande desestabilização nas escolas, à sobrecarga de trabalho e a crises de identidade profissional” (Day, 2001, p. 26).

O trabalho do professor intensifica-se cada vez mais, aguardando que responda “a maiores pressões e se conforme com inovações múltiplas em condições que são, na melhor das hipóteses, estáveis e, na pior delas, deterioradas” (Hargreaves, 1998, p. 132). E, por isso, o autor admite que “o profissionalismo alargado é um artificialismo retórico, uma estratégia para levar os docentes a colaborar de boa vontade na sua própria exploração, à medida que lhes vai sendo exigido cada vez mais esforço” (*Ibidem*).

Assim, aos professores são exigidas “posturas e prestações laborais muito diferentes das que lhes eram solicitadas até há relativamente pouco tempo” (Morgado, 2005, p. 90), como confirma o Manuel no seu grupo de discussão: “*Hoje temos um papel muito mais abrangente e a escola tem outras obrigações que não tinha antigamente (...)*” (Manuel, GD3). Para além disso, veem-se confrontados com outras atividades que o próprio contexto social lhes foi confiando: “*(...) nós somos um pouco de tudo, educadores, na escola um pouco de tudo (...) nós sendo educadores, muitas vezes até somos pais, somos amigos, não é, somos um pouco de tudo (...)*” (Carlos,

⁶³ Lembramos que a importância da cultura colaborativa nos contextos educativos atuais foi discutida com maior consistência no capítulo III, no ponto 3.1.1.2.

GD3), sobrecarregando-os demasiado ao ponto de sentirem a sua profissão como um ‘fardo’ difícil de suportar, como afirma Cátia no grupo de discussão em que participou “*Eu penso que ser professora é um fardo, acima de qualquer coisa (...)*” (Cátia, GD1).

É neste sentido que Apple e Jungck (1992, p. 25) discutem a *intensificação docente*, assegurando que “é uma das formas mais tangíveis em que as condições de trabalho dos professores têm corroído”. Também salientam uma consequência específica que a sobrecarga exerce sobre o sentido e a qualidade do trabalho dos professores: a falta de tempo que reduz consideravelmente as oportunidades de atender e apoiar os alunos, como confirma o Manuel: “*(...) o não ter tempo para preparar, por exemplo, determinadas aulas porque a atividade na escola se prolongou por mais duas ou três horas a tratar de coisas que não são assuntos que deveriam ser do professor (...)*”(Manuel, GD3). Estas condições lesam, na perceção dos professores participantes, a aprendizagem dos alunos na sala de aula “*(...) o excesso de trabalho e a sua inutilidade são tais que só podem ser um entrave à preparação e lecionação das aulas*” (Q. 147).

Para além da falta de tempo, também existe a dificuldade em desenvolver uma prática docente de modo adequado e (auto)convicente - “*Sinto que tenho a minha tarefa dificultada (...)*” (Catarina, narrativa escrita/2008) - devido à quantidade e diversidade de solicitações quotidianas: “*(...) a minha tarefa como professora pode ficar abalada, são tantas as solicitações (...)*” (Elsa, narrativa escrita/2008). Existe a perceção de que as atividades prioritárias (as pedagógicas) são menosprezadas na escola, em detrimento das atividades sociais e administrativas (apoio à família, desempenho de cargos), como afirma Maria: “*Acho que estamos a confundir muitas coisas, realmente se, se quer dar apoio à família, que se ponham na escola as pessoas necessárias para dar apoio à família, não é o professor que vai fazer essa tarefa (...)*” (Maria, GD2).

Portanto, em nome da mudança e da qualidade, o professor viu-se obrigado a desenvolver cargos administrativos de avaliação, de supervisão e de orientação educativa nas escolas, ocupando grande parte do tempo na orientação e/ou participação em reuniões de vária ordem – de docentes, de coordenação de ano, de encarregados de educação, de direção, de coordenação de escola, de avaliação de professores, para além das reuniões informais – deixando de ter disponibilidade para desenvolver um trabalho profícuo na sala de aula e de ter tempo para si (como pessoa e profissional) e para a família, tal como referem as autoras das *expressões narrativas* que se seguem:

“(...) para além de ser, de ter uma turma, eu exerço também o cargo de coordenadora de estabelecimento (...) neste momento sinto-me um bocadinho perdida, não estou a conseguir conciliar as duas funções, a coordenação de estabelecimento exige muito de mim (...) a turma está a ser prejudicada por eu estar a exercer o cargo (...)”(Catarina, narrativa oral/2010).

“Em termos de coordenação, por vezes, nota-se que há um trabalho imenso de preparação, invisto muito depois na parte da concretização das reuniões, sejam elas reuniões de trabalho, sejam elas, reuniões mais ou menos formais (...)” (Gabriela, narrativa oral/2010).

A este respeito, Apple e Jungck (1992, p. 25) garantem que a intensificação de trabalho leva os professores a “cortar caminho”, de modo que seja realizado apenas o que é solicitado no imediato sem previamente haver lugar para a discussão e reflexão em conjunto, como mostra Raul *“(...) portanto o lugar à reflexão, não existe, existe apenas o fazer (...)”* (Raul, GD2) promovendo, como já afirmámos anteriormente, o individualismo e o isolamento na escola.

4.2.3 Excesso de trabalho burocrático

A interpretação da escola como uma organização encontrou, durante o último século, diversas imagens que tendem a estar associadas às diferentes configurações definidas por teóricos das organizações – Frederick Taylor, Elton Mayo e Max Weber, entre outros – (Ferreira, 2001) que poderão ajudar a compreender alguns problemas com os quais a escola atualmente se vê confrontada.

Teixeira (1995), na sua obra *O professor e a escola* discute as teorias que explicam muitas das características da instituição escolar de hoje, desde a influência dos fundamentos de uma organização burocrática (Weber, 1972) até à teoria das relações humanas.

De momento, vamos centrar-nos no fenómeno burocrático (Crozier, 1963), pelo facto de os professores se verem confrontados diariamente com um sistema educativo

que permanece profundamente burocrático e inflexível e que afeta o seu (bom) desempenho na escola (Hargreaves, 1998).

Alguns especialistas do campo educacional (Ball e Goodson, 1985; Teixeira, 1995; Barroso, 2000; Lima, 2003c; Formosinho e Machado, 2010) interessaram-se pelas características burocráticas presentes na escola que traduzem, no seu entender, a teoria weberiana⁶⁴, principalmente no que se refere às regras de avaliação dos alunos, ao currículo escolar definido centralmente e de modo uniforme e, por fim, ao modo como se processa o recrutamento do pessoal docente (Teixeira, 1995).

A ação burocrática “é ainda uma ação que não avalia os resultados da atuação dos serviços e dos funcionários” (Formosinho e Machado, 2010, p. 55), ou seja, *aquilo* que é realizado através de papéis fica *neles*, nada é verificado: - “*Muita burocracia, muita papelada que não é verificada (...)*”(Q. 202) - para além de não haver a certeza da consecução dos objetivos delineados: “*(...) Essa papelada para nós, não, não, nem prova, que somos bons nem prova que somos maus, nem prova que os nossos alunos assim aprendem melhor, ou pior. (...)*” (Cátia, GD1).

Uma organização burocrática assume como principal característica a rigidez (Teixeira, 1995); por isso, revela dificuldades em se adaptar à mudança e sempre preponderará resistir a qualquer transformação (Crozier, 1963). Segundo Formosinho e Machado (2010), este tipo de organização tem a incapacidade de se corrigir em função dos seus erros, correspondendo à afirmação de um dos nossos participantes na investigação: “*Infelizmente, nós havemos de cometer imensos erros, havemos de fazer imensos erros, até de justo valor, porque achamos que não tem importância, e depois afinal até tinha (...)*” (Mário, GD1).

Contudo, apesar das contrariedades, a mudança acaba por ser inevitável num contexto de metamorfose e crise conduzida de cima para baixo e com aplicação universal de modo uniforme em todas as escolas (Formosinho e Machado, 2010), através da produção de legislação (decretos-lei, portarias, despachos, circulares e memorandos) que ‘ataca’ as escolas com maior intensidade e frequência. Esta produção de documentos normativos ambiciona, para além de ‘normalizar’ o sistema, ocupar os professores na escola o máximo de tempo: “*(...) a burocracia excessiva como forma de fazer os profissionais trabalharem mais (...)*”(Diogo, narrativa escrita/2008) para

⁶⁴ O grande contributo que Max Weber traz aos estudos das organizações é a sua reflexão sobre os tipos de autoridade e, designadamente, sobre a burocracia, apresentando um conjunto de características que se podem sintetizar em: normativização da ação; hierarquia de autoridade e de funções; impessoalidade nas relações; funcionários selecionados por concurso ou por habilitações (Teixeira, 1995).

resolver politicamente o problema da ‘imagem do professor’ que incomoda a sociedade em geral, “(...) *que nós somos um bocadinho os parasitas da sociedade(...)*” (Lara, GD1).

Assim, o que importa é ‘entreter’ os professores a preencher documentos sem fim, “(...) *porque vou perder o meu tempo a escrever e a completar impressos, grelhas, relatórios, atas (...)*” (Amélia, narrativa escrita/2008) mesmo que não façam sentido na sua prática pedagógica: “(...) *traz aumento de preenchimento de papéis que em nada favorecem o trabalho com os alunos*” (Diogo, narrativa escrita/2008). Por outras palavras, o professor é obrigado a ocupar o seu tempo na escola a cumprir a legislação vinda de cima, normalmente ‘carregada’ de assuntos meramente burocráticos, “(...) *que lhes são impingidos, dos quais não percebem a utilidade e onde apenas veem uma obrigação a cumprir*” (Gabriela, narrativa escrita/2008), em espaços e momentos que deveriam ser destinados à reflexão pedagógica em conjunto.

Estas constatações são corroboradas pelos professores que responderam ao nosso questionário, destacando, com muita expressividade, o excesso de trabalho burocrático na escola como um fator de impedimento do desenvolvimento profissional.

Quadro 4. 5 - Impacto da recente legislação no desenvolvimento profissional

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q.
Tenho excesso de trabalho burocrático	92,8	7,2	182,2***
As escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes “ataques” legislativos	65,5	34,5	23,8***
A profissão docente está a ser descaracterizada, esquecendo a sua principal função	83,5	16,5	112,0***

Nota: *** p <0,001

Estes resultados reforçam especialmente a constatação de que as escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes ‘ataques’ legislativos (65,5%) que induzem ao excesso de trabalho burocrático na escola (92,8%) e descaracterizam a profissão docente, descurando a sua principal função: ensinar.

Os professores consideram estas políticas educativas desadequadas e ausentes de reconhecimento, tanto por parte dos diretores dos agrupamentos como da comunidade educativa “*Políticas educativas desadequadas, muita burocracia e nenhum reconhecimento*” (Q. 80) e, simultaneamente, impeditivas de uma boa prática pedagógica na sala de aula reconhecida: “*Por mais que nos esforcemos, por mais que*

tentemos fazer para melhorar a forma de ensinar e que os alunos aprendam, mais somos criticados ou apontados” (Q. 146).

Para finalizar, numa instituição burocrática, *o bom professor* é um professor cumpridor da legislação emanada pelos governos, visto como “um simples executor”, colocando a sua criatividade ao serviço “da inovação decretada” (Formosinho e Machado, 2010, p. 69) em vez da investigação de novos métodos e estratégias para estimular o processo de ensino e aprendizagem, como constata Sónia na sua narrativa escrita: “(...) e muito do meu tempo não será certamente a mostrar que sou uma docente competente, mas a demonstrar que não sou má secretária e que tenho bem arquivado os registos que me pedem (...)” (Sónia, narrativa escrita/2008).

4.2.4 Desmotivação e ausência de reconhecimento profissional

Canário (2007b), na conferência *Desenvolvimento profissional dos professores*, organizada no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, sublinhou a importância de motivar profissionalmente os professores, como alternativa de combate à crescente complexidade da profissão docente, à qual correspondem, como temos vindo a referir, novos papéis, novas exigências e um alargamento do perfil da sua missão profissional.

Santomé (2006), nos seus estudos, identifica um leque de razões que caracterizam a desmotivação dos professores na escola, entre as quais reconhece alguns dos fatores que acabamos de discutir: uma administração do sistema educativo burocratizante e uma contínua ampliação das funções encomendadas à educação.

Numa situação de desmotivação docente, Guerra (2000, p. 71) argumenta que a classe docente “difícilmente ultrapassa o mero cumprimento formal das suas obrigações administrativas: cumprir horários, assistir a reuniões, dar aulas...”, desistindo completamente da implementação de quaisquer práticas inovadoras e sustentáveis na escola.

Um dos pontos fortes da teoria das Relações Humanas⁶⁵ é a ideia de que “o operário move-se mais por necessidade de reconhecimento social do que por benefícios

⁶⁵ Segundo Teixeira (1995, p. 19), “a teoria das relações humanas, tal como é proposta por Elton Mayo, pode sintetizar-se nos seguintes pontos: o operário é visto menos como um ser individual do que como um ser social, integrado num grupo; a ênfase passa da tarefa para a pessoa já que se admite que o nível de produção depende da satisfação do pessoal e que esta decorre da integração social obtida na empresa e do enriquecimento do posto de trabalho; o operário move-se mais por necessidade de reconhecimento social do que por benefícios materiais; a administração não pode ignorar que dentro da organização existem vários subgrupos.

materiais” (Teixeira, 1995, p. 19), assumindo a prática do elogio um lugar preponderante (Marques, 2003).

Ao confrontarmos esta ideia com a legislação recente (ECD e ADD) quando, por um lado, promove e premeia o mérito profissional traduzido nas menções de ‘Muito Bom’ e ‘Excelente’ como forma de reconhecimento do investimento profissional dos professores na profissão⁶⁶ e, por outro lado, limita a progressão na carreira (exatamente, na passagem de dois escalões com a introdução de quotas), apercebemo-nos que os professores se confrontam com um elevado grau de dificuldade em decidir qual o percurso a fazer para conseguir o merecido reconhecimento profissional. Isto porque, no imediato, o professor sente-se confinado a duas alternativas e, mesmo assim, pode não o conseguir: se se sente motivado pela legislação vai à luta pelo mérito e torna-se individualista, competitivo e indiferente às motivações dos pares, despertando ambientes conflituosos na escola; se decide adotar uma postura profissional coerente dotada de esforço, de empenho e de responsabilidade com os colegas confronta-se com a insensibilidade e com a ausência de reconhecimento do seu trabalho por parte dos seus superiores hierárquicos e da restante comunidade educativa e desmotiva-se. Logo, ambas as possibilidades acarretam energias desmotivantes para o trabalho docente e para a instituição, privando os professores do merecido reconhecimento profissional com impacto na carreira e no desenvolvimento profissional e (re)construção da sua identidade profissional, conforme narram os nossos informadores:

“Sinto-me presa na minha profissão e isto não é bom para nenhum professor; sentir-se impossibilitado de ver reconhecido o seu trabalho, o seu empenho e gosto pela profissão.” (Catarina, narrativa escrita/2008).

“(...) mas os encarregados de educação e as pessoas que trabalham connosco, na comunidade educativa, não reconhecem este nosso trabalho. Mais grave ainda é que os nossos superiores hierárquicos é que não valorizam minimamente o nosso trabalho, muitas vezes, penso que nem sequer o conhecem nem têm noção daquilo que nós fazemos, do papel que desempenhamos, quer a nível de escola, quer a nível da comunidade educativa ” (Manuel, GD3).

⁶⁶ Neste momento pensamos ser importante lembrar que os conceitos investimento e reconhecimento profissionais foram aprofundados no capítulo III, no ponto 3.2.2.2.

Estas experiências foram corroboradas pelos professores do 1º CEB que responderam ao nosso questionário, quando questionados sobre a sua motivação e satisfação no seu trabalho face à política legislativa implementada no seu país. Os docentes referiram que é de extrema importância sentirem-se motivados no seu ofício (96,0%); contudo, reconhecem que a recente legislação (ECD e ADD) interferiu negativamente na sua motivação profissional (62,6%), impedindo o seu desenvolvimento profissional na escola (95,5%) e comprometendo a qualidade da sua prática docente em contexto escolar.

Quadro 4. 6 - A desmotivação dos professores para o desenvolvimento profissional

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Estimular a motivação dos professores	96,0	4,0	210,6***
Motivdo(a)	37,4	62,6	15,6***
Sente que o novo Estatuto da Carreira Docente e a avaliação do desempenho impulsionam o seu desenvolvimento profissional?	4,5	95,5	204,0***

Nota: *** p <0,001

É neste cenário controverso que, atualmente, os professores vivem as suas experiências profissionais, dependentes, em certa medida, de fatores internos e externos à escola que interferem de forma negativa no seu desenvolvimento pessoal e profissional, despertando sentimentos (emoções) - de frustração, de cansaço e *stress*, que sintetizamos no Quadro 4.7.

Da análise do quadro, apuramos que os indicadores de desmotivação emergem das exigências excessivas (e impostas) que se situam em dois âmbitos: internos e externos à escola. Dos fatores externos à escola - recentes políticas educativas e curriculares, desenquadradas dos contextos educativos, são geradoras de outros indicadores – internos e externos à escola – de desmotivação profissional, com impacto na identidade dos professores.

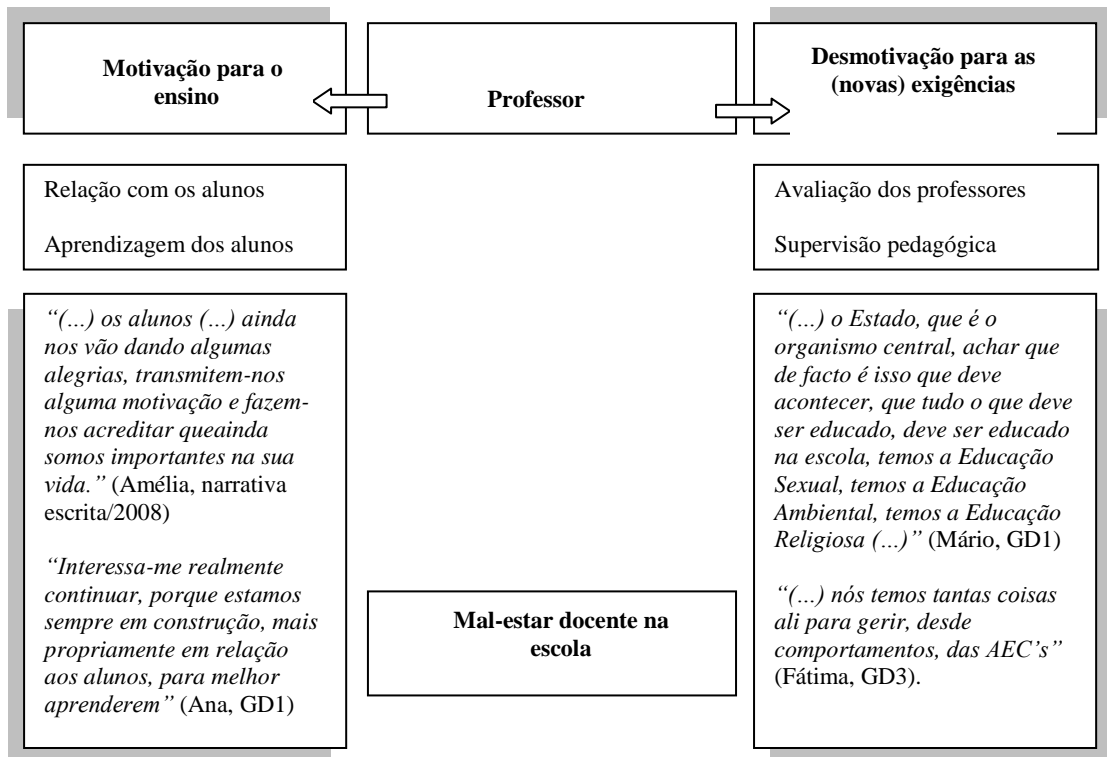
Quadro 4.7 - Fatores de desmotivação profissional: internos e externos à escola

Desmotivação profissional na escola	Fatores internos(à escola)		Fatores externos(à escola)	
	Indicadores	Vozes autonarrativas	Indicadores	Vozes autonarrativas
	Condições de trabalho	“(…) reduzir o número de alunos por turma, sem dúvida nenhuma, mais professores de apoio (…)” (Sónia, narrativa oral/2010). “(…) conseguir uma colocação (…)” (Miguel, GD1).	Políticas educativas	“(…) [ECD e ADD] promovem o desinvestimento na atividade pedagógica dos docentes, que irremediavelmente se reflectirá na qualidade (…)” (Gabriela, narrativa escrita/2008).
	Ambientes de trabalho	“(…) veio criar um mau ambiente (…)” (Amélia, narrativa escrita/08). “(…) criando grande instabilidade, insegurança, descontentamento, frustração e desmotivação na classe docente (…)” (Catarina, narrativa escrita/2008).	Sistema educativo burocrático	“Com relação a essa documentação toda que nos é exigida, infelizmente, a mim, causa-me muita confusão (…)” (Cátia, GD1).
	Reconhecimento profissional	“(…) Não reconheço qualquer reconhecimento, faço o meu trabalho o melhor que sei e que me deixam” (Q. 129).	Reconhecimento social	“(…) professor não é reconhecido a nível social, a sua profissão foi descredibilizada e pouco reconhecida. O nosso trabalho tem sido pouco valorizado” (Q. 55).
Relação com os pares	“Nascem novas relações entre os professores, mas muito confusas, numa base de desconfiança e desmotivação” (Catarina, narrativa/2008).	Permanente exigência de novas tarefas	“(…) não tirei um curso, para, para fazer avaliação de professores, não tirei um curso para orientar reuniões, não tirei um curso para fazer atas (…)” (Gabriela, narrativa oral/2010).	
Consequências/impacto nos professores: Frustração, Cansaço, Stress, Medo				

Atendendo às *vozes narrativas* dos participantes apercebemo-nos que, de facto, os professores se sentem motivados para a prática pedagógica na sala de aula, ou seja, estão motivados para o trabalho direto com os alunos, porque se sentem seguros e satisfeitos com os desafios que emergem ao contribuírem para o desenvolvimento escolar e social dos seus alunos. E, simultaneamente, sentem-se desmotivados para o desenvolvimento de tarefas relacionadas com as (novas) exigências impostas aos professores, isto é, para o exercício da função de professor-administrativo (Figura 2).

Esta conjuntura descreve claramente *aquilo* que Cole (1984) definiu como *crise de motivação* na profissão docente, a qual, agravada pela insatisfação crescente acerca da remuneração, torna-se ainda mais debilitada.

Figura 2 - A (des)motivação dos professores na escola



Neste sentido, sendo a motivação um requisito essencial para a aprendizagem profissional eficaz, e sabendo que está relacionada de diferentes formas por inúmeros fatores, haverá toda a pertinência em identificá-los e compreendê-los e ainda mais quando são impeditivos, para estimular a conceção de oportunidades que motivem os professores para o exercício do ofício que escolheram por vocação: ensinar crianças.

Após a apresentação dos fatores impeditivos de desenvolvimento profissional, será importante identificarmos as particularidades das etapas da carreira docente, para posteriormente identificarmos o impacto das experiências vividas pelos professores, atualmente, no quotidiano escolar.

4.3 A 'Historia' da carreira docente dos professores do 1º CEB

Sarmento (1991), no segundo capítulo da sua obra *Professores do Ensino Primário: a carreira e/ou a vida*, caracteriza o exercício da função docente no contexto político-educacional desde o Estado Novo a 1990, época insignificante para a projeção dos professores do ensino primário em termos de carreira.

Na sua obra, este autor interpretou o período que antecedeu o 25 abril, baseado no conjunto de cinco períodos formalizados por Formosinho (1987b) – período de formação; período de mobilização; período de estabilização; período de estagnação e declínio; período de continuidade – como fundamentais para compreender o Estado Novo e o seu projeto educacional.

Nos três primeiros períodos, a política educativa do Regime desvalorizava a educação escolar na formação dos estratos sociais, promovia a função doutrinadora nacionalista como a componente nuclear do ato educativo e desqualificava profissionalmente os professores do ensino primário. Na opinião de Sarmiento (1991, p. 27), esta época regulada pelo Estado Novo “constituiu um espaço histórico de regressão da profissão docente”.

Nos períodos seguintes, apesar da alteração parcial das políticas e, sobretudo, de ter começado a vingar uma filosofia educacional desenvolvimentista, “o estatuto ocupacional dos professores do ensino primário não se alterou substancialmente” (*Idem*, p. 26), continuavam sem carreira, “permaneciam numa mesma categoria, usufruindo apenas de diuturnidades decorrentes exclusivamente do tempo de serviço” (Melo, 1990, citado em Alves-Pinto, 2001, p. 36), conforme o Quadro 4.8.

Quadro 4. 8 - Categoria profissional dos professores do ensino primário antes do 25 de Abril

Categoria profissional dos professores				
Professor Agregado	Professor Efetivo	Professor Efetivo com 1 diuturnidade	Professor Efetivo com 2 diuturnidades	Professor Efetivo com 3 diuturnidades
Letra R	Letra Q	Letra P	Letra O	Letra N

Adaptado de Melo (1990, citado em Alves-Pinto, 2008, p. 141)

A instauração do regime democrático, após o 25 de Abril, abre uma nova página na Educação portuguesa e na afirmação profissional dos professores do ensino primário.

Depois de um período revolucionário que se exprimiu no interior das escolas, alargando-se, posteriormente, “a um âmbito muito mais vasto por ação sobretudo dos sindicatos” (Sarmiento, 1991, p.28), surgiu outro que postulava, o reposicionamento do controlo da administração central do Estado sobre o aparelho educativo, através de excessivos pacotes legislativos, reduzindo a autonomia profissional dos professores e, conseqüentemente, reconduzindo este grupo ocupacional ao seu estatuto de funcionalismo público (*Idem*).

Esta situação foi quebrada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, a qual vem permitir o lançamento de nova legislação em muitos subsectores da educação. Uma legislação que provocou lutas sindicais muito fortes foi o Estatuto dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básicos e Secundários, vindo a favorecer a introdução do elemento de maior inovação na carreira dos professores – a criação de uma *carreira única* (Alves-Pinto, 2008), consumada com a publicação do Decreto-Lei 139-A/90.

Na opinião da autora, esta expressão encerra um duplo sentido de máxima importância: “por um lado, a carreira passou a não ser dependente do grau de ensino mas do nível de formação académica; por outro lado, a carreira única pressupõe que há uma carreira para os professores que desempenham uma diversidade de funções docentes” (*Idem*, p. 37).

Relativamente à avaliação do desempenho, antes da publicação da legislação que consagrava a existência de uma carreira única docente, não se previa qualquer avaliação.

Assim, com a promulgação do referido decreto, a avaliação do desempenho constituiu uma premissa necessária e com significado, mas, segundo a opinião dos dirigentes dos sindicatos, a sua operacionalização exigia uma reflexão profunda sobre o *tipo de avaliação* a considerar (Alves-Pinto, 2001). Depois de discussões entre sindicatos e o Ministério da Educação, ficou consignada no ECD uma avaliação do tipo intrínseco, por se entender que a avaliação não pode ser um ato burocrático. Ela consistia fundamentalmente num relatório de atividade realizado pelo próprio professor e, quando se tratava de um momento específico de avaliação na transição do 7º para o 8º escalão, esta baseava-se na elaboração e discussão do currículo profissional perante um júri.

Em 2007, o Governo em funções, perante a necessidade de promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens, constituindo estas premissas da fundamentação para um novo ECD, desenhado pelo Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro. Na opinião das entidades governamentais, esta necessidade emerge do aparente *enfraquecimento* do documento anterior que, com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo. Aquele decreto-lei

fundamenta a avaliação de desempenho docente⁶⁷ suportada nas dimensões profissional e ética, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na participação na escola e relação com a comunidade e no desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Em conformidade com os princípios expressos pelo Ministério da Educação na referida legislação, a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão. Esta nova estruturação implicou que a carreira docente fosse remunerada de acordo com as escalas indiciárias constantes na tabela seguinte:

Tabela 1 - Estrutura remuneratória (2007)

Categorias	Escalões					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Professor Titular.....	245	299	340			
Professor.....	167	188	205	218	235	245

Contudo, ao longo de três anos consecutivos, os professores, apoiados pelos Sindicatos, mantiveram uma luta constante na tentativa de eliminar as categorias que distinguiam os professores e de alterar o modelo de avaliação de desempenho docente, pela discórdia total de todo o processo avaliativo devido à inadequação aos contextos educativos e, fundamentalmente, ao desencontro com as práticas pedagógicas dos professores.

Finalmente, em 2010, os professores conseguiram que a carreira docente voltasse a estruturar-se numa única categoria⁶⁸, terminando a distinção entre os professores, mantendo-se uma estrutura de carreira que valoriza e premeia o mérito e o resultado da avaliação de desempenho, sendo fixada contingentação, através de vagas, em dois momentos ao longo da carreira (5º e 7º escalões).

Nesta perspetiva, a natureza e estrutura da carreira docente relativamente ao ingresso e à progressão implicarão a verificação cumulativa de requisitos como a permanência de um período mínimo de serviço efetivo no escalão e a frequência de módulos de formação contínua que correspondam a vinte e cinco horas anuais.

De um modo geral, na convicção de Formosinho e Machado (2010, p. 71), esta perspetiva de carreira assenta, claramente, numa conceção burocrática que comprova “o

⁶⁷ Este modelo de avaliação é regulamentado pelo Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro

⁶⁸Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho

mérito da experiência adquirida por omissão de registo de demérito da ação exercida”, promovendo uma diferenciação dos professores que favorece a indiferenciação do desempenho docente na escola.

Conforme assegura Pires (1990), a carreira docente apresenta-se num modelo estruturante da atividade ocupacional dominante nas grandes organizações de tipo burocrático-industrial que, embora pretenda articular os modelos burocrático e profissional, os seus efeitos não conseguem mais do que impedir a possibilidade de garantir a autonomia e poder de decisão dos professores na escola à medida que progridem na carreira.

Contudo, mesmo quando se acrescenta à progressão na carreira a componente formativa (frequência de módulos de formação contínua), Formosinho e Machado (2010, p. 72) reforçam que a mesma acaba por ser inserida numa lógica burocrática porque considera “a formalidade da certificação da formação mais que os efeitos por ela produzidos na qualidade do desempenho do exercício da atividade docente”.

Neste âmbito, sentimo-nos desafiados a conhecer as experiências profissionais, incluindo as de formação contínua, que poderão proporcionar aos professores conhecimento profissional para que se desenvolvam profissionalmente nas diferentes fases da carreira docente.

4.3.1 A carreira docente e as etapas de desenvolvimento profissional

No enquadramento teórico desta investigação, o conceito de carreira profissional docente foi assumido como um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que o professor se desenvolve, segundo um conjunto de etapas ou fases com características particulares, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação.

Ou seja, nas palavras de Hargreaves e Fullan (1992), a carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional, que abrange não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, indiossincracias e histórias de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente.

Assim, retomando os estudos de Sikes (1985) e Gonçalves (2000) discutidos no Capítulo I e, procurando articular esses estudos com os resultados da nossa investigação podemos destacar do estudo de Sikes (1985) a terceira fase, pelo facto de ser o intervalo

de idade com maior representatividade na nossa amostra (39,0%)⁶⁹. Ou seja, uma grande parcela dos professores que participou na nossa investigação tem entre 31 e 40 anos de idade, correspondendo à fase apresentada por Sikes (1985) – ‘Estabilização/normalização’ – na qual o professor revela como principal preocupação ser competente no (seu) trabalho.

Nesta fase, a autora realça a “conjugação de experiência e um nível relativamente elevado de capacidade física e intelectual significa que, em termos de energia, envolvimento, ambição e autoconfiança muitos professores estão no seu auge” (*Idem*, p. 45).

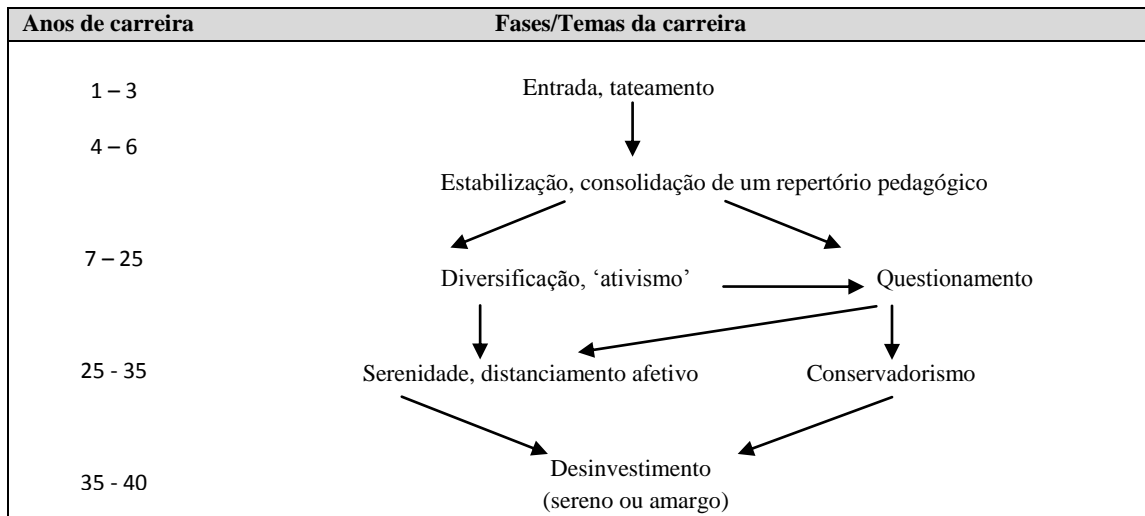
Contudo, alerta para as preocupações específicas de alguns professores nesta fase, especialmente as mulheres, porque muitas vezes se vêm na impossibilidade de progredir e desenvolver papéis diferenciados na escola, pelo facto de terem outra ocupação em simultâneo “a carreira de mãe e esposa”, atribuindo “às suas carreiras [docentes] um papel secundário” (*Idem*, p. 46). Para além destas preocupações, a autora refere-se aos contextos políticos, sociais e económicos que também podem condicionar a motivação do professor em querer (em poder) ou não ser mais competente no seu ofício.

Neste campo de investigação, os estudos de Huberman (1989; 1992; 1995) são referência de destaque, uma vez que se debruçou, de forma profunda, sobre o desenvolvimento da carreira (desde a entrada na profissão até à reforma), contribuindo claramente para a compreensão do percurso profissional dos professores. Na sua opinião, este percurso profissional não é de todo homogéneo e linear, o que permite compreender as interações entre as diversas dimensões da vida pessoal, social e profissional.

Nesta perspetiva, como se apresenta na Figura 3, este percurso desenvolve-se de acordo com sete fases da carreira docente, desde a entrada até ao final da carreira.

⁶⁹ Esta informação encontra-se disponível no Capítulo II deste estudo, mais especificamente no Quadro 2.6 – Grupos de idade.

Figura 3 - Etapas da carreira docente segundo Huberman (1989)



A primeira etapa – a entrada na carreira – é transversal a vários estudos sobre a carreira (Sikes, 1985; Sikes, Measor e Woods, 1985; Vonk e Schras, 1987; Huberman, 1989; Gonçalves, 2000) e é caracterizada pela existência de dois extremos - a ‘sobrevivência’ e a ‘descoberta’ – com mais tendência para se complementarem que para divergirem, ocorrendo durante os primeiros dois ou três anos de serviço. O aspeto da ‘sobrevivência’ é denominado vulgarmente pela expressão ‘choque com a realidade’ (Veenman, 1984) pelo facto de traduzir todo o impacto sofrido pelos professores quando iniciam a profissão, principalmente no que se refere às preocupações consigo mesmo e às diferenças entre os ideais e a realidade. Em contrapartida, o termo ‘descoberta’ reflete o entusiasmo inicial do professor na escola e a satisfação com que vive as novas experiências num determinado contexto educativo.

Assim, segundo Huberman (1989), esta etapa pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora sendo, no caso concreto do ensino, limitada por parâmetros impostos pela escola, como as oportunidades de ‘explorar’ diversas situações e papéis profissionais ou, até, exercer outras tarefas que distraiam a função principal do professor.

Quando o professor atinge os quatro a seis anos de prática pedagógica estabiliza, situação resultante da escolha pessoal e subjetiva do ensino como profissão, ou seja, isto significa que o professor assumiu o compromisso definitivo com a profissão escolhida, adotou uma identidade profissional e, naturalmente, implicou a rejeição de outras possíveis ocupações profissionais. É normalmente acompanhada de uma maior consciencialização de competência, de segurança e de confiança profissionais; por isso,

quando emergem situações de insucesso, os professores não se sentem particularmente responsáveis por tudo o que se passa na sala de aula. Para além disso, há uma descentração das preocupações: os docentes preocupam-se menos consigo próprios e mais com os conteúdos pedagógicos das diferentes áreas, consolidando e aperfeiçoando o seu repertório de base.

Entre os sete e os vinte e cinco anos de serviço, o professor entra numa fase de diversificação e os percursos profissionais parecem divergir: para alguns professores, as suas energias são orientadas para melhorar o seu desempenho como docente (experimentar novos métodos, novas práticas de avaliação, construção de materiais didáticos, assim como procurar ideias pedagógicas noutras locais); para outros, os seus esforços são canalizados na procura da promoção profissional através do desempenho de funções administrativas, com a ambição de conquistar mais autoridade, responsabilidade e prestígio na instituição. Saliente-se que os docentes, nesta fase, manifestam elevado grau de motivação, dinamismo e empenho em participar na mudança institucional, buscando novos desafios como resposta a um receio emergente de cair na rotina ou, então, à necessidade de manter o entusiasmo pela profissão.

Apesar da vivência de momentos de grande ativismo profissional pode acontecer que o professor entre numa fase em que questione na globalidade a sua atividade, devido a um ligeiro sentimento de rotina ou, então, de uma ‘crise existencial’ perante o prosseguimento na carreira. Tal atitude pode ser explicada pela monotonia da vida diária na sala de aula/escola ou pelo desencanto motivado pelo fracasso das experiências ou de reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente. Esta fase surge, sensivelmente, ‘no meio da carreira’, um tempo que se situa globalmente entre os quinze e os vinte e cinco anos de ensino, não sendo experienciada da mesma maneira pelos homens e pelas mulheres. O ‘teor’ de questionamento normalmente é mais elevado nos homens e parece ligar-se, sobretudo, à questão da progressão na carreira. No caso das mulheres, o momento de questionamento chega mais tarde, dura menos tempo e parece mais ligado às desagradáveis condições de trabalho e às tarefas que lhes são impostas. Convém, ainda, salientar que ‘pôr-se em questão’ corresponde a uma fase durante a qual as pessoas refletem sobre o que terão feito da sua vida, mediante os propósitos traçados no início da carreira, encarando tanto a perspetiva de continuar como de se embrenharem na incerteza e na insegurança de outro percurso. Porém, neste momento de questionamento, a interferência dos contextos político-económicos, das

culturas da instituição e dos (in)sucessos da vida familiar assumem uma importância incondicional.

Na fase seguinte, serenidade e distanciamento afetivo, trata-se mais de um estado de ‘alma’ do que propriamente de uma fase distinta da progressão na carreira que emerge por volta dos 45-55 anos de idade, sendo possível identificar um período assinalado por uma descida do nível de ambição pessoal, de investimento profissional e, em contrapartida, um aumento da sensação de confiança e serenidade em contexto de sala de aula e um distanciamento afetivo na relação com os alunos.

Entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos de ensino pode ocorrer ‘conservadorismo’, rigidez e exigência associado a queixas, sobretudo relacionadas com os alunos, com a política educacional, com os colegas mais jovens, demonstrando, efetivamente, uma maior resistência às inovações e à mudança de ótica geral face ao futuro. Alguns professores chegam a esta fase vindos diretamente da fase anterior, mas em crise, por não a terem conseguido ultrapassar inteiramente e outros no seguimento de reformas mal sucedidas ou não concordadas que raramente conduzem a algo de positivo.

O desinvestimento ocorre na fase final da carreira profissional entre os trinta e cinco e quarenta anos de experiência profissional, sendo, por isso, frequente uma libertação progressiva do investimento no trabalho docente e uma maior dedicação a outros interesses exteriores à escola e uma vida social de maior reflexão. Esta postura de ‘descomprometimento’ poderá ser vivida pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo, assim, a um ‘desinvestimento sereno’ ou a um ‘desinvestimento amargo’.

O conhecimento e a discussão das diferentes etapas que estruturam a carreira docente (Sikes,1985; Huberman,1989; Gonçalves,2000, entre outros) são fundamentais para a promoção do desenvolvimento profissional do professor na escola, cedendo informações pertinentes para a elaboração de programas de desenvolvimento com destaque para a participação dos professores no processo.

Assim, em Portugal, tal como no contexto europeu, o desenvolvimento da carreira dos professores tem suscitado algumas produções de grande interesse (Mónica, 1978; Benavente, 1990; Sarmiento, 1991; Nóvoa, 1992; Teixeira, 2001; Alves-Pinto, 2001), que nos asseguram a senda histórica que o conceito de carreira teve (e tem) na vida profissional dos docentes ao longo dos tempos e a sua (des)articulação com o desenvolvimento profissional dos mesmos.

4.4 As experiências dos professores no desenvolvimento da carreira docente

O desenvolvimento da carreira docente, na perspectiva de Huberman (1995, p. 195), “não é programado externamente nem elaborado pessoalmente, é antes descontínuo, ou seja, não possui continuidade nem ordem e, por vezes, é completamente fortuito”. Foi no decorrer dos seus trabalhos investigativos que o autor reconheceu as experiências profissionais vividas pelos professores, assim como os fatores, de dentro ou de fora da escola, que mais as influenciam, identificando “várias fases-chave através das quais muitos professores progridem ao longo da sua carreira” (Day, 2001, p. 101).

Continuando (n)a linha de pensamento de Huberman (1995), as *origens* e as *experiências de vida* dos professores são, obviamente, elementos fundamentais das pessoas que são e do sentido de identidade pessoal que, dependendo do grau em que investem esta identidade no ensino, enformam a sua prática docente. Para além destes elementos, o autor aponta outros de importância semelhante - o *estilo de vida* e o *ciclo de vida* dos professores – fornecendo entendimentos bastante generativos sobre a maneira como as suas perspectivas em estádios particulares da sua vida afetam de modo crucial a sua atividade profissional (*Idem*).

Neste contexto, muitos são os estudos que abordam os problemas que são sentidos no decurso da carreira (Ball e Goodson, 1985; Gonçalves, 1992, 2000) e as crises da carreira docente (Sikes, Measor e Woods, 1985; Gonçalves, 1992), fundamentados nas experiências profissionais relatadas pelos professores.

Em termos de autoatribuição dos problemas emergentes no decorrer da carreira, as investigações de Gonçalves (1992, 2000) apontam as vivências dos professores ao nível das *colocações* aduzidas a outras razões como o ‘*isolamento*’, a ‘*instabilidade profissional*’, o ‘*afastamento da família*’; a *falta de condições* das escolas; a *lecionação de alunos difíceis*, com incidência na sua ‘*falta de interesse*’ e ‘*desconcentração*’ e, finalmente, ao nível da *organização do ensino*, realçando o ‘*excesso de alunos*’ nas turmas, ‘*a não colaboração*’ dos colegas e a ‘*não adaptação da escola aos tempos atuais*’ como causas principais dos problemas sentidos pelos professores. Outros indicadores são anotados neste âmbito pelo autor; todavia, é nossa pretensão direcionarmo-nos para a preocupação dos professores quando se referem à inexistência de respostas às suas necessidades de ‘*formação contínua*’, expressando-se profissionalmente no quotidiano pela ‘*falta de apoio aos professores*’.

Relativamente ‘às crises da carreira docente’, Sikes, Measor e Woods (1985, p. 3) referem que esta expressão “indica uma disjuntura de um ou outro tipo, por exemplo entre percepções da carreira passadas e presentes, suficientemente vastas para tornar o futuro problemático, para perturbar o sentido de bem-estar dos professores e para ameaçar a sua eficiência enquanto docentes”.

Porém, de certo modo, é consensual entre os autores que investigam a carreira docente a existência de problemas de diferentes tipos nas carreiras docentes, principalmente em dois momentos, já referidos anteriormente: no início e no final da carreira. Para muitos professores, o trauma inicial da socialização para o papel a desempenhar constitui uma crise nas suas vidas, contrabalançando entre os ideais e práticas, expectativas e realidades capacidade e exigências (*Idem*) até à «*opção definitiva*» pelo ensino como profissão (Gonçalves, 1992). No final da carreira, “quando o «*desinvestimento*» se faz de forma «*amarga*», em que as «*lamentações*» contra os alunos, os pais, os colegas e a escola se transformam numa quase obsessão, agudizada, por vezes, por uma impaciência pouco menos que incontrolável pela chegada do momento da aposentação” (*Idem*, p. 158).

Contudo, para além do consenso da vivência de experiências profissionais problemáticas nos extremos da carreira, Sikes, Measor e Woods (1985) acrescentam que o grupo dos professores que se localiza a meio da carreira tem muitas probabilidades de ser adversamente afetado, já que se encontra bem instalado na rotina profissional e, de repente, depara-se na obrigação de mudar profundamente, descobrindo, na escola, um caminho fechado em alternativas.

Portanto, desta forma, os professores experienciam obstáculos ao longo da carreira que agravam a (sua) crise de motivação como, por exemplo, os momentos que vivem presentemente na escola desde a publicação do novo ECD e da ADD, desvendando que, para além de outras peças, a peça central das recompensas intrínsecas que obtêm do seu trabalho – a resposta e o progresso dos alunos – também está sob ameaça.

Neste propósito, a afirmação de Silva (2007b, p. 157) é perentória, “as experiências singulares contribuem para que os professores construam identidades diferentes: o modo como experienciam o trabalho real e quotidiano, as interações que ocorrem no contexto da escola, o modo como se situam na sua trajetória de emprego, de formação e de aprendizagem”.

Deste modo, atendendo ao enquadramento teórico e às experiências dos professores relatadas pelos professores do 1º CEB que participaram nesta investigação, é nossa pretensão conhecer as experiências dos professores marcantes com impacto na (re)construção da carreira e da(s) identidade(s) profissional(ais) docentes.

4.4.1 Experiências dos professores vividas na escola

Na discussão do significado da experiência na aprendizagem do adulto, Silva (2003, p. 58) sustenta que “as experiências vividas são um suporte importante” para o desenvolvimento profissional e que, de acordo com Malglave (1995), o reconhecimento das diversas experiências vividas nos diferentes contextos recorre a uma interação entre saberes teóricos e saberes práticos que estrutura o ciclo de aprendizagem e de desenvolvimento do professor, mantendo-o motivado ao longo da vida profissional “*Porque são as minhas experiências profissionais que me impulsionam para o desenvolvimento profissional, tendo por base os interesses e as exigências dos alunos.*” (Q. 223).

Dos estudos recentes de Estrela (2010) sobressaem as experiências emocionais dos professores em situações profissionais, procurando, a autora, o significado que os mesmos atribuem aos seus sentimentos no processo pedagógico em curso na aula ou na escola.

Sobre as emoções dos professores, a autora refere que dado o grande número de interações que diariamente os docentes estabelecem com os seus alunos e com os colegas, e atenta a variabilidade e instabilidade das situações pedagógicas, é compreensível que os sentimentos expostos pelos professores expressem as características que a literatura especializada atribui aos sentimentos: diversidade, polaridade e intensidade.

Embora o nosso interesse não recaia, efetivamente, no estudo profundo das emoções dos professores, pensamos que elas são importantes e estão implícitas nas experiências dos professores no quotidiano docente. Por isso, mediante as vozes narrativas dos participantes nesta investigação, iremos começar por identificar em que contextos as experiências expressas acontecem com mais frequência e o impacto que produzem no desenvolvimento docente ao longo da carreira.

Na sala de aula, as experiências dos professores centram-se fundamentalmente no processo de ensino e aprendizagem, mais propriamente na manutenção da disciplina “(...) *em relação aos alunos, têm um comportamento cada vez mais horrível, não têm regras, não têm responsabilidade (...)*” (Amélia, narrativa oral/2010); na investigação de diferentes métodos de ensino “(...) *há imensos métodos, já trabalhei no método global, analítico/sintético, método natural, portanto, diversas formas, este ano, como tenho a Isabel lá na escola, e ela trabalhou o método Jean Qui Rit, aproveitei para aprender (...)*” (Gabriela, narrativa oral/2010); nos resultados escolares “(...) *e que eu na altura já sabia o que eram bons resultados, mas mesmo assim eu ‘massacrava-os’, neste sentido: quero mais, quero mais, quero mais (...)*” (Patrícia, narrativa oral/2010) e na autorreflexão da prática pedagógica “(...) *houve aulas que eu disse assim: - Ai, ao menos está aqui uma luz ao fundo do túnel, ainda bem que isto resultou hoje, será..., mas ainda fico sempre a pensar, será que eles perceberam mesmo?*” (Patrícia, narrativa oral/2010).

De uma forma geral, na sala de aula, os professores vivem momentos de felicidade, de satisfação “(...) *eles leram, era uma poesia enorme (...)* com imensos casos de leitura, e o que é certo, é que os miúdos leram aquilo tudo, estás a perceber? Claro, eu fiquei toda babada, toda contente (...)” (Gabriela, narrativa oral/2010) e de gratificação “*Significa que afinal, nós somos queridos, quando eles têm boas notas, nós pensamos, alto, eu estou aqui a fazer qualquer coisa importante (...)* e sinto-me feliz (...)” (Noémia, GD2), fortalecendo a sua autoestima que influencia a construção permanente da sua identidade e estimula o profissionalismo.

Apesar de Estrela (2010) constatar que as experiências mais marcantes, vividas ao longo do percurso profissional, predominam em episódios referentes a turmas ou alunos, na nossa investigação os professores percecionam, sem dúvida, as experiências relacionais na escola – com os pais, os colegas, os diretores e a tutela – como as mais marcantes e suportadas em sentimentos negativos, com impacto na(s) atitude(s) profissional(ais), emergindo a vontade de desistir por um ensino melhor “(...) *os professores empenhados desde sempre, sentem-se abandonados neste sistema pedindo reformas antecipadas, desistindo de investir na escola, no coletivo, desconfiando de tudo e de todos, parece que há sempre alguém que nos quer tramar. E eu que nunca senti nada disto!*” (Amélia, narrativa escrita/2008).

Indo de encontro ao referido, as experiências mais marcantes na escola baseiam-se nas relações que se estabelecem entre os diferentes elementos da comunidade educativa,

mais propriamente nas relações que se instituem entre professores: *“Nascem novas relações entre os professores, mas muito confusas, numa base de desconfiança e desmotivação”* (Catarina, narrativa escrita/2008); entre os professores e os pais: *“(…) dizer ou fazer alguma coisa a algum menino, porque também o podemos ‘ferir’, podemos dizer alguma coisa que ele não goste, então o paizinho vai reclamar, porque o professor teve uma atitude incorreta, chamou-o à atenção e o menino ficou inibido, já nem quer ir à escola (…)”* (Salvador, GD1) e entre os professores e os órgãos de gestão: *“(…) a nível de agrupamentos a gente quando vê alguém o Vice, o Assessor eu, por exemplo, até começo a ficar já mal disposta (…)”* (Fátima, GD3). Para além destas relações, os professores experienciam outras com o Ministério da Educação, *“(…) total desconhecimento e desrespeito que o Ministério da Educação tem demonstrado pela docência”*(Q. 182) e com a sociedade em geral *“Não vejo reconhecimento, por parte da sociedade que, infelizmente, vê a classe docente de forma distorcida”* (Q. 169).

Na escola, para além das experiências de relacionamento, similarmente os professores vivem as de reconhecimento pelos outros que, segundo Silva (2007b, p. 160), é *“um aspeto fundamental na satisfação profissional e particularmente mobilizador no trabalho”* que, na convicção dos professores inquiridos, a ausência atual desse reconhecimento é geradora de *stress*, cansaço, ansiedade e incompreensão na profissão: *“(…)o reconhecimento do papel do professor e é aí que está tudo, nós trabalhamos, trabalhamos, trabalhamos mas ninguém reconhece, e pode ser que eu esteja enganado, mas a perceção que tenho é que ninguém reconhece o nosso trabalho, e quando digo ninguém, falo desde (…)* os encarregados de educação e as pessoas que trabalham connosco, na comunidade educativa (…)” (Manuel, GD3).

Contrariamente ao sucedido em contexto de sala de aula, os professores na escola experienciam momentos que provocam cargas emocionais negativas, tais como a desmotivação, a desconfiança e o receio profissional, que podem comprometer a paixão pelo ensino (Day, 2004) e, conseqüentemente, o sucesso dos alunos.

Finalmente, em situação de formação contínua, os docentes declaram perpassar momentos de partilha e reflexão de experiências pedagógicas, naturalmente, quando a ação de formação é de qualidade e responde às necessidades de desenvolvimento dos professores e o formador revela competências para a tarefa que desempenha, conforme refere Diogo: *“Nesta formação de Ciências (…)* conseguimos partilhar o suficiente para sabermos o que é que tu fizeste e o que é que eu não fiz, mas isso tem a ver com a

nossa formadora, que é de facto, consegue-nos pôr ali a funcionar” (Diogo, narrativa oral/2010).

No entanto, podemos perceber que há alguma dificuldade em concretizar na escola, nas práticas quotidianas com os colegas, os saberes experienciados e partilhados nas diferentes situações, por requererem condições – o tempo, a confiança e a motivação – que se encontram praticamente ausentes nos contextos educativos atuais: “(...)com menos tempo para me dedicar à formação profissional que acho importante (...)” (Q. 106); “As leis que estão neste momento em vigor, relativamente à educação fazem-me perder a confiança num futuro melhor” (Q. 49) e, “No meio desta confusão é difícil estar motivado e confiar em alguma coisa” (Q. 151).

No Quadro 4.9 sintetizamos as experiências vividas pelos professores nos seus contextos educativos mediante as condições (existentes ou ausentes), com interferências no desenvolvimento profissional e na (re)construção da identidade profissional nas diferentes etapas da carreira docente.

Quadro 4.9 - As experiências dos professores ao longo da carreira docente

Domínios	Experiências dos professores			Experiências referidas pelos diversos professores inquiridos Em fases diversas da sua carreira profissional
	Situações/Indicadores	Condições	Sentimentos	
Curricular	Na sala de aula	Existentes	Satisfação Motivação Gratificação	
	Métodos de ensino Manutenção da disciplina Autorreflexão da prática	Motivação Confiança		
		Ausentes		
		Tempo		
Relacional	Na escola	Ausentes	Stress Ansiedade Culpa	
	Experiências com a: Comunidade educativa Ministério da Educação Sociedade em geral	Motivação Confiança Tempo		
Desenvolvimento	Dentro e fora da escola	Existentes	Insatisfação Cansaço Receio	
	Formação contínua	Motivação		
		Ausentes		
		Tempo Confiança		
Reconhecimento	Na escola	Ausentes	Desmotivação Desconfiança Desistência	
	Atribuído pela: Comunidade educativa Sociedade	Motivação Confiança Tempo		

Os professores participantes nesta investigação percecionam as suas experiências quotidianas nos domínios *curricular*, *relacional*, de *desenvolvimento* e de

reconhecimento, referindo que acontecem em diferentes situações e cada uma delas com consequências específicas no trabalho docente.

No que diz respeito ao domínio *curricular*, os docentes mencionam que as experiências acontecem essencialmente em situação de sala de aula e que as mesmas recaem na procura e na operacionalização de (novos/diferentes) métodos de ensino; na procura de estratégias promotoras de disciplina que facilitem a relação pedagógica e no aperfeiçoamento da capacidade de refletir no seu trabalho, ou seja, a promoção da autorreflexão. Neste sentido, os professores estão motivados e com confiança suficiente para acreditar que poderão continuar a desenvolver um bom trabalho com os seus alunos, sentindo-se satisfeitos, motivados e gratificados na sua função docente, lamentando apenas a ‘falta de tempo’ que os impede de se dedicarem aos seus alunos como eles merecem.

No domínio *relacional*, os professores revelam *viver* experiências relacionais com o Ministério da Educação, com os diretores dos agrupamentos, com os pares, com os pais e com a sociedade em geral. Estas vivências acontecem particularmente em tempos de reforma educacional no processo de negociação com as entidades responsáveis pela educação; em reuniões com os pais na escola; no processo avaliativo com os colegas e com o diretor do agrupamento, despertando sentimentos de ansiedade, de *stress* e de culpa profissional.

As experiências relatadas pelos professores no domínio *de desenvolvimento* acontecem tanto dentro como fora da escola e referem-se às vivências em contexto de formação contínua, para as quais se sentem motivados, privilegiando-as no seu processo de aprendizagem como uma estratégia de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Porém, na perceção dos professores participantes, a falta de tempo, de disponibilidade e de uma relação fiável entre os parceiros de trabalho (colegas, diretores, encarregados de educação, sociedade) numa visão colaborativa, comprometem a aprendizagem e a capacidade de resposta dos professores, incentivando sentimentos de insatisfação, de cansaço e de receio profissional.

No âmbito do domínio *de reconhecimento*, os professores inquiridos manifestam ausência de reconhecimento profissional por parte de toda comunidade escolar (pais, colegas, diretores, autarquias e Ministério da Educação), sentindo que de pouco lhes vale empenhar-se, esforçar-se e comprometer-se com a escola. Esta privação de reconhecimento do (seu) trabalho pelos outros interfere incondicionalmente na motivação e na confiança profissional, induzindo à desistência por um ensino de

qualidade e até mesmo ao abandono da profissão mais cedo ou substituída por outra carreira profissional.

Tendo particularizado, ao longo deste ponto, as situações em que as experiências dos docentes ocorrem com maior frequência, assim como as respectivas condições e sentimentos provocados, importa agora realçar o impacto que essas mesmas experiências têm no desenvolvimento da carreira docente.

Assim, no cômputo geral, as respostas ao questionário corroboram as percepções dos professores nas narrativas e nos grupos de discussão, suscitando a organização de dois conjuntos de experiências com características distintas: um com as experiências de impacto negativo – a decepção profissional – e outro de impacto positivo – motivação profissional, conforme mostra o Quadro 4.10:

Quadro 4. 10 - Sistematização das experiências dos professores com impacto no desenvolvimento profissional docente

Experiências com impacto no desenvolvimento profissional	
Impacto negativo	Impacto positivo
<p>“Novo Estatuto da Carreira Docente...” (Q. 53)</p> <p>“Diferenciação da carreira...”(Q. 31)</p> <p>“...o congelamento de progressão na carreira.” (Q. 38)</p> <p>“Trabalho a dobrar ...” (Q. 40)</p> <p>“...instabilidade profissional ...”(Q.134)</p> <p>“competitividade...afeta a vida pessoal...”(Q. 57)</p> <p>“o compadrio e falta de clareza” (Q. 43)</p> <p>“As injustiças que causam desmotivação profissional.” (Q.212)</p> <p>“Muita revolta na escola” (Q.217)</p> <p>“As notas dos alunos tendem a não ser reais” (Q. 94)</p> <p>“A postura dos Órgãos dos Agrupamento (Q.129)</p> <p>“A degradação das relações humanas e profissionais” (Q.188)</p>	<p>“Participar em projetos” (Q. 24)</p> <p>“Novas formações com novos temas” (Q. 27)</p> <p>“As ações de formação de Matemática” (Q. 41)</p> <p>“Mestrado em ... “ (Q. 44)</p> <p>“Participação num colóquio...” (Q. 76)</p> <p>“...a especialização em...”(Q. 157)</p> <p>“A minha experiência profissional ...” (Q. 30)</p> <p>“...trabalho em equipa no agrupamento...”(Q. 35)</p> <p>“Troca de experiências com colegas ...” (Q. 139)</p> <p>“...aprendizagens dos alunos. “ (Q.168)</p> <p>“Ler muito...” (Q.224)</p> <p>“...autoavaliação...”(Q.232)</p> <p>“Concursos por 3 anos/4 anos.” (Q. 49)</p>
Percepções dos professores	
Decepção profissional	Motivação profissional

As respostas dos professores indiciam a controvérsia existente nos contextos escolares, colocando em confronto as vivências na sala de aula e nos espaços de formação dos professores (experiências positivas) com as experiências que advêm das políticas educativas atuais no âmbito da estrutura da carreira docente, das novas exigências profissionais, das relações (inter)pessoais e do sucesso educativo (experiências negativas), independentemente da etapa da carreira docente em que se encontram. Esta situação tem efeitos negativos no desenvolvimento profissional e na (re)construção da(s) identidade(s), “(...) *tenho pena que me estejam a cortar as pernas, a liberdade de ser uma professora feliz e motivada para o meu trabalho, tal como fui no início da minha carreira pelas experiências enriquecedoras que tive oportunidade de viver*” (Sónia, narrativa escrita/2008).

Efetivamente, os professores do 1º CEB têm consciência da importância das experiências positivas no seu desenvolvimento profissional, sentindo que enriquecem a sua prática ao longo da carreira docente (94,0%), mas é com grande desilusão que constataam que não há investimento por parte dos órgãos de gestão na continuidade das experiências positivas levadas a cabo nas escolas (94,8%).

Quadro 4. 11 - As experiências profissionais positivas

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
As experiências profissionais enriquecem a minha carreira profissional	94,0	6,0	192,6***
Não há investimento pelos órgãos de gestão na continuidade das experiências positivas levadas a cabo nas escolas.	5,2	94,8	199,7***
As ações de formação contínua são suficientes para aperfeiçoar a minha prática pedagógica	39,8	60,2	10,4***

Nota: *** p <0,001

Desta forma, os docentes sentem-se impotentes e desmotivados para ultrapassar o cansaço profissional (e pessoal) associado às sucessivas mudanças na educação, porque as experiências profissionais motivadoras, nomeadamente em contexto de formação (60,2%) e de sala de aula, não são suficientemente sustentáveis para conseguir superar as dificuldades relacionais na escola e a ausência de reconhecimento profissional. Esta insustentabilidade emerge, sobretudo, da fraca qualidade da formação contínua e da ausência de igualdade no acesso às oportunidades de aprendizagem, condicionando, em parte, a dinâmica das práticas reflexivas e o processo colaborativo na escola.

Huberman (1995) afirma que as oportunidades e a capacidade são duas componentes essenciais para uma carreira desafiadora, destinando à primeira componente a oportunidade que os professores têm de desenvolver as suas competências básicas no local de trabalho e à segunda a capacidade de influenciar o rumo da própria instituição.

Nas investigações de Huberman (1995), os professores que viveram (ou vivem) experiências de ‘experimentação’ ou ‘renovação’ com os colegas na sala de aula e/ou na escola consideraram-nas como as mais emocionantes e formativas da (sua) carreira “(...)nunca mais tive oportunidade de trabalhar com uma equipa tão dinâmica, tão coesa e eficaz e tão amiga e solidária, como aquele grupo de colegas(...) uma equipa de trabalho como a que existiu naquela escola; fazem toda a diferença na vida de um professor e de uma escola.” (Carolina, narrativa oral/06).

4.4.2 Oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira

Na conceção de Day (2004, p. 180), a maioria dos professores ainda trabalha isolada dos seus colegas e “as oportunidades para o desenvolvimento das práticas que se baseiam na observação e na sua crítica continuam muito limitadas”, apesar dos esforços de todos no sentido de promover uma cultura colaborativa.

Atendendo à ideia de que os contextos de trabalho são dinâmicos, Guskey (1995, p. 126) sugere uma “combinação ideal” entre a aprendizagem profissional e as oportunidades, ao que Day (2004) acrescenta que, no decurso da carreira docente, a escola deve participar na criação de oportunidades sustentadas na diversificação de atividades, tanto dentro, como fora da instituição.

Desta forma, trabalhar em grupos formais, por exemplo nas reuniões de escola/agrupamento⁷⁰, seria uma oportunidade de encorajar a divulgação, a partilha e a colaboração, derrubando potenciais barreiras à participação em todas as formas de prática reflexiva (Day, 2004, Herdeiro, 2010).

Contudo, os professores sentem que este espaço de aprendizagem formal está subaproveitado, não incentivando à aprendizagem profissional “(...)se essas reuniões fossem a nível de partilha dentro da escola, eu acho que se poderia aprender muito

⁷⁰ O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, aprovado pelo Decreto-Lei nº115-A/98, prevê a realização de reuniões de Coordenação de Ano e de Docentes em períodos regulares estabelecidos no Regulamento Interno do Agrupamento.

mais coisas” (Ruivo, GD3), devido, essencialmente, ao caráter burocrático imposto: “ (...) *como frisei há pouco, a nível de reuniões, que são inúmeras, todos os meses, quase, há reuniões, às vezes sinto que o que vamos lá fazer e o que resolvemos nessas reuniões é essencialmente parte burocrática (...)*” (Elsa, narrativa oral/2010); ao tempo que dispõem (muitas vezes ‘roubado’ à família e ao descanso pessoal) e que sentem que foi francamente desperdiçado e, simultaneamente, instigador de desgaste profissional: “(...) *às horas que a gente passa nas reuniões (...)* e que isso me torna um cansaço enorme que por vezes não tenho o rendimento que gostaria de ter na minha sala de aula” (Rita, GD3).

A estas razões, os professores acrescentam a formação e a capacidade de coordenação dos responsáveis pela dinamização das reuniões “(...) *muitas vezes já levam metade das coisas feitas, e depois fala-se, conversa-se sobre outros temas (...)*” (Patrícia, narrativa oral/2010), desvalorizando as temáticas pedagógicas e o direito de participação num ambiente reflexivo e de confiança, “*Eu acho que, é importante a partilha nestas reuniões que nós vamos (...)*” (Noémia, GD2) caracterizadas pelos professores como: “(...) *verdadeiros monólogos (...)*” (Manuel, GD3) onde pouco se aprende “(...) *que nós vamos e sai pouco, portanto, o verdadeiro e aquilo que é mais importante, a nossa prática, não fazemos, passa ao lado (...)*” (Elsa, narrativa oral/2010).

Todavia, para além desta oportunidade de aprendizagem, os professores referem outras presentes na escola como a frequência de ações de formação, a coordenação e participação em projetos e as experiências pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

Por seu turno, as Instituições Superiores oferecem aos docentes, para além de ações de formação, cursos de pós-graduação e especializações em diversas áreas, correspondendo à necessidade, sempre renovada, de fazer face a “necessidades conjunturais e localizadas, quer sejam de ordem funcional ou individual” (Malglaiive, 1995, p. 24) e, preferencialmente, centrada na escola (Day, 2001) e nas necessidades individuais dos professores (Pacheco, 1995b).

Deste modo, a importância da promoção de oportunidades de desenvolvimento profissional na escola/agrupamento é reconhecida e assumida pelos professores (96,4%), assim como a constatação de algumas dinamizadas pelo Agrupamento (89,6%), por exemplo, os projetos de investigação/pedagógicos.

Quadro 4. 12 - Impacto das oportunidades de desenvolvimento profissional

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Promover oportunidades de desenvolvimento profissional na escola/agrupamento	96,4	3,6	214,3***
Participar em projetos de investigação dinamizados pelo Agrupamento e por outras entidades	89,6	10,4	155,9***

Nota: *** p <0,001

Mediante as mesmas oportunidades de aprendizagem facultadas, os professores sentem que estas emergem num plano diferenciado entre os docentes de uma mesma instituição “*As oportunidades de desenvolvimento não são iguais para todos*” (Q. 144). Ou seja, os professores do 1º CEB percecionam que “*(...) não têm as mesmas oportunidades*” (Q. 145) e as que existem são atribuídas, preferencialmente, aos docentes dos outros ciclos ou níveis de ensino “*(...) a nível de agrupamento são poucas as solicitações e os projetos para os quais estamos envolvidos*” (Elsa, narrativa oral/2010).

Deste modo, os professores dos 2º e 3º CEB usufruem, simultaneamente, de um leque de ocasiões para dinamizar outras atividades curriculares de desenvolvimento para si e para os alunos “*(...) mesmo cumprindo as horas na escola, podem dinamizar clubes, participar em projetos (...)*” (Sónia, narrativa escrita/2008), gerando um sentimento de injustiça profissional entre os atores dos diferentes ciclos: “*(...) às vezes nós a vemos que o apoio dado aqueles ciclos é muito superior ao apoio que nos dão, que dão ao nosso ciclo (...)*” (Maria, GD2).

Da mesma forma, a oferta de ações de formação não responde às necessidades dos docentes na escola, tanto pela qualidade como pela quantidade (García, 1999). A imposição temática das ações de formação pelo Ministério da Educação “*(...) existe um leque pouco variado de ações de formação (...)* e que podem não ir ao encontro do interesse dos docentes e das suas necessidades momentâneas e contextualizadas, como é o caso do excesso de oferta de formação em TIC e das Bibliotecas Escolares (...) que neste momento, isso não é o que me aflige (...)” (Elsa, narrativa oral/2010)

Do mesmo modo, a prioridade cedida aos professores que em curto prazo necessitam de créditos para progredir na carreira docente “*(...) formação de Língua Portuguesa, não tive digamos vaga, não é, não tinha urgência em créditos, logo não tive a oportunidade de entrar (...)*” (Catarina, narrativa oral/2010), relativizando, assim, a vontade e o empenho daqueles que se sentem comprometidos e apaixonados pelo

ensino: “(...) os professores veem-se, atualmente, sujeitos à frequência de formação proposta pelos seus Agrupamentos (...) e se esta for de algum modo “desnecessária” o docente, ao invés de poder procurar formação para colmatar as suas lacunas e necessidades, vê-se obrigado a mais do mesmo, numa lógica de ocupação do tempo livre” (Carolina, narrativa escrita/2008), práticas comuns nos agrupamentos de escolas.

Para além dos critérios referidos, o tempo de serviço que os professores têm na escola/agrupamento também é uma referência atendida pelos diretores quando pretendem distribuir as oportunidades de desenvolvimento pelos profissionais da instituição. Assim, “(...)iniciar um projeto num agrupamento, em que estás há pouco tempo, neste caso, no meu, em que estou só há um ano, nem pensar (...)” (Patrícia, narrativa oral/2010), porque os projetos que já existem nos agrupamentos, “(...)geralmente são dinamizados por pessoas que já estão há muito tempo no agrupamento (...)”(Ibidem) e que já pertencem ao círculo de amigos dos que têm o poder de decisão: “(...) portanto, já os conhecem, já sabem para onde é que hão de ir, e que pessoas é que devem escolher (...)” (Ibidem). Com certeza que esta oportunidade garante aos seus líderes/coordenadores uma dupla satisfação profissional: ter sido escolhido pelo órgão diretivo e ver reconhecido o seu trabalho publicamente face ao trabalho dos restantes colegas: “(...) só alguns docentes, os que fazem diretamente parte do projeto, são reconhecidos, os restantes professores diluem-se.” (Q. 242), influenciando as identidades profissionais docentes.

Desta forma, os professores reconhecem a existência de oportunidades na escola, mas também apontam muitos constrangimentos (Figura 4) que operam como fatores inibidores da construção de uma carreira docente aliciante “(...) pouco foi a oportunidade que me deram (...)” (Elsa, narrativa oral/2010).

Estes fatores, na opinião dos professores, condicionam a força motivacional para o seu desenvolvimento profissional ao longo das diferentes etapas, principalmente naquelas que a literatura especializada promove como fases de confiança profissional, nomeadamente, no âmbito da gestão do processo de ensino e aprendizagem, na satisfação e no gosto pelo ensino (Gonçalves, 2000), tal como ilustra a voz narrativa desta professora: “Eu sou uma novata nestas andanças, não é, mas, atualmente acho que realmente a nossa profissão está cheia de papeladas (...) eu acho que passo mais tempo propriamente a preencher papelada, do que a dar aulas e acho que os interesses dos alunos deviam ser mais importantes, não é?” (Lara, GD1).

Neste contexto, os professores mais jovens resignam-se (ou sentem-se na obrigação de o fazer) à ideia de que as oportunidades sejam entregues aos colegas ‘mais velhos’ pelo reconhecimento da pouca experiência profissional que ainda possuem. Contudo, a desigualdade de oportunidades é criticada com maior intensidade pelos professores que se situam a meio da carreira docente ou aproximadamente, “*A nossa oportunidade nunca mais chega!*” (Elsa, narrativa oral/2010), reclamando que a sua experiência e competência profissionais são mais do que suficientes para (co)responder às expectativas dos diretores na coordenação e/ou orientação de projetos de várias naturezas. Porém, raramente são solicitados, em detrimento dos colegas que se encontram há mais tempo na escola/agrupamento, entre outros critérios referidos anteriormente, provocando desmotivação profissional, com repercussões no trabalho docente: “*Esta situação gera nos professores uma desmotivação que se reflete impreterivelmente na sua prática docente*” (Elsa, narrativa oral/201).

Figura 4 - Oportunidades e constrangimentos de aprendizagem docente na escola

Oportunidades de aprendizagem na escola/sala de aula				
Na escola	Espaços/atividades formais	Espaços/atividades informais		Na sala de aula
	Ações de formação Projetos Reuniões de coordenação e docentes	Diálogos esporádicos Reflexão individual		
Oportunidades de aprendizagem fora da escola				
Fora da escola	Instituições superiores		Centros de formação	
	Formação contínua: ações de formação; cursos de pós-graduação e especializações		Ações de formação	

Constrangimentos:
Pouca oferta de ações de formação na escola/agrupamento Fraca qualidade das ações de formação Ausência de critérios de seleção da coordenação dos projetos Insuficiente formação dos responsáveis pela orientação das reuniões formais Falta de tempo para o trabalho colaborativo e para a formação contínua Mal-estar docente

De uma forma geral, esta imagem de escola estagnada, ou mesmo empobrecida, no entender de Day (2004, p. 162) incita a que “os professores se sintam verdadeiramente desencorajados para melhorar a sua prática”, dispersando-os para outros aspetos da carreira docente, como a discussão do processo de avaliação do desempenho docente, “*(...) os professores passam mais tempo preocupados com a*

questão da avaliação do que com a troca de ideias (...)”(Catarina, narrativa escrita/2008). Este dispersar de atenções provoca algum ‘desleixo’ no processo de ensino e aprendizagem “*(...) sobretudo, acho que veio penalizar um bocadinho, embora seja involuntário, [o trabalho] com as crianças, eu sinto isso; eu, muitas vezes, paro um segundo e digo “- Isto não devia ser assim, mas...”*” (Fátima, GD3) e estimula a acumulação de preocupações emocionais como a culpa, característica frequentemente decorrente das exigências de prestação de contas e dos controlos burocráticos (Hargreaves, 1998).

Esta culpa, de acordo com o autor supracitado “é talvez mais intensa quando nos apercebemos de que podemos estar a prejudicar ou negligenciar aqueles por quem nos preocupamos, por não satisfazermos as suas necessidades ou não lhes darmos atenção suficiente” (*Idem*, p. 162), constituindo, assim, uma fase crítica de aprendizagem profissional (Day, 2001).

4.5 A progressão na carreira e as estratégias de desenvolvimento profissional

O documento mais recente do Estatuto da Carreira Docente (ECD), em vigor a partir 24 de junho de 2010, relativamente à progressão na carreira docente, menciona que a mesma consiste na alteração do índice remuneratório através da mudança de escalão, dependendo da verificação cumulativa: da permanência de um período mínimo de serviço docente efetivo no escalão imediatamente anterior; da atribuição, nas duas últimas avaliações, de menções qualitativas não inferiores a *Bom* e a frequência de módulos de formação contínua que correspondam a 25 horas anuais ou, em alternativa, de cursos de formação especializada.

Para mais dificultar a vida profissional (e pessoal) do professor, o mesmo documento legislativo impõe que a progressão aos 3º, 5º e 7º escalões depende, além dos requisitos referidos anteriormente, da observação de aulas para os 3º e 5º escalões e a obtenção de vaga no caso da progressão aos 5º e 7º escalões (Tabela 2), reflexos que advêm da crise económica e das políticas governamentais que promovem cortes e obstruções nos recursos educativos (Sikes, Measor e Woods, 1985).

Tabela 2 - Categoria, índices, módulos de tempo, obtenção de vaga e estatuto remuneratório da profissão docente

Escalão	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Categoria: Professor	Índice 167	Índice 188	Índice 205	Índice 218	Índice 235	Índice 245	Índice 272	Índice 299	Índice 340	Índice 370
	Tempo 4 anos	Tempo 4 anos	Tempo 4 anos	Tempo 4 anos	Tempo 2 anos	Tempo 4 anos	Tempo 4 anos	Tempo 4 anos	Tempo 4 anos	Tempo 4 anos
Obt.de vaga	-----	-----	-----	-----	Sim	-----	Sim	-----	-----	-----

Fonte: Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho

Mediante o conteúdo legislativo do documento referido (ECD), os professores sentem que tanto o acesso (85,5%) como a progressão na carreira docente (90,4%) são uma tarefa difícil de alcançar pelos vários requisitos apontados, mas principalmente pela imposição de existência de vagas, independentemente da qualidade do (des)empenho docente na escola: *“Se há quotas alguém terá forçosamente de ficar de fora e fará a sua progressão de uma forma mais lenta”* (Gabriela, narrativa escrita/2008). Este impasse, no parecer de Sikes, Measor e Woods (1985), poderá acarretar uma crise de identidade profissional.

Quadro 4. 13 - Acessibilidade e progressão na carreira docente

Indicadores	Positivo	Neutro	Negativo	Q.Q
A acessibilidade na carreira docente?	1,2	13,3	85,5	308,9***
A progressão na carreira docente?	1,2	8,4	90,4	366,4***

Nota: ** p < 0, 01; *** p <0,001

Com efeito, os docentes do 1º CEB afirmam que ainda não atingiram o topo da carreira (88,4%), mas também percebem que as recentes políticas educativas não facilitam a (sua) progressão (93,5%). Porém, os professores não estão interessados em manter-se sem progressão (95,3%), porque pretendem atingir o topo da carreira (80,5%), mesmo sabendo que, para isso, necessitam de procurar meios para subir de escalão (59,3%), como, por exemplo, a participação em práticas reflexivas na escola (77,9%), para além do tempo de serviço que continua a ser um pressuposto essencial para a progressão na carreira (62,1%).

Quadro 4. 14 - Percepções dos professores relativamente à progressão na carreira docente

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Procurar meios para subir de escalão	59,3	40,7	8,5**
As recentes políticas educativas dificultam a minha progressão na carreira docente	93,5	6,5	180,4***
Não me importo de não atingir o topo da carreira	19,5	80,5	91,5***
O meu tempo de serviço continua a ser um pressuposto essencial para a progressão na carreira	62,1	37,9	14,5***
A prática reflexiva é um fator de motivação para progredir na carreira	77,9	22,1	85,0***
Já atingiu o topo da carreira docente?	11,6	88,4	146,5***
Manter-me como estou, sem progressão	4,7	95,3	193,0***

Nota: ** p < 0, 01; *** p <0,001

Sikes, Measor e Woods (1985) no percurso investigativo das crises e continuidades das carreiras docentes, debatem alguns dos problemas que afetam as carreiras, insistindo no fenómeno *stress* emergente da pobre estrutura da carreira e da remuneração inadequada.

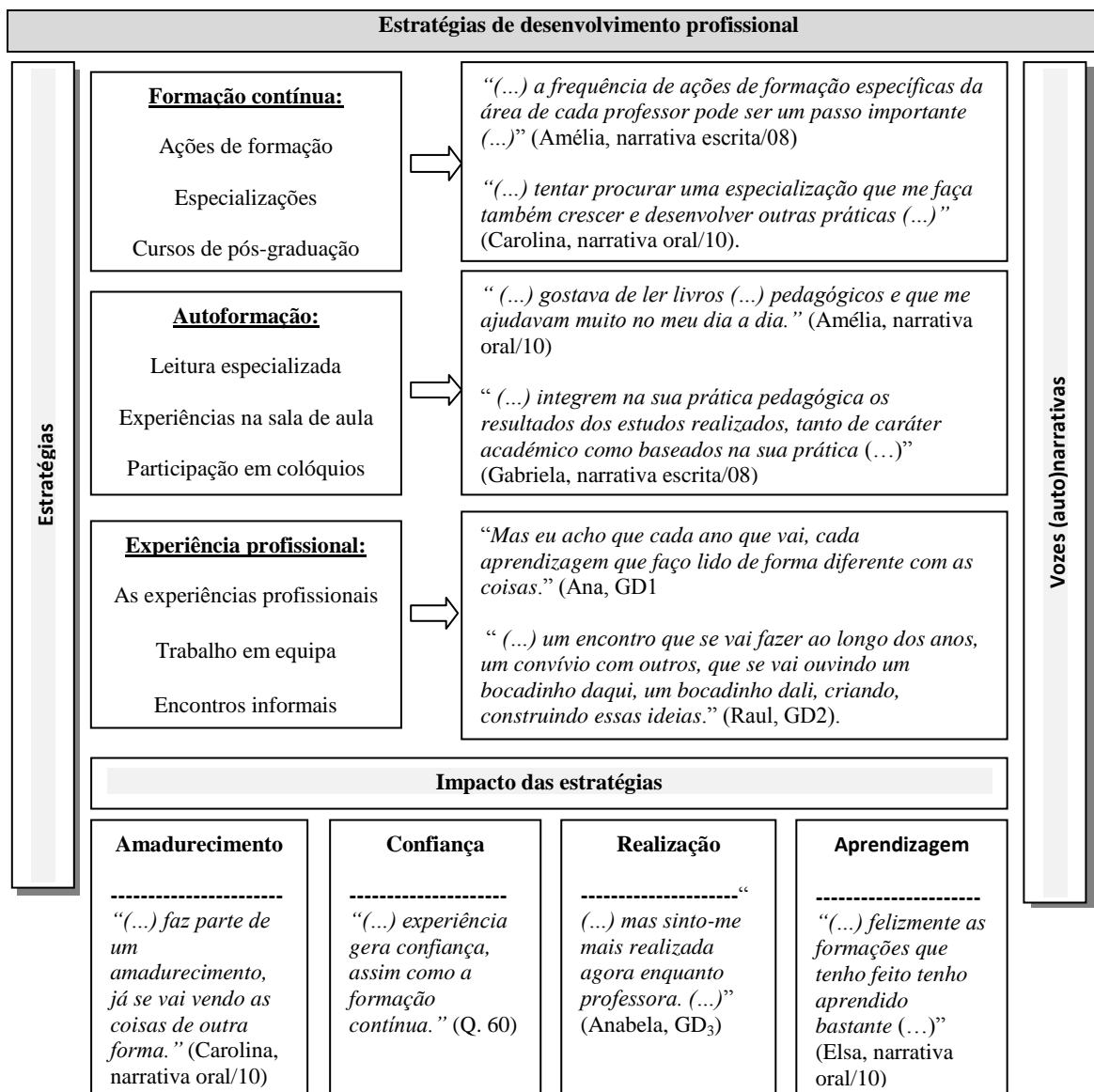
Neste sentido, a ambição em progredir na carreira “(...) *pretendo chegar e pretendo caminhar, dentro do normal, para chegar a um determinado topo (...)*” (Elsa, narrativa oral/2010) é um sentimento comum entre os professores, apesar de questionarem os benefícios da carreira docente na atualidade. A este respeito, referem que não atende à qualidade de ensino que cada professor proporciona aos alunos, contudo a diferença salarial é imensa “(...) *estou à espera de ver o que é a carreira, do quanto irei tirar benefício dela, porque, há colegas bem mais experientes que podem dar aulas absolutamente extraordinárias e outros com a mesma experiência que podem não conseguir, e o valor salarial é imenso (...)*” (Mário, GD1).

Nesta perspetiva, e de acordo com Sikes, Measor e Woods (1985), os professores jovens com maiores qualificações poder-se-ão sentir desconsiderados e as suas competências de ensino desvalorizadas, revertendo as suas preocupações para o aspeto monetário “(...) *é a parte monetária que realmente me interessava agora, não mais do que isso (...)*” (Ana, GD1), aludindo a excessiva longevidade da carreira e, conseqüentemente, as disparidades de vencimento entre o início e o final da carreira: “(...) *a carreira é excessivamente dispare e longa (...)*” (Mário, GD1), emergindo um certo desinteresse profissional e um desencorajamento na construção da carreira, com conseqüências na identidade profissional “(...) *em relação à questão da*

carreira, se calhar cometo uma coisa, não sei se é muito correta, mas é assim, estas políticas, estas leis não me tiram o sono minimamente (...)” (Noémia, GD2).

Apesar da atual crise motivacional na escola, com influências no compromisso e no empenho, os professores tentam superar as exigências e procuram novas orientações e agendas de carreira, valorizando um conjunto de estratégias de desenvolvimento profissional, como verificamos na Figura 5.

Figura 5 - As estratégias de desenvolvimento profissional valorizadas pelos professores



Desta forma, os professores procuram e aproveitam as ocasiões de formação e de participação em iniciativas que respondam às necessidades dos seus alunos (Alves-Pinto, 2001), embora reconheçam que de pouco lhes valerá o esforço a que se vão submeter (em termos de progressão na carreira): “Porque estou a tirar mestrado para me

desenvolver profissionalmente, mas não ganho nada com isso em termos de progressão; logo, o facto de não contar para nada não motiva as pessoas a terem mais formação” (Q. 130).

Da Figura 5 inferimos que o conjunto das estratégias seleccionadas pelos professores é desenvolvido, essencialmente, em contexto de trabalho, certificando as tendências atuais da formação contínua – a preocupação de a centrar na escola e nos professores – de forma que a mesma seja assumida como “um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 263).

Nesta perspetiva, Flores *et al.*, (2009, p. 136) afirmam que os professores frequentam as ações de formação com o propósito de se desenvolverem social e intelectualmente, mas também com “o objetivo de adquirirem competências que os possam ajudar a oferecer aos seus alunos meios e ferramentas que os levem a dar forma àquilo em que cada um se torna”. Estas perspetivas, são corroboradas pelas afirmações de professoras participantes na nossa investigação: Carolina e Catarina: “(...) *fiz formação sim, com grande proveito a meu ver, na área de Ciências e no ano a seguir em Matemática também, que foi bastante proveitosa (...)*” (Carolina, narrativa oral/2010) e “(...) *porque tinha um aluno que tinha características autistas (...)* mas foi a primeira vez que eu me deparei com um aluno assim (...) e eu tinha que lidar com ele diariamente e senti necessidade de fazer uma formação específica nessa área e ajudou-me bastante” (Catarina, narrativa oral/2010).

Mas, tal como sugere Lieberman (1996), os professores devem diversificar os contextos de desenvolvimento profissional e não se restringirem única e exclusivamente às ações de formação que frequentam, independentemente do contexto.

Neste âmbito, os docentes, sustentados na vontade natural de aprender para ensinar ainda melhor, socorrem-se da sua experiência profissional adquirida ao longo da carreira, individualmente ou em grupo, para produzir novos conhecimentos “(...) *mas isso não será um reflexo de uma aprendizagem que tu própria fizeste ao longo desse tempo? Certamente, foi fruto de uma auto aprendizagem que foste fazendo (...)*” (Carlos, GD3), apesar de ser considerado por Korthagen e Wubbels (1995) um processo extremamente complicado.

Esta perspetiva de desenvolvimento – aprender a ensinar através da experiência – é comumente aceite pelas teorias sobre o saber-fazer profissional, mas alertam para a necessidade de enfatizar a complexidade e dinâmica da vida na sala de aula, das discontinuidades da aprendizagem e “a importância de oportunidades regulares

contínuas para uma reflexão deliberada ‘na’ e ‘sobre’ a experiência como formas de situar a compreensão do significado da experiência e alargá-la a contextos mais abrangentes” (Day, 2001, p. 89).

Apesar do autor concordar com a importância da experiência profissional na aprendizagem docente, manifesta alguma renitência relativamente à aprendizagem a partir da experiência direta da prática que, por si só implica, quando muito, um crescimento limitado: as rotinas, a existência de um conhecimento tácito e a resistência à abertura “constituem aspetos que servem para controlar os professores, ao invés de os libertar do fardo de uma prática não examinada e acumulada” (*Idem*, p. 92).

Neste sentido, a dinâmica das práticas reflexivas em grupo na escola destaca-se, abrindo “novas possibilidades para a ação e conduzindo a melhoramentos naquilo que se faz” (Herdeiro, 2010, p. 106) com a ajuda dos pares, com mais formação e experiência profissional num ambiente mais ou menos informal: “(...) *penso que influenciará muito mais a experiência que eu vou tendo e as vivências que tiver dentro do agrupamento com outros colegas, que deverão ser responsáveis por me ajudar em conseguir ser melhor (...)*” (Mário, GD1).

É sabido que “a valorização da informalidade permite uma maior orientação dos processos formativos para a experiência e para os saberes experienciais dos professores em detrimento dos saberes formais exteriores ao campo profissional” (Ferreira, 2009, p. 335).

Outra estratégia selecionada pelos professores é a autoformação. Ou seja, a aprendizagem autónoma⁷¹, promovida e defendida por Sparks e Loucks-Horsley (1990) como uma estratégia de desenvolvimento, com sustentabilidade essencialmente, em leituras especializadas, experimentação de novas práticas na sala de aula em colaboração com os pares, ocorrendo sem a existência de um programa de desenvolvimento profissional-formal.

Partindo do pressuposto de que o adulto aprende de forma mais eficaz quando tudo é composto em função das suas necessidades e vontades, os autores afirmam que, quando o professor toma a iniciativa de aprender sozinho, determinando as suas próprias metas e selecionando as atividades que pensa resultar na consecução desses objetivos está, seguramente, a aprender (*Idem*). Neste processo de aprendizagem autónoma, a sensação ‘de estar a perder tempo’ em tarefas que lhe são indiferentes não

⁷¹ A aprendizagem autónoma, segundo Sparks e Loucks-Horsley (1990), acontece em várias fases: a) identificação das necessidades ou interesses; b) desenvolvimento de um plano para atender às necessidades ou interesses; c) desenvolvimento das atividades de aprendizagem e d) avaliar se a atividade respondeu aos interesses e às necessidades.

faz sentido na prática diária dos professores: “(...) não vou para aquelas [formações] que à partida não me dizem nada, portanto, vou para aquilo que gosto e para aquilo que sinto necessidade, que é aquilo que necessito de conhecer mais, de aprender mais (...)” (Elsa, narrativa oral/2010).

Segundo Oliveira-Formosinho (2009), a revisão de investigação mostra que os programas que atendem aos pressupostos que subjazem a aprendizagem dos adultos, individualmente – as necessidades de aprendizagem variam de um indivíduo para o outro, que os adultos se tornam cada vez mais autodirigidos e a sua prontidão para aprender é estimulada por problemas do dia a dia tanto pessoais como profissionais – têm mais probabilidade de realizar os seus objetivos do que os que apresentam oportunidades idênticas para todos os participantes “*Sinto falta das ações de formação que escolhia em função dos assuntos que verdadeiramente me interessavam, independentemente dos créditos ou das horas (...)*” (Sónia, narrativa escrita/2008).

A procura de cursos de especializações e de pós-graduação nas universidades, focados em contextos formais e em grupo sob a orientação de um formador que seleciona o conteúdo e as atividades, é um fenómeno que emergiu com maior intensidade recentemente, devido ao entendimento da formação contínua como condição obrigatória para a progressão na carreira (Ferreira, 2009), “(...)gosto de estar sempre a estudar, parei agora uns anitos, mas é só mesmo para progressão profissional (...)” (Cátia, GD1). Por isso, é natural que seja mais procurada pelos professores jovens como modo de progredir mais rápido na carreira e atingir o topo como ambicionam (cf. Quadro 4.15).

Quadro 4.15 - A estratégia de desenvolvimento mais procurada pelos professores jovens

Indicadores	< 40 Anos			≥ 40 Anos			Teste t
	N	M	dp	N	M	dp	
Frequentar cursos de especialização e/ou pós graduação	126	2,02	0,73	114	1,66	0,81	3,56***

Nota: *** p <0,001

Nesta perspetiva, as manifestações dos professores, face à frequência destes cursos, colocam-se em pontos extremos: uns frequentam com a intenção de aprender novas práticas e combater as rotinas instaladas: “(...) procurar uma especialização que me faça também crescer e desenvolver outras práticas e que me destrua algumas

rotinas, preciso disto neste momento e não como mais um diploma, não é isso que pretendo, (...)” (Carolina, narrativa oral/2010); outros, frequentam tendo em mente outros fins, como a progressão na carreira, duvidando, assim, dos seus efeitos na prática profissional: *“(...) espero conseguir tirar o mestrado, que é uma das expectativas que terei também, ou até mesmo o doutoramento ou o que seja, mas não me parece que isso tudo vá diretamente influenciar naquilo que eu sou como professor (...)”* (Mário, GD1).

Desta forma, a *formação em contexto* faz todo o sentido porque corresponde a práticas formativas que se articulam com os contextos vivenciais dos atores educativos, sendo reclamados a todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e ‘créditos’ correspondentes (Ferreira, 2009).

4.6 Síntese

Este capítulo estrutura-se em torno da discussão teórica e empírica que dá conta de uma relação (em transição) entre carreira e desenvolvimento profissional docente, resultante da introdução de documentos legislativos (ECD e ADD) que refletem as dificuldades e as crises económicas, políticas e sociais, com interferências no saber ‘ser professor’ nos tempos atuais.

Day (2001), nos seus estudos, sustenta o desenvolvimento profissional dos professores nas diversas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) realizadas pelo benefício direto ou indireto, ou seja, um processo ativo e “com a duração de uma carreira” (Dean, 1991).

Nesta perspetiva, criar dispositivos e contextos que levem o professor a uma atitude consequente de investimento profissional ao longo de toda a sua carreira é uma necessidade que as escolas e outras instituições exteriores devem programar e direcionar nesse sentido, cabendo ao professor decidir os projetos que pretende desenvolver e o modo de os executar. A questão não é de proporcionar saberes formalizados, mas antes criar condições e oportunidades de aprendizagem profissional que permitam a troca de experiências pedagógicas, com o propósito de enriquecer o trabalho docente.

Promover a aprendizagem no local de trabalho é reforçado por Smylie (1995), ao salientar as oportunidades dos indivíduos para trabalhar e aprender com os outros numa base contínua, acreditando que a aprendizagem pode ser melhorada através da partilha

com os outros, particularmente com aqueles que possuem conhecimentos e experiências diferentes. Ou seja, as experiências profissionais coletivas podem proporcionar aos indivíduos uma maior variedade de referências para avaliar as próprias crenças, o desempenho e as necessidades de aprendizagem.

Contudo, García (1999) afirma que os processos de desenvolvimento profissional são claramente determinados: a) pela política educativa do momento, sendo tal política concretizada em questões referentes ao currículo, à organização e ao funcionamento das escolas; b) pelo modelo curricular que estabelece as necessidades formativas dos professores; c) pela estrutura organizacional das instituições encarregadas de planificar e desenvolver as atividades de desenvolvimento profissional; d) pela cultura organizacional das escolas; e) pelos próprios professores, quer individual, quer coletivamente; e, por último, f) pelas forças sociais que abrangem as concepções que os pais têm acerca do trabalho dos professores e das escolas.

Deste modo, a atual política educativa interfere negativamente na motivação para desenvolver um trabalho docente profícuo, particularmente a ausência de reconhecimento e valorização da imagem do professor no contexto social, com consequências na prática pedagógica, nas relações entre pares e na autoestima profissional.

Neste contexto de desmotivação profissional docente, Goodson (2008, p. 170) admite que a mudança não passará “de uma forma de ação política simbólica, desprovida de qualquer empenhamento ou sentido de posse pessoal ou interno à instituição”, porque entende que as reformas educativas são bem sucedidas quando os professores as encaram como fontes de inspiração e, simultaneamente, são entendidos como elementos necessários à própria reforma.

CAPÍTULO V- A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: MODOS DE SENTIR A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

“(…) a identidade, pelo menos enquanto sentimento, é em si uma relação *coerente* entre o eu e o mundo (os outros, o grupo). A crise das identidades é a perda deste sentimento, dadas as mudanças pessoais e a desnormalização da vida social”

(Lopes e Pereira, 2008, p. 97)

Introdução

A passagem de um paradigma de certezas, para um outro caracterizado pela intensidade da informação e do conhecimento mediatizado pelas novas tecnologias, mais volátil e menos estável, tem feito emergir novas realidades e novos desafios que fomentam a procura constante de soluções, impondo um ritmo acelerado de transformações na sociedade atual (Grácio, 1995; Dubar, 1997a; Lopes, 2001b; Goodson, 2008, Day e Gu, 2010; Estrela, 2010; entre outros).

Com efeito, estas transformações têm vindo a sentir-se profundamente no campo educacional, principalmente quando os sistemas educativos são interpelados a favor de uma escola inclusiva e formadora ao longo da vida, com especial ênfase numa perspetiva de competitividade cujo objetivo será atingir melhores resultados e maior eficácia.

Deste modo, desde a revolução de abril, em 1974, presenciamos o investimento na construção de ideais de uma escola democrática com implicações nas múltiplas tentativas de mudanças do sistema educativo pelos vários governos, resultando, muitas vezes, em consequências nem sempre positivas e, por vezes, contraditórias aos ideais perseguidos, nos contextos educativos (Formosinho, 1998; Benavente, 1999; Canário, 2006).

Ao longo deste percurso sinuoso, que subsiste há mais de três décadas, (re)afirma-se a convicção de que só teremos mais desenvolvimento e mais qualidade de vida se apostarmos num sistema educativo coerente, estável e exigente.

Neste sentido, diversas instituições de âmbito internacional, como a Comissão Europeia (2001) e a UNESCO (1996, 2000, 2005), procederam a um balanço crítico, produzindo relatórios que apontam a educação, a formação e o conhecimento como as chaves-mestras do desenvolvimento humano que poderão, segundo Teodoro (2006, p. 56), “permitir à humanidade encarar com algum otimismo os desafios que se lhe colocam neste dealbar do século XXI”.

Em Portugal, como na restante Europa, procura-se responder às dificuldades que a escola para todos enfrenta “com reformas educativas sucessivas que, paradoxalmente, parecem gerar mais e maiores sinais de crise e de mal-estar, afetando seriamente a credibilidade da escola e o valor das suas aprendizagens” (*Idem*, p. 57).

O estudo que realizamos caminha nesta perspetiva. Ou seja, o mesmo evidencia que as medidas políticas tomadas recentemente em relação ao estatuto docente e à avaliação do desempenho docente interferiram no clima interno das escolas, caracterizado menos pela esperança e mais pela desmotivação e insatisfação profissionais, promovendo relações interpessoais sustentadas na desconfiança, na insatisfação, na injustiça e na competitividade profissionais.

Deste modo, as relações pessoais e profissionais indispensáveis a um clima que proporcione um ensino de qualidade degradaram-se de uma forma incontrolável.

Nesta perspetiva, os professores que participaram nesta investigação sentem que é urgente a assunção da dignificação, do reconhecimento e da valorização da profissão – pressupostos perdidos ao longo dos últimos anos devido às políticas contraditórias e inconsequentes – para acreditarem que vale a pena continuar a lutar por um ensino de qualidade e por uma carreira profissional que foi (e é) abraçada com gosto e com consciência de que é imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade moderna que se diz empenhada e envolvida no/pelo conhecimento.

5.1 Os modos de sentir a avaliação do desempenho docente no contexto escolar

Conforme já salientamos nos capítulos anteriores, as políticas educativas atuais e os normativos nos quais centramos a nossa investigação evidenciam determinadas exigências ao sistema educativo em geral e aos docentes em particular, que implicam i) formação permanente; ii) atenção redobrada à diversidade sociocultural dos alunos; iii) trabalho colaborativo e iv) disponibilidade para uma diversidade de relações profissionais requeridas, desde os pais e encarregados de educação até aos autarcas e aos empresários.

Recentemente, a avaliação do desempenho docente constitui a dimensão profissional mais exigente e complexa e, por isso, a mais contestada pelos docentes no quotidiano escolar.

A avaliação de desempenho dos docentes tem merecido atenção crescente por parte dos investigadores, dos académicos e dos decisores políticos um pouco por todo o mundo, “surgindo aliada à ideia de que nela reside um dos aspetos decisivos para a melhoria da qualidade da educação” (Flores, 2010, p. 7).

Deste modo, a avaliação deverá assentar em princípios básicos de rigor, de transparência, de exigência e de objetividade, tendo em vista promover o desenvolvimento profissional dos professores, reconhecendo e valorizando o esforço, o mérito e a excelência profissionais. Para além da obediência a estes princípios, a avaliação tem de ser perspectivada de um modo integrado e contextualizado, ligada à avaliação das escolas onde os docentes exercem a sua atividade e tendo sempre como referência um perfil profissional, prévio e claramente definido, adequado ao contexto em que se encontra a exercer funções.

Neste sentido, a avaliação poderá, de facto, constituir um instrumento indispensável para compreender e melhorar uma determinada realidade. Contudo, não pode ser vista desta forma tão simplista, como a ‘poção mágica’ que soluciona todos os problemas da educação, sobretudo se não se questionarem os seus princípios e pressupostos, os seus procedimentos e métodos e, essencialmente, os fins a que se destina e os seus efeitos (Flores, 2010). Porém, neste ciclo de cuidados também será importante destacar os *modos* como as decisões político-educativas são introduzidas nos contextos escolares que de certa forma regulam as experiências e os *sentires* dos profissionais.

Assim, face à emergência de um ensino de qualidade, os governos europeus decidiram introduzir reformas nas escolas e no trabalho docente. Tal como os outros, o governo português não hesitou e lançou as suas propostas de mudança, impondo, entre outras medidas, um novo modelo de avaliação docente que, desde o início, se revelou injusto e demasiado burocrático.

Neste sentido, o Programa do XVII Governo Constitucional Português (2005-2009) introduzia novas políticas sociais com intenções de promover mais e melhor educação, apostando em mudanças estruturais para conseguir uma educação de qualidade para todos.

De entre as medidas políticas e sociais adotadas pelo Governo destacava-se a pretensão de enraizar em todas as dimensões do sistema de educação e formação a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas. Com efeito, estas exigências indiciam a apologia de um novo modelo de avaliação de professores, sustentado na ideia de que o processo avaliativo deve ser acompanhado “por iniciativas que aumentem a motivação e a autoestima dos professores em função dos resultados obtidos e das boas práticas reconhecidas pelos seus pares” (Portal do Governo, 2005, p. 44).

Todavia, desde 2008 que este modelo de avaliação docente é contestado pelos professores, sobretudo pelo modo como os diferentes ministros da educação anuncia(ra)m e implementa(ra)m as medidas políticas na escola, recorrendo a argumentos isentos de dignidade e reconhecimento profissional que afeta(ra)m a profissão docente nas vertentes profissional, afetiva e ética, despertando novos sentires e, conseqüentemente, a (re)construção de identidades profissionais.

Na opinião de alguns autores (Aguiar e Alves, 2010; De Ketele, 2010; Ferro, 2011) qualquer modelo de avaliação enfrenta, no terreno, a sua maior contrariedade.

Relativamente a esta opinião, pensamos que existe alguma verdade, essencialmente quando percebemos que há uma frágil e nebulosa percepção dos conceitos e práticas inerentes à avaliação do desempenho. Contudo, atendendo às percepções e às experiências dos professores que participaram neste estudo, percebemos que se trata de uma situação que vai para além da (in)compreensão de conceitos, de contrariedades profissionais, de sentimentos momentâneos e de lutas sindicais, pelo facto de se sentir que as estruturas que enriqueciam as relações pessoais, profissionais e sociais sofreram abalos consideráveis.

Em 2006, antes da publicação dos documentos legislativos, os professores, através das vozes dos Sindicatos, perceberam ‘as novidades’ políticas educacionais do Governo como ‘instrumentos’ de auxílio na promoção de algumas estruturas e processos do sistema educativo menos cimentados nas escolas - a promoção de culturas colaborativas e a criação de um novo modelo de formação contínua no contexto escolar - edificando um sentimento de esperança na mudança da escola. Com isto não se quer dizer que os professores se sentiam propriamente otimistas no futuro, antes pretendiam vincular-se ao propósito de serem julgados como (novos) ‘agentes da esperança’ na educação porque estavam confiantes e dispostos a lutar por uma escola melhor, como nos revela a Sónia na sua narrativa escrita em 2008:

“A palavra que frequentemente me surge quando releio o novo Estatuto da Carreira Docente (ECD) e o diploma da avaliação, é ESPERANÇA. Tenho uma profunda esperança de que as teorias que iluminaram os autores destas mudanças, caiam por terra com o decorrer da execução de todas estas alterações e possamos de alguma forma encontrar um novo caminho que torne a escola um lugar aprazível para todos” (Sónia, narrativa escrita/2008).

Day (2004) defende que a esperança é o fundamento do ensino apaixonado e, por isso, em momentos difíceis, ter esperança significa que um indivíduo não irá ceder perante a ansiedade opressiva.

Porém, depressa os professores se aperceberam que mais uma vez a esperança na mudança da escola ‘caía por terra’, porque o ímpeto de mudança política não se traduzia em melhorias significativas do sistema educativo. Ou seja, enveredava-se por um caminho que progredia no sentido de empobrecer cada vez mais os contextos educativos, principalmente no domínio das (inter)relações profissionais, emergindo (novos) sentires identitários, como nos afirmavam a Amélia e a Sónia nas suas narrativas orais no final do ano 2006 e início de 2007:

“ (...) atualmente, os professores estão mais desmotivados, mais confusos, talvez também mais revoltados com as mudanças do Estatuto e podemos criar maus ambientes, inimizades e claro que a escola e os alunos pagam isto” (Amélia, narrativa oral/2006).

“ (...) e agora, as mudanças do Estatuto da Carreira, deixam as pessoas tão desmotivadas que as pessoas fazem o mínimo que podem e o mínimo que as pessoas podem fazer é pôr um aluno a ler, a escrever, a contar, a fazer contas e a saber tabuada” (Sónia, narrativa oral/ 2007).

Nesta altura, a Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE, 2006), na sua revista bimestral, preocupada com o sentido e as atitudes adotadas pelo governo, emite um parecer que assenta fundamentalmente no reforço da ideia de que o (novo) ECD deve dignificar e tornar atrativo o exercício da profissão docente em todos os momentos do seu desenvolvimento, reconhecendo a sua especialidade, a sua exigência e a sua dificuldade, devendo, por isso, conter mecanismos que reconheçam o esforço e o empenhamento profissionais.

Por conseguinte, só na reivindicação e na presença destes pressupostos é que os professores se assumem como profissionais mais exigentes e capazes de animar intervenções de natureza pró-ativa.

Todavia, a proposta do governo não responde nem promove estes propósitos, antes cumpre um mero papel político ao contribuir para fazer passar, junto da opinião pública, uma imagem respeitável e competente do Ministério da Educação, à custa da

imagem dos professores e de medidas políticas que são credíveis no mundo educacional, manifestando indiferença nas consequências que estas atitudes poderão provocar no trabalho docente e na aprendizagem dos alunos, conforme nos afirma um professor respondente ao nosso questionário: “*Na minha opinião a classe dos professores não está reconhecida pelo seu valor social. Há um descrédito na opinião pública sobre os professores, criado pelos nossos governantes*” (Q. 51).

Esta indiferença política, que desrespeita todos os princípios que caracterizam a mudança educativa e o trabalho docente, conduz à desmotivação e à instabilidade profissional nas escolas, (re)produzindo sentires docentes que condicionam os modos de ser, de agir e de pensar, com evidências no modo de *ser professor* numa sociedade que se apelida de justa, democrática e promotora do conhecimento.

Neste campo, os sociólogos advertem que, na época em que vivemos, a socialização já não é feita através da ideologia, mas através do sentir – época a que Perniola (1993) chamou de época *sensorológica* - privilegiando, deste modo, os sentidos que são produzidos e reproduzidos em redes interativas.

Na mesma obra, Perniola (*Idem*, p. 50) defende que a nossa época, caracterizada essencialmente pela burocracia, rege-se por uma completa separação entre o agir e o sentir. Ou seja, de um lado está “a organização que administra racionalmente as necessidades e dirige a realização dos objetivos, do outro está uma interioridade pulsional, um modo de ser sensível, emocional, afetivo que se opõe ao universo burocrático” e que assume uma posição cada vez mais forte e significativa na época em que vivemos.

Ao longo dos capítulos anteriores, fomos nos apercebendo da posição dos professores relativamente às recentes políticas educativas, acusando-as de excessivamente burocráticas, impessoais e competitivas com plena influência no modo de ser e sentir a profissão docente.

Assim, sustentados no pensamento sociológico e nas experiências profissionais dos docentes, questionamos: como é o sentir (dos professores) numa situação em que o estatuto da carreira docente e a avaliação do desempenho detêm o monopólio do trabalho docente?

Na tentativa de encontrarmos respostas plausíveis que retratem a realidade dos docentes portugueses, particularmente os do 1º CEB, recorreremos aos objetivos designados para esta investigação e, cumulativamente, às hipóteses delineadas e testadas

após o cumprimento das duas primeiras fases da recolha de dados do nosso plano de investigação⁷².

Assim, determinados a enriquecer esta investigação, pensamos ser pertinente articular os objetivos traçados com as hipóteses delineadas e encontrar pontos comuns que nos indiquem *os modos de sentir* a avaliação de desempenho no quotidiano docente relativamente às dimensões do desenvolvimento profissional, do desempenho e da carreira docente, com efeitos na identidade profissional.

No quadro que se segue expomos resumidamente os objetivos, as hipóteses⁷³ e as dimensões *do sentir* profissional no âmbito da avaliação do desempenho docente, destacando dois objetivos que são transversais à nossa investigação.

Quadro 5. 1 - As dimensões do sentir profissional no contexto escolar

Objetivos traçados	Hipóteses levantadas	Dimensões <i>do sentir</i> profissional	MODOS DE SENTIR A AVALIAÇÃO DOCENTE
Identificar as perceções que os professores do 1º CEB têm dos documentos legislativos emanados recentemente			
Conhecer o impacto dos normativos em estudo no desenvolvimento profissional dos professores e na carreira docente	Hipótese 1	No desenvolvimento profissional	
Analisar o impacto da legislação referida nas práticas pedagógicas dos professores e na escola/agrupamento	Hipótese 3	No desempenho do trabalho docente	
	Hipótese 6		
Conhecer as suas perceções de progressão na carreira	Hipótese 2	Na progressão na carreira docente	
Perceber a relação entre progressão na carreira e desenvolvimento profissional	Hipótese 4		
Compreender as implicações desta mudança educativa na (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais)			

⁷² As duas primeiras fases do nosso plano de investigação compreendiam a recolha de oito narrativas biográficas escritas dos professores que participam na nossa investigação desde a dissertação de mestrado e os resultados do questionário realizado a 396 professores do 1º CEB.

⁷³ Lembramos que as hipóteses traçadas para esta investigação se encontram na íntegra no capítulo da metodologia (Cap. II), quando nos referimos ao estudo quantitativo (Ponto 7.).

O primeiro objetivo tem a função de abrir a temática e provocar a discussão ao longo dos vários capítulos – *Identificar as percepções que os professores do 1º CEB têm dos documentos legislativos emanados recentemente (ECD e ADD)*; o outro – *Compreender as implicações desta mudança educativa na (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais)* – é um objetivo que faculta a análise e discussão sobre as implicações das mudanças ocorridas no mundo profissional dos professores resultando, de um modo geral, numa situação profissional de instabilidade e de insegurança do professor, com efeitos consideráveis na (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais).

Os restantes objetivos e hipóteses permitiram-nos aceder aos diferentes *modos de sentir* a avaliação de desempenho nas dimensões centrais da nossa investigação: o desenvolvimento profissional, o desempenho docente e a progressão na carreira.

Na realidade, será importante perceber de que modo(s) a avaliação do desempenho influencia e norteia a(s) prática(s) diária(s) do professor, dentro e fora da sala de aula, quer no âmbito científico-pedagógico quer no domínio relacional.

Na opinião de Goodson (2008), os estudos efetuados em tempos difíceis sobre a vida e o trabalho dos professores, independentemente da suscetibilidade de poderem ser mal utilizados, contribuem para o aumento da compreensão da vida profissional dos docentes, para além de proporcionarem um espaço de interrogação sobre as reformas educativas e as experiências que os professores delas retiram.

Portanto, conhecer as percepções e as vivências dos professores, traduzidas nos *modos de sentir* (a desilusão, a solidão e a ambição profissionais), relativamente à avaliação do desempenho docente nos domínios do desenvolvimento profissional, do desempenho e da carreira docente, será uma oportunidade ímpar de compreender o trabalho docente e de (re)tirar ilações fundamentais que poderão auxiliar na tomada de decisões, pelo menos no processo de organização e gestão das escolas/agrupamentos.

5.1.1 A desilusão profissional

As transformações ocorridas ao longo dos últimos anos nos contextos económicos, sociais e no conhecimento sobre o sistema educativo despertaram a necessidade, repetidamente reconhecida, de melhorar os níveis de aprendizagem e

sucesso escolar dos alunos, orientando as políticas nacionais a centrarem-se em reformas que abrangessem a qualidade dos professores e do ensino na sala de aula.

Nesta perspetiva, o desenvolvimento profissional constitui um fundamento importante e decisivo no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores e dos responsáveis pela gestão da escola.

Como afirma Flores (2000, p. 24), “o termo desenvolvimento implica a ideia de continuidade (e de evolução) incompatível com a visão mais tradicional de justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional”. Por outras palavras, é o resultado de um processo contínuo de aprendizagem, de preferência em contexto de trabalho, com a intencionalidade de adquirir um vasto leque de conhecimentos, de ações e atitudes indispensáveis a uma boa prática pedagógica.

Nesta linha, Alonso (1998, p.172) diz-nos que:

“Em primeiro lugar o conceito de desenvolvimento profissional representa uma perspetiva de *evolução e continuidade* que se contrapõe à tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua. Em segundo lugar, ressalta o *caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança* em que a formação formal e a formação informal se entrecruzam e enriquecem mutuamente, superando, também, em terceiro lugar, a dicotomia entre as dimensões *pessoais* (o professor como pessoa) e *profissionais* (o professor como pertencente a um grupo ocupacional). Em quarto lugar, releva o seu *caráter processual, sistemático e permanente* por contraposição ao caráter pontual de ações ou realizações numa perspetiva de ‘reciclagem’. Resulta, também, em quinto lugar, o caráter *ativo, reflexivo e autodirigido* da formação, por contraposição à passividade e irreflexão e, finalmente enfatiza a sua natureza *global e integradora* que afeta a pessoa como um todo, incidindo em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, afetivas, sociais e instrumentais, ultrapassando o aspeto redutor de muitas perspetivas”.

Nesta lógica mais integradora, realçamos a relação do desenvolvimento profissional docente com o aperfeiçoamento da prática pedagógica, ou seja, o interesse que o professor revela em contribuir para a melhoria do ensino, desenvolvendo atividades do foro curricular e de aquisição de competências relacionadas com a gestão da sala de aula, assim como a aprendizagem de conhecimentos científico-pedagógicos por parte do professor e a compreensão de si mesmo para que consiga refletir sobre o seu trabalho.

Contudo, é fundamental garantir apoio aos professores, ao longo do seu desenvolvimento, para que a melhoria da qualidade do ensino seja uma realidade nas escolas.

Assim, num projeto de mudança educativa, facilmente se compreende a responsabilidade acrescida que é atribuída aos professores no processo de transformação e desenvolvimento profissional.

Como defende Caetano (2004), salienta-se, por um lado, o papel central do professor como chave da mudança educacional e, por outro, a importância de o professor desenvolver a sua própria capacidade de mudar.

Neste sentido, a autora acrescenta que o professor deve estar preparado para as mudanças de situação, “desenvolvendo competências e atitudes de indagação e aprendizagem continuadas”, considerando que “as atitudes deverão ser favoráveis a um comprometimento com a própria mudança” (*Idem*, p. 30).

Todavia, isto implica acreditar que a mudança é possível e uma apreciação positiva do risco, da complexidade, bem como a resistência à frustração e a aceitação dos problemas. Implica, também, com o conceito que o próprio professor tem de mudança e o sentido que lhe atribui, sendo muitas vezes conduzido pelas experiências que os discursos e práticas políticas proporcionam aos professores (*Idem*).

Desde 2007, com a divulgação de uma série de documentos legislativos apelidados de ‘bons estimulantes’ à qualidade do trabalho docente, os professores, pressionados (externa e internamente), tentam resistir ao rompimento da ordem existente nos contextos educativos no que se refere, essencialmente, à sua autoestima e às boas relações profissionais.

Desta forma, independentemente da publicidade dada pelos governantes às medidas políticas adotadas e traduzidas nos diplomas legislativos – promotoras do reconhecimento, do mérito e do desenvolvimento profissional docente – os professores revelaram sentimentos de desmotivação, de receio e de medo relativamente ao futuro da sua profissão.

Sustentados nas teorias educacionais e recorrendo aos nossos objetivos e hipóteses de investigação, destacamos o objetivo *Conhecer o impacto dos normativos em estudo no desenvolvimento profissional dos professores e na carreira docente* e agrupamos três hipóteses que nos pareceram (cor)responder na exploração do *modo de sentir a avaliação docente na escola: a desilusão profissional*.

Uma das partes da primeira hipótese traçada previa que a recente legislação (ECD e ADD) tivesse impacto negativo nas perceções dos professores acerca do seu

desenvolvimento, com evidências no investimento profissional, conforme nos mostra o Quadro 5.2.

Quadro 5. 2 - Objetivos e hipóteses que definem o modo de sentir ‘desilusão profissional’

Objetivo(s) traçado(s)	Hipóteses levantadas
Conhecer o impacto dos normativos em estudo no desenvolvimento profissional dos professores e na carreira docente	Hipótese 1: Prevê-se que o ECD e a ADD tenham impacto negativo nas percepções dos professores acerca do seu desenvolvimento profissional, com evidências no investimento profissional. Hipótese 3: Espera-se que as percepções dos professores sobre a legislação referida revelem insatisfação pessoal com impacto na sua identidade socioprofissional. Hipótese 6: Prevê-se que face à recente legislação, o tempo de serviço do professor tenha impacto na sua satisfação, motivação e identidade profissionais.
O modo de sentir: Desilusão profissional	

Como temos vindo a referir, os últimos anos não foram (e continuam a não ser) fáceis para os professores portugueses devido ao mal-estar profissional instalado nas escolas, fundamentalmente causado pelo diploma que regulamenta a avaliação do desempenho docente, que, por sua vez, associado à crise económica que ‘abraça’ a Europa, têm impacto nos ambientes de trabalho.

Deste modo, na ausência de um trabalho em equipa ou melhor de um projeto coletivo comum, a afirmação social dos professores ficou dificultada, dando ensejo a um conjunto de críticas destrutivas por parte da sociedade em geral. Estas críticas transpõem uma imagem profissional degradada, limitando as possibilidades de os professores se desenvolverem profissionalmente no seu contexto de trabalho.

Assim, na apropriação dos resultados obtidos através do teste Qui-Quadrado, representados no Quadro 5.3, concluímos que, no âmbito do investimento profissional, os professores são unânimes em salientar a relevância da formação contínua (96,8%) e da autoformação (98,0%) no enriquecimento do seu desempenho profissional na escola. Contudo, os professores desvalorizam o seu envolvimento em projetos educacionais (90,4%), porque entendem que gastam muito tempo na construção, na monitorização e na avaliação dos mesmos, fazendo-os, praticamente, esquecer as intenções primordiais: implementar novas metodologias na sala de aula, ou seja, aplicar estratégias adequadas na aprendizagem dos alunos.

Quadro 5. 3 - As percepções dos professores relativamente ao investimento profissional

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Frequentar ações de formação contínua	96,8	3,2	218,0***
Proporcionar momentos de autoformação	98,0	2,0	229,4***
Promover oportunidades de desenvolvimento profissional na escola/agrupamento	96,4	3,6	214,3***
A vivência de experiências positivas, enriquece o desempenho profissional	98,4	1,6	233,2***
Os professores estão a desinvestir na sua profissão	16,9	83,1	109,3***
Há investimento pelos órgãos de gestão na continuidade das experiências positivas levadas a cabo nas escolas.	5,2	94,8	199,7***
O envolvimento dos professores em projetos é fundamental	9,6	90,4	162,3***

Nota: * *** p <0,001

Apesar das complexidades profissionais que influenciam a motivação para a prática do ensino, os professores sentem que devem continuar a investir na sua profissão (83,1%) pelo gosto de ser professor e, por consequência, sentem que devem ‘fazer tudo’ pelos seus alunos.

Para os docentes, a formação contínua em diferentes modalidades desempenha um papel importante na manutenção do sentir e do viver a profissão docente que, na opinião de Nóvoa (1997, p. 25), implica “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Todavia, para além da formação contínua, os docentes pensam que promover momentos de autoformação é fundamental porque perspetiva a crítica reflexiva da prática pedagógica, fornecendo-lhes os meios de um pensamento autónomo.

Esta perspetiva reflexiva sublinha o valor da vivência de experiências positivas ao longo da carreira docente (98,4%), principalmente no início do desempenho da profissão.

Efetivamente, nos presentes contextos educativos, os professores revelam que o interesse e o empenho dos responsáveis diretivos de um agrupamento na promoção de oportunidades de aprendizagem e, fundamentalmente, na continuidade de experiências positivas desenvolvidas no local de trabalho, não passam de uma miragem profissional.

Portanto, apesar da relevância cedida à formação contínua no desenvolvimento do professor, as ações de formação são escassas e indiferentes ao diagnóstico das

necessidades formativas dos professores⁷⁴, sendo organizadas muitas vezes em torno do professor individual, favorecendo a aquisição de conhecimentos, mas promovendo o isolamento e o reforço de uma imagem de transmissores de um saber produzido num contexto exterior ao ambiente de trabalho.

Retomando o conteúdo do Quadro 5.2 e perspetivando continuar a exploração do *modo de sentir*, mas agora sustentados nas Hipóteses 3 e 6 - as perceções dos professores sobre os efeitos da avaliação docente na satisfação, na motivação e na identidade profissional - pensamos conseguir complementar e enriquecer os nossos propósitos investigativos.

Num dos capítulos anteriores desta tese (cf. Capítulo IV), apresentamos e refletimos sobre a motivação e a satisfação dos professores ao longo da carreira docente baseados, principalmente, nos estudos desenvolvidos por Huberman (1989) e Gonçalves (2000)⁷⁵.

Portanto, dos ciclos de carreira docente apresentados pelos autores supracitados podemos constatar que o que distingue as diversas fases do percurso profissional dos professores baseia-se na análise das mudanças que ocorrem em certas variáveis como, por exemplo, a motivação profissional. Assim, para estes autores, o desinvestimento profissional dos professores com mais idade, quando comparados com os mais novos, resulta da falta de incentivos que os permita manter motivados.

Porém, na perceção da maior percentagem de professores que constitui a nossa amostra (68,7%)⁷⁶ - professores que se distribuem pelas três fases da carreira docente caracterizadas basicamente pelo entusiasmo, pelo compromisso, pela motivação, pelo empenho e por muito dinamismo – o desinvestimento profissional e a falta de

⁷⁴ No capítulo anterior foi discutido com mais pormenor a opinião dos professores participantes sobre a formação contínua no contexto de trabalho, mais propriamente, o acesso e a qualidade das ações de formação.

⁷⁵ Neste momento pensamos ser pertinente elaborar um breve resumo das diferentes fases apontadas pelos autores citados para uma melhor compreensão e reflexão das hipóteses em análise. Assim, Huberman (1989) procurou analisar, entre outros tópicos, a existência de fases comuns aos diversos professores, os melhores e os piores momentos do ciclo profissional e a influência dos acontecimentos da vida pessoal sobre a vida profissional. A partir dos resultados obtidos concluiu que há diversas constantes ou itinerários-tipo que caracterizam o percurso profissional de certos grupos de professores, pois definem as suas vivências e o seu percurso de forma idêntica. Cada um destes grupos é caracterizado por sequências específicas de desenvolvimento profissional ao longo das cinco fases que distinguiu na carreira docente: a exploração (1-3 anos de carreira), estabilização (4-6 anos), diversificação (7-25 anos), conservadorismo (25-35 anos) e desinvestimento (35-40 anos).

Em Portugal, Gonçalves (1992) estudou o desenvolvimento dos professores do ensino primário, agrupando os professores tendo em conta as suas idades, no sentido de estudar o seguinte: melhores e piores anos, momentos de crise e de rutura, importância da formação, motivação e etapas de carreira. A partir dos resultados obtidos foram distinguidas cinco fases do desenvolvimento profissional: o início, em que pode ocorrer o entusiasmo ou, ao contrário, a desilusão; a estabilidade, entre os cinco e os sete anos de serviço; a divergência, entre os oito e os quinze anos de carreira, distinguindo-se entre os professores muito empenhados e os que apresentam saturação; a serenidade, entre os quinze e os vinte e cinco anos de serviço, caracterizada pelo distanciamento afetivo; no final da carreira pode ocorrer um interesse renovado pela profissão ou, ao contrário, um maior cansaço, saturação e impaciência.

⁷⁶ Nesta percentagem estão incluídos os professores entre 1 e 20 anos de experiência profissional.

motivação antecipam-se. Ou seja, as experiências vividas e sentidas pelos professores mais velhos, que normalmente ocorrem nas fases ‘terminais’ da carreira, acontecem ser experienciadas, cada vez mais cedo, pelos professores mais novos devido à *tal* falta de incentivos que permite manter os professores menos jovens motivados na profissão até ao final.

Deste modo, o teste aplicado à Hipótese 3 (teste Qui-quadrado) revela-nos desmotivação na profissão docente⁷⁷ reforçada por atitudes profissionais influenciadas negativamente pelas políticas educativas.

Para Sanchez e Ruíz (1988) as atitudes são estruturas básicas da pessoa que permitem que a mesma adote uma determinada postura interpretativa e de realização perante o mundo. São, ainda, entendidas pelos autores como geradoras, mediadoras e também como finalidades das aprendizagens intelectual, moral e social.

Deste modo, Trindade (1996, p. 18) acredita que é através das atitudes que “manifestamos reações avaliativas do género ‘gosto - desgosto’, que o fazemos com intensidades diferentes do tipo ‘gosto muito - gosto pouco’, e que nos dispomos, ou não, a agir e, portanto, a comportarmo-nos, consoante as intensidades das mesmas”.

Com efeito, no contexto educativo, as atitudes são moldadas na interação do professor com o ambiente em que trabalha. Assim, quando o contexto de trabalho sofre alterações substanciais podem provocar atitudes favoráveis ou desfavoráveis, conforme a satisfação ou não das necessidades profissionais, como nos ilustra o quadro que se segue.

Quadro 5. 4 - A influência da avaliação docente na(s) atitude(s) dos professores com efeitos na identidade profissional

Indicadores	Positivo	Neutro	Negativo	Q.Q
De que forma a avaliação do desempenho docente influencia a sua atitude profissional na escola?	4,5	53,8	41,7	98,2***

Nota*** p <0,001

Na opinião dos professores participantes, a avaliação docente influencia negativamente as atitudes do professor na escola (41,7%) devido, sobretudo, à amplitude conceitual que as exigências ‘extras’ assumem na profissão docente em

⁷⁷ Neste momento não vamos discutir a desmotivação profissional, porque já foi explorada no capítulo anterior (Capítulo IV), mas antes incidir nas atitudes dos professores nas escolas com consequências na identidade profissional.

detrimento do processo de ensino e aprendizagem, emergindo, assim, um conjunto de aspetos que modelam as atitudes dos profissionais – o desleixo, a desconfiança, o alheamento, a desistência – tal como nos indicam as respostas dos profissionais às perguntas abertas do questionário:

“A preocupação com a avaliação do desempenho potencia o desleixo pelo trabalho com os alunos, cria falta de tempo para preparar, refletir, planificar...”

(Q.7)

“Nestes moldes é uma má influência porque desconfiamos de tudo e de todos. É muito constrangedor.” (Q. 29)

“As leis que estão neste momento em vigor, relativamente à educação fazem-me perder a confiança num futuro melhor.” (Q. 49)

“Tomei uma atitude de alheamento a tudo que estivesse relacionado com a avaliação do desempenho docente.” (Q. 51)

“Sinto vontade de abandonar a profissão. Não vale a pena continuar a lutar.” (Q. 75)

“Não dignifica o nosso trabalho e empenho enquanto profissionais.” (Q. 117)

Tendo em consideração o significado das expressões evidenciadas e retomando o quadro anterior, apercebemo-nos de que há uma percentagem significativa de professores (53,8%) que se sente alienada às novas exigências impostas pela avaliação docente, continuando a exercer a sua função como sempre (o melhor pelos alunos) e a ‘fazer de conta’ que nada se passa.

Na opinião do sociólogo americano Seeman (1959, citado em Tap, 1996), a atitude de alienação envolve dimensões como:

- a) *a impotência* – acompanhada ou não do sentimento correspondente;
- b) *a ausência de significação* – acompanhada ou não do sentimento de insignificância ou do carácter supostamente insensato da situação ou da vivência pessoal;
- c) *a anomia* – ou incapacidade de se situar relativamente a um sistema de normas, em interiorizar ou construir um sistema de regras;
- d) *a estranheza face aos valores* – a indiferença e a recusa de qualquer crença;

- e) *a incapacidade de se realizar* – em querer ou poder atualizar potencialidades através do esforço para se superar a si mesmo.

Por sua vez, estas dimensões ativadas provocam consequências sociais e pessoais consideráveis, conforme nos indicam *as vozes* dos docentes expressas na Figura 6.

Contudo, para além da assunção de uma atitude de alheamento, os professores assumem similarmente uma atitude defensiva, tentando, desta forma, que a avaliação docente não se intrometa na prática e na relação pedagógica que o professor tem com os alunos. Ou seja, os professores sentem que, moralmente devem proteger e cuidar dos interesses dos seus alunos, omitindo, na sala de aula, o mais possível a (sua) desilusão profissional.

Esta atitude defensiva, de acordo com Tap (1996, p.203), permite:

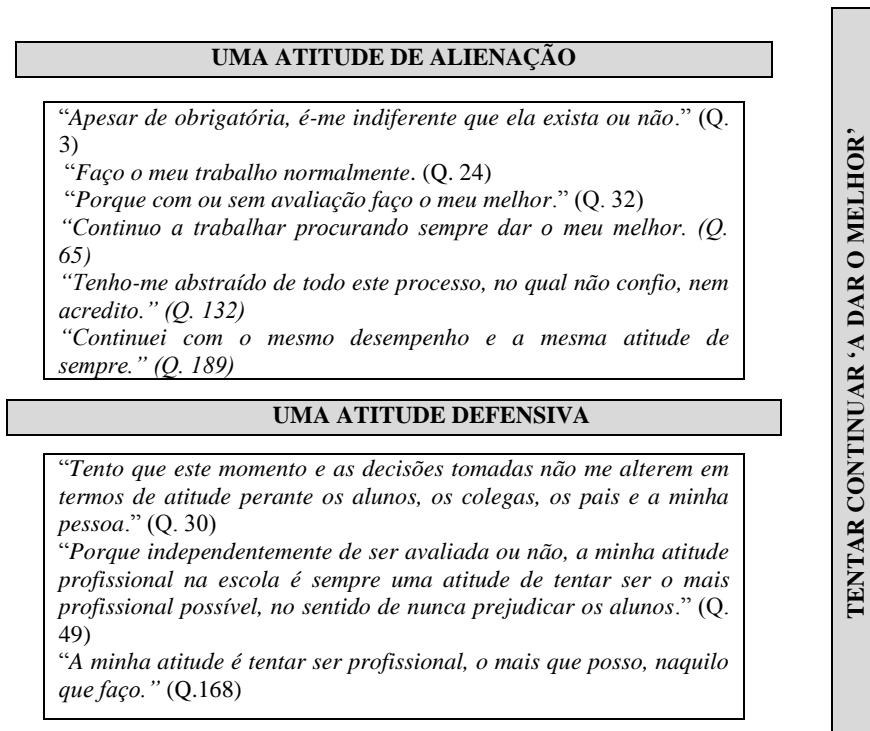
“(…) ao sujeito escapar pelo menos provisoriamente da angústia resultante do conflito entre a força dos seus desejos e as exigências do outro, entre o sentimento de impotência ou de desvalorização e o desejo de atualizar os seus poderes, entre o desejo de manter uma identidade e o desejo de operar mudanças tendo em conta as variações ocorridas na situação ou nas relações com o meio.”

Normalmente, este tipo de atitudes acontece quando os professores se sentem desvalorizados por quem julgam ter a obrigação de reconhecer o seu trabalho, colocando-se o problema da permanência ou o abandono da profissão.

Assim, na impossibilidade de continuarem motivados e empenhados na atividade docente de que se gosta, os professores, como alternativa ao mal-estar docente instalado nos contextos educativos, desligam-se da ‘máquina escola’ e focam-se na sala de aula, numa luta ‘do melhor pelos alunos’, tentando dar-lhes o melhor de si: a sua atenção e apoio na aprendizagem.

Desta forma, julgamos que este conjunto de atitudes põe em evidência a preocupação dos professores pelo bem dos seus alunos e pelo correto desempenho de uma profissão à qual se dedicam e cuja dignidade tentam preservar, ‘descalçando’ todos aqueles que os julgam como trabalhadores pouco profissionais e desinteressados pelo futuro dos alunos.

Figura 6 - As atitudes assumidas pelos professores face à avaliação docente



Voltando ao Quadro 5.2 e centrando, agora, a nossa atenção na Hipótese 6 – *Prevê-se que face à recente legislação, o tempo de serviço do professor tenha impacto na sua satisfação, motivação e identidade profissional* – percebemos através dos resultados do teste Qui-quadrado (Quadro 5.5) que o tempo de serviço, para os professores com menos de quinze anos de experiência profissional, continua a ser um pressuposto essencial para a progressão na carreira docente (M=1,88).

Quadro 5.5 - O impacto do tempo de serviço na motivação e na identidade profissionais

Indicadores	<15 anos de serviço			≥15 de serviço			Teste t
	N	M	dp	N	M	dp	
O meu tempo de serviço continua a ser um pressuposto essencial para a progressão na carreira	130	1,88	0,79	118	1,61	0,82	2,58**

Nota: ** p <0, 01

Contudo, o mesmo grupo profissional não se sente, nem mais, nem menos motivado e/ou satisfeito do que o grupo dos colegas mais velhos: todos os colegas são atingidos na sua dignidade profissional, independentemente da fase de desenvolvimento

em que se encontram. Por outras palavras, os docentes sentem que a estrutura da avaliação docente em vigor condiciona a vida profissional do professor, deixando marcas negativas com inferências irreversíveis na edificação da identidade docente.

Ao longo deste capítulo, temos vindo a constatar que o desenvolvimento profissional do professor pode ir no sentido da sua motivação ou, ao contrário, do seu mal-estar profissional, consoante sejam ou não satisfeitas as suas necessidades de estima, através do reconhecimento e da justiça profissional.

Assim, os professores entendem que quando o desenvolvimento profissional é pautado pelo mal-estar docente, a sua profissão pode constituir uma desilusão profissional com consequências na sua pessoa, na aprendizagem dos alunos e na construção de uma escola aprendente.

5.1.2 A solidão profissional

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no quotidiano da vida escolar e como prática visa a transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas dos alunos. Portanto, podemos dizer, como afirma Azzi (1999, p. 40), que é “no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional”.

Neste sentido, o trabalho docente assume determinadas características que o diferencia do conceito de trabalho humano⁷⁸. Esta diferenciação consiste essencialmente em dois elementos relevantes que se interligam: o aluno como principal objeto do trabalho docente e o saber pedagógico do professor como principal recurso do aluno para adquirir o saber escolar.

Assim, o saber pedagógico “é o saber que o professor constrói no quotidiano do seu trabalho e que fundamenta a sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua” (*Idem*, p. 43). Esta opinião remete-nos para a ideia de que o professor é considerado como alguém que pensa no seu trabalho, que reflete na sua prática, isto é, como alguém que constrói o seu saber e, posteriormente, o aplica no processo de ensino e aprendizagem.

⁷⁸ Segundo Azzi (1999, p. 40), “o conceito de trabalho humano orienta e pressupõe uma análise do desenvolvimento do processo de trabalho e de suas formas de organização”.

Entende-se, então, que o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula expressa a síntese de um saber pedagógico possuído pelo professor. Nesse caso, como adquire o professor esse saber? E que consequências assume na construção do saber escolar do aluno?

Para a discussão em destaque partimos do objetivo traçado - *Analisar o impacto da legislação referida nas práticas pedagógicas dos professores e na escola/agrupamento* – e retomamos outras vertentes da Hipótese 1 - *Prevê-se que o ECD e a ADD tenham impacto negativo nas percepções dos professores acerca do seu desenvolvimento profissional, com evidências no trabalho em equipa, na prática pedagógica e no sucesso dos alunos* – como mostra o Quadro 5.6.

Este cruzar de informação é importante para percebermos como os professores constroem o seu saber e como ‘veem’ a autoridade da avaliação docente impedir essa construção com efeitos no sucesso escolar.

Quadro 5. 6 - Objetivos e hipóteses para o modo de sentir ‘solidão profissional’

Objetivos traçados	Hipóteses levantadas
Analisar o impacto da legislação referida nas práticas pedagógicas dos professores e na escola/agrupamento	Hipótese 1: Prevê-se que o ECD e a ADD tenham impacto negativo nas percepções dos professores acerca do seu desenvolvimento profissional, com evidências no trabalho docente em equipa, na prática pedagógica e no sucesso dos alunos.
O modo de sentir: Solidão profissional	

No âmbito da Psicologia Organizacional, o conceito de equipa veio de alguma forma substituir o conceito de grupo, por se considerar que o grupo se torna equipa quando se desenvolve um sentimento de implicação partilhada e se procura sinergias entre os seus membros (Passos, 2001).

A mesma autora, apoiada nas investigações de Savoie e Beaudin (1995), escreve que a existência de uma equipa de trabalho depende de uma série de atributos: i) surgir de uma entidade (a escola) que é reconhecida pelos seus membros e por todos que a compõem; ii) constituir (a própria) um sistema social com fronteiras bem definidas; iii) existir membros com funções bem diferenciadas, mas simultaneamente

interdependentes na concretização dos objetivos e iv) atuar num meio com determinadas regras que obriga à existência de direitos e deveres que regulam a sua atividade.

Portanto, pode-se definir uma equipa como um conjunto de elementos reunido em torno de um projeto comum cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação (Herdeiro, 2010). Assim, trabalhar em equipa, segundo Perrenoud (2000, p. 81), é “uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” e é, fundamentalmente, uma forma de evitar a solidão profissional nos quotidianos dos professores, como reforça Kherroubi (2007). Logo, é importante a disponibilidade e momentos adequados, para além da necessidade constante de descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto que mobilizem o poder da equipa, fortalecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual.

O quadro que se segue explica as perceções dos professores relativamente à importância do trabalho docente em equipa na escola:

Quadro 5. 7 - Os contributos do trabalho docente em equipa

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Partilhar as experiências e os saberes profissionais com os colegas	97,6	2,4	225,6***
Refletir sobre os aspetos éticos da profissão	87,2	12,8	137,5***
Trabalhar em equipa como fator de enriquecimento	98,4	1,6	233,2***
Estimular bons ambientes de trabalho	97,2	2,8	221,8***
Os professores procuram momentos para refletir em conjunto	63,9	36,1	19,1***
Os professores contribuem para a melhoria da escola	90,4	9,6	162,2***

Nota*** p <0,001

Neste sentido, os professores pensam que para adquirir saber pedagógico é fundamental o trabalho coletivo para partilhar as experiências e os saberes profissionais com os colegas (97,6%); para refletir na prática pedagógica e noutros aspetos inerentes à prática como os aspetos éticos e emocionais (87,2%); para estimular as relações profissionais a fim de criar bons ambientes de trabalho, na evidência de que todos os docentes sintam que desempenham um papel crucial no sucesso da escola (97,2%). E, finalmente, para acreditar que trabalhar em equipa poderá constituir um fator de enriquecimento da profissão, permitindo desenvolver a autoestima e a confiança profissionais (98,4%).

Deste modo, procurar momentos para refletir em conjunto e viver experiências positivas na escola é uma preocupação dos professores porque entendem que enriquece

o seu trabalho, munindo-o de competências pedagógicas e científicas que direta ou indiretamente contribui para a melhoria da escola. Ou seja, como conclui Nóvoa (1997, p. 26), “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

Apesar da procura de momentos e espaços para refletir e partilhar em conjunto ser uma ambição do professor, constatamos que dificilmente se consegue concretizar devido às barreiras impostas pela ‘máquina organizativa’ das escolas, como, por exemplo, os horários dos docentes condicionados pela estrutura que define o projeto *A escola a tempo inteiro*⁷⁹, as reuniões formais para decisões burocráticas e também alguma insensibilidade profissional por parte dos órgãos de gestão.

Quadro 5. 8 - As barreiras ao trabalho docente em equipa

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
O ambiente escolar inspira confiança aos professores	28,9	71,1	44,2***
Os professores sentem-se pressionados pela Administração Central	90,8	9,2	165,5***
Os professores sentem-se pressionados pelos Órgãos de Gestão da escola	67,2	32,8	29,3***
As escolas/agrupamentos proporcionam momentos/espacos de reflexão conjunta	1,6	98,4	233,3***
Os professores sentem-se compreendidos pelos colegas do órgão de gestão do agrupamento	6,4	93,6	189,1***

Nota*** p <0,001

O Quadro 5.8 realça as barreiras existentes nos agrupamentos que limitam o desenvolvimento do professor em equipa, principalmente pela intensa pressão e controle exercida pela administração central (90,8%), mais diretamente pelos órgãos de gestão da escola (67,2%).

Os professores sentem, por um lado, que cada vez mais lhes são exigidas tarefas administrativas que não fazem sentido na função de ensinar, isto é, perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Desta forma, relativizam-se os momentos coletivos de aprendizagem docente, *aqueles* que estimulam as solidariedades profissionais indispensáveis à qualidade do ensino, em prol da execução de tarefas administrativas puramente burocráticas.

⁷⁹ O projeto *A escola a tempo inteiro* contextualiza, enquadra e executa os procedimentos de funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) nas escolas do 1º CEB.

Por outro lado, a insensibilidade manifestada pela liderança das escolas em criar oportunidades de aprendizagem em conjunto (98,4%), desperta nos professores sentimentos de incompreensão dos seus colegas da direção executiva (93,6%) e de desconfiança pelos ambientes escolares que daí possam emergir (71,1%).

No reforço da importância do trabalho em equipa, os professores participantes afirmam que a colaboração entre professores promove a qualidade da prática docente (99,5%) e que essa qualidade depende, em grande parte, do investimento docente na preparação prévia das aulas (94,7%).

Quadro 5. 9 - Alguns pressupostos inerentes à prática pedagógica

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q.
A colaboração entre professores é um fator importante para a qualidade da prática docente	99,5	0,5	245,0***
A qualidade da prática pedagógica depende do investimento na preparação prévia das aulas	94,7	5,3	199,7***
Promover aprendizagens significativas na sala de aula	100,0	0,0	a)
Ser criativo(a) no desenrolar da atividade letiva	99,2	0,8	224,0***
Utilizar os saberes dos alunos na sua aprendizagem	100,0	0,0	a)
Organizar o espaço de sala de aula de acordo com as necessidades dos alunos	96,8	3,2	217,0***
Incentivar a pesquisa científica na aprendizagem dos alunos	99,2	0,8	240,0***
Apoiar os alunos nas suas dificuldades de aprendizagem	99,6	0,4	244,0***
Confiar nos meus saberes científicos e aplicá-los na promoção do processo de aprendizagem	98,7	1,3	236,1***
Reforçar a relação pedagógica na sala de aula	99,2	0,8	240,0***
Preparar materiais didático-pedagógicos para as atividades letivas	99,2	0,8	241,0***
Pensar nas estratégias que devo utilizar para conseguir melhores aprendizagens	100,0	0,0	a)
Proporcionar tempos para a preparação da atividade letiva	97,2	2,8	221,8***

Nota: *** p <0,001; a) Não foi efetuado teste devido à total concordância das respostas.

Os professores afirmam que é fundamental ‘gastar tempo’ na preparação/planificação das aulas (94,7%), sendo criativo na atividade letiva (99,2%), aceitando e utilizando os saberes dos alunos na sua aprendizagem (100,0%), incentivando a pesquisa científica (99,2%) na sala de aula e procurando estratégias para conseguir melhores aprendizagens (100,0%). É, portanto, também, desta forma que os professores constroem os seus saberes científico-pedagógicos favoráveis à sua prática e com consequências benéficas no sucesso dos alunos.

Da mesma amostra de professores infere-se que o tempo gasto a preparar as atividades pedagógicas proporciona aprendizagens significativas na sala de aula (100,0%), momentos de criatividade docente no desenrolar da atividade letiva (99,2%) e enriquece a relação pedagógica na sala de aula (99,2%), com efeitos na promoção do sucesso educativo dos alunos.

Porém, o investimento no trabalho docente implica tempo e momentos disponíveis na escola que motivem e impliquem o professor em processos de reflexão individual e conjunta.

Na realidade, os professores expressam dificuldades em conseguir ter esse tempo para preparar as aulas (96,8%), para implementar estratégias mais adequadas (61,4%) e para apoiar os alunos na sua aprendizagem (95,2%), arriscando-se, desta forma, a perder o reconhecimento que os alunos têm pelo seu empenho profissional (83,1%).

Quadro 5. 10 - As perceções dos professores acerca dos efeitos negativos do ECD e da ADD no sucesso educativo dos alunos

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Estou mais disponível para os alunos	4,8	95,2	203,3***
Os alunos têm melhores resultados escolares	6,0	94,0	192,6***
Proporciono aprendizagens de maior qualidade aos alunos	12,9	87,1	136,5***
Sou mais rigoroso(a) relativamente às aprendizagens dos alunos	9,3	90,7	164,5***
Os alunos reconhecem o meu empenho profissional	83,1	16,9	108,5***
O sucesso dos alunos pode sofrer interferências negativas devido ao mal-estar nas escolas	78,3	21,7	79,9***
A avaliação do desempenho docente promove uma escola de qualidade	2,4	97,6	225,6***

Nota: *** p <0,001

Mediante a ausência de oportunidades para aprender com os colegas e de dispor de menos tempo para os alunos, os professores sentem que têm mais dificuldades em proporcionar aprendizagens de maior qualidade aos alunos (87,1%) e que o seu grau de rigor diminui em função das exigências burocráticas impostas pela avaliação docente.

Nesta perspetiva, questiona-se a qualidade da escola (97,6%) e percebe-se que os resultados escolares dos alunos não melhoram como preconiza a legislação em discussão (94,0%), permitindo, assim, que o mal-estar instalado nas escolas interfira no sucesso educativo dos alunos (78,3%).

De um modo geral, os professores salientam que as exigências impostas pela recente legislação ‘roubam’ muito tempo⁸⁰ ao pouco tempo profissional que o professor tem para planificar e concretizar as atividades que enriquecem a sua prática pedagógica.

Ainda neste âmbito, os mesmos profissionais acrescentam que, muitas vezes, por uma questão de consciência profissional, ocupam muito do seu tempo pessoal a *pensar na escola* como modo de atenuar as consequências ‘da falta de tempo’ no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Esta cedência do tempo pessoal em proveito do tempo profissional aligeira a rigidez deste (Pinto, 2001), mas desencadeia um sentimento de solidão, de desencanto pela profissão que desmotiva o professor para um desempenho solidário de qualidade.

5.1.3 A ambição profissional

A dimensão da carreira docente é fundamentada teoricamente, ao longo dos capítulos I e IV, por vários autores da especialidade (Huberman, 1989, 1992; Sikes, 1995; Gonçalves, 1992, 2000; entre outros) e empiricamente pelos dados recolhidos através de instrumentos construídos para esse efeito, na amostra dos professores do 1º CEB.

Assim, de um modo geral, o percurso profissional dos professores torna-se, a partir da década de oitenta (do século passado), um foco de interesse científico, emergindo uma grande quantidade de investigações. Estes estudos científicos tinham particularmente a intenção de retratar a representação mais real da carreira, ou seja, procuravam fundamentalmente construir um padrão de carreira que fosse comum a um determinado grupo de profissionais da educação.

No entanto, com o evoluir do conhecimento e da presença dos professores como investigadores no campo educativo, os estudos sobre a carreira destes profissionais seguem uma perspetiva formativa ou melhor uma perspetiva de desenvolvimento profissional que transforma a carreira docente em ‘algo’ mais estruturador e com significado para o professor.

Entretanto, com a reformulação do Estatuto da Carreira Docente⁸¹, a essência da carreira profissional traduzida na perspetiva de desenvolvimento profissional é, agora,

⁸⁰ Na educação, o tempo é um indicador central na organização do sistema educativo. Por isso, é essencial que se estabeleça a diferença entre os diferentes tempos: o tempo profissional, o tempo pessoal do professor, o tempo cronológico, entre outros (Pinto, 2001).

(trans)formada numa outra – a ambição premeditada de aceder e progredir numa carreira que depende, basicamente, de uma prática avaliativa docente imposta e descontextualizada na escola e de um sistema de quotas muito polémico. Esta mudança de significado relativamente à carreira docente conduz o professor à vivência de outras realidades profissionais que em nada favorece a qualidade das aprendizagens escolares.

Assim, independentemente da opinião dos profissionais do ensino e dos sindicatos que os representam, os sucessivos ministros da educação insistem no pressuposto de que é fundamental que o estatuto da carreira docente reforce a articulação entre a avaliação do desempenho docente⁸² e a progressão na carreira. Por outras palavras, os responsáveis garantem ser elementar garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira e na melhoria da qualidade da escola pública, procurando proporcionar às escolas e a todos os intervenientes no processo educativo um clima de tranquilidade que favoreça o cumprimento da elevada missão da escola (Decreto-Lei nº 75/2010).

Todavia, nos contextos de trabalho, os professores detêm perceções opostas, sentindo que o ECD e a ADD muito contribuíram (e continuam a contribuir) para a desmotivação profissional, mesmo depois das alterações consagradas na legislação em vigor⁸³.

Em 2008, quando iniciamos o processo de recolha de dados, encontrava-se em vigor o decreto-lei que promovia a divisão da classe docente em categorias. Por esta razão, uma das hipóteses levantadas (a Hipótese 2) tinha o objetivo de conhecer as perceções dos professores relativamente à progressão na carreira, referindo-se às categorias profissionais e ao mal-estar docente que impunham. Também foram formuladas outras hipóteses (Hipóteses 4 e 5) que (cor)respondiam aos objetivos traçados, conforme verificamos no quadro 5.11.

⁸¹ Muito recentemente (em fevereiro de 2012), após a discussão pública de um novo projeto apresentado pelo novo governo em funções, entrou em vigor um (novo) estatuto da carreira docente e a (nova) regulamentação do processo de avaliação de desempenho, respetivamente Decreto-Lei nº 41/2012 e do Decreto Regulamentar nº 26/2012, sobre os quais não nos iremos pronunciar, limitando-nos à discussão dos decretos publicados em 2010.

⁸² Ao longo desta investigação há evidências de que o modelo de avaliação do desempenho docente, imposto pelo Ministério da Educação, conheceu, desde o início, uma forte contestação por parte da classe docente devido à excessiva burocracia e às desigualdades e injustiças que o mesmo promove, despertando conflitos entre pares.

⁸³ A principal alteração do estatuto da Carreira Docente versou na supressão da divisão da classe docente em duas categorias: professor titular e professor.

Quadro 5. 11 -Objetivos e hipóteses do modo de sentir ‘ambição profissional’

Objetivo(s) traçado(s)	Hipóteses levantadas
Conhecer as suas percepções de progressão na carreira Perceber a relação entre progressão na carreira e desenvolvimento profissional	Hipótese 2: Espera-se que a nova estrutura da carreira docente, consignada na legislação recente, interfira negativamente nas convicções dos professores nomeadamente na motivação profissional e na progressão na carreira. Hipótese 4: Prevê-se que os professores mais jovens revelem maior investimento profissional do que os mais velhos para progredir na carreira. Hipótese 5: Espera-se que a variável idade tenha impacto na diversidade de estratégias valorizadas pelos professores para progredirem na carreira.
O modo de sentir: Ambição profissional	

Neste sentido, a Hipótese 2 - *Espera-se que a nova estrutura da carreira docente, consignada na legislação recente, interfira negativamente nas convicções dos professores, nomeadamente na motivação profissional e na progressão na carreira* – denuncia, então, uma situação ultrapassada – a divisão dos professores em duas categorias – mas que, no nosso entender, merece ser lembrada por marcar um tempo de indignação profissional coletiva e de luta pelo bem-estar da escola pública, factos que permanecerão na memória dos docentes.

Deste modo, no que se referia à interferência da nova estrutura da carreira docente na motivação profissional, os professores intervenientes foram unânimes em mencionar o desacordo total relativamente à hierarquização da carreira em categorias profissionais (100%).

De facto, os professores sentiam que a existência de categorias profissionais dividia a classe docente, criava conflitos entre os pares (79,5%) e eram geradoras de injustiças e de desmotivação profissional no seio escolar (71,5%), para além de mencionarem que a nova estrutura não incitava a autoestima profissional (87,0%) nem dignificava a profissão docente (90,0%).

Quadro 5. 12 - A interferência da nova estrutura da carreira docente nas convicções dos professores relativamente à sua motivação profissional

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Concorda com a hierarquização da estrutura da carreira docente?	0,0	100,0	a)
Divide a classe docente e cria conflitos	79,5	16,5	103,1***
Gera injustiças e desmotivação profissional	71,5	24,5	57,3***
A minha autoestima profissional tem vindo a ser impulsionada	13,0	87,0	135,6***
A profissão docente é dignificada	10,0	90,0	158,0***

Nota: *** p <0,001

Como acabamos de verificar a divisão dos professores em duas categorias (os de 1ª e os 2ª categoria, como se denominavam num tom irónico) não constituía fator de motivação profissional, antes estimulando a discórdia entre os docentes num ambiente por natureza problemático. Para além desta interferência, ainda prevíamos que a mesma estrutura intervisse negativamente no acesso e na progressão na carreira docente.

Assim, de acordo com os resultados obtidos através do teste aplicado, verificámos que 88,4% dos professores ainda não atingiu o topo da carreira e, por isso, indicam que, de uma forma geral, as recentes políticas educativas estão a dificultar a sua progressão na carreira (90,4%) ou a sua acessibilidade (85,5%), havendo, portanto, grandes possibilidades de nunca atingirem o topo.

Na convicção dos professores, esta dificuldade espicaça a luta pela progressão (95,3%) e pela chegada ao topo da carreira como nunca aconteceu antes, constituindo, assim, a sua principal ambição profissional.

Quadro 5. 13 - A interferência da nova estrutura da carreira docente nas convicções dos professores relativamente à sua progressão na carreira

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Já atingiu o topo da carreira docente?	11,6	88,4	146,5***
Manter-me como estou, sem progressão	4,7	95,3	193,0***

Nota: *** p <0,001

Indicadores	Positivo	Neutro	Negativo	Q.Q
A acessibilidade na carreira docente?	1,2	13,3	85,5	308,9***
A progressão na carreira docente?	1,2	8,4	90,4	366,4***

Prosseguindo a nossa atenção no Quadro 5.11 mas destacando, agora, a Hipótese 4 - *Prevê-se que os professores mais jovens revelem maior investimento profissional do*

que os mais velhos para progredir na carreira – poderemos verificar, através dos resultados do Teste T evidenciados no Quadro 5.14, que não existem diferenças nos dois grupos de idade (< 40 anos e ≥ 40 anos de idade) relativamente à necessidade de investir na profissão para progredir na carreira, na medida em que ambos procuram meios para subir de escalão, acreditando que o tempo de serviço continua a ser um pressuposto essencial para a progressão na carreira (M= 1,85).

Quadro 5. 14 - O investimento profissional dos professores mais jovens na progressão na carreira docente

Indicadores	< 40 Anos			≥ 40 Anos			Teste t
	N	M	dp	N	M	dp	
Procurar meios para subir de escalão	126	1,69	0,81	122	1,66	0,76	0,348 (n.s.)
Frequentar ações de formação contínua	126	2,26	0,47	123	2,26	0,59	0,25 (n.s.)
As ações de formação contínua são suficientes para aperfeiçoar a minha prática pedagógica.	126	1,28	0,66	123	1,46	0,65	- 2,12*
O meu tempo de serviço continua a ser um pressuposto essencial para a progressão na carreira.	126	1,85	0,78	122	1,65	0,85	1,94*
A prática reflexiva é um fator de motivação para progredir na carreira.	125	2,04	0,62	119	1,85	0,70	2,23*
A progressão na carreira pode promover o individualismo na escola.	125	2,34	0,77	122	2,12	0,87	2,10*

Nota: *p < 0, 05; (n.s.) - Não significativo

Deste modo, a procura de meios para progredir na carreira e a frequência de ações de formação assumem um lugar de destaque na vida profissional dos dois grupos, apesar dos professores mais jovens afirmarem que a frequência de ações de formação contínua não é suficiente para aperfeiçoar a sua prática pedagógica (M= 1,46).

Neste sentido, para além do tempo de serviço e a frequência de ações de formação, os professores mais jovens também valorizam a prática reflexiva como fator de motivação para progredir na carreira (M= 2,04).

Em síntese, os professores mais novos revelam maior azáfama em ‘procurar meios’ para progredir na carreira, com o receio de não conseguirem chegar ao topo, devido aos efeitos da avaliação docente na promoção do individualismo na escola (M= 2,34).

Entretanto, para melhor compreendermos a preponderância das últimas reformas, no que se refere à progressão na carreira docente, destacamos a Hipótese 5: *Espera-se que a variável idade tenha impacto na diversidade de estratégias valorizadas pelos*

professores para progredirem na carreira – que, também, nos fornece informação relevante para *o modo de sentir* em análise.

Na apropriação desta hipótese e consultando o quadro que se segue verificamos que a variável idade na procura de estratégias para progredir na carreira docente não tem influência. Ou seja, todos os professores, independentemente da idade, pensam que desde participar em projetos até frequentar atividades de formação contínua (ações de formação, colóquios, seminários) são estratégias que lhe dão alguma segurança na avaliação docente, garantindo-lhes, em parte, sucesso na progressão na carreira pelo cumprimento de uma das condições impostas: os créditos de formação.

Quadro 5. 15 - As estratégias valorizadas pelos professores para a progressão na carreira

Indicadores	< 40 Anos			≥ 40 Anos			Teste t
	N	M	dp	N	M	dp	
Frequentar ações de formação contínua	126	2,39	0,52	115	2,35	0,57	0,58 (n.s.)
Frequentar cursos de especialização e/ou pós graduação	126	2,02	0,73	114	1,66	0,81	3,56***
Participar em projetos de investigação	125	2,00	0,63	114	2,00	0,67	0,00 (n.s.)
Desempenhar cargos na escola/agrupamento	124	1,45	0,77	114	1,32	0,83	1,23 (n.s.)
Participar em seminários, colóquios organizados por outros parceiros	125	2,06	0,57	115	2,14	0,59	- 0,99(n.s.)

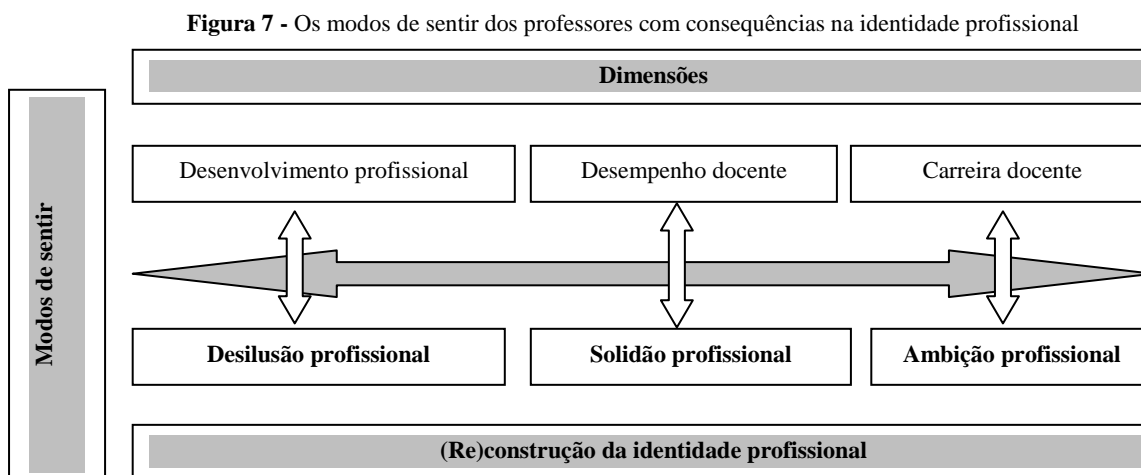
Nota: *** p <0,001; (n.s.) - Não significativo

Contudo, há uma diferença a registar entre os dois grupos etários. Os professores mais jovens consideram que, independentemente da importância do acumular do tempo de serviço e da frequência de ações de formação contínua, há a salientar a relevância de cursos de especialização e de pós-graduação (mestrado e doutoramento) para garantir uma progressão na carreira mais rápida (M= 2,02), com o objetivo de atingir o topo e *de caminho* ir beneficiando de um salário cada vez melhor.

Portanto, desta ‘viagem’ pelo *mundo do sentir* dos professores, conseguimos identificar três *modos de sentir*: a ‘desilusão’, a ‘solidão’ e a ‘ambição’ profissionais, conforme sintetizamos na Figura 7.

Os *modos de sentir* identificados traduzem o(s) resultado(s) da vivência de experiências dos docentes nas dimensões abordadas – no desenvolvimento profissional, no desempenho docente e na progressão na carreira - assumindo um lugar pertinente e

(in)questionável na compreensão da (re)construção da identidade profissional nos tempos atuais.



Assim, em nome de um novo profissionalismo, os professores veem-se na contingência de ter de transformar os seus papéis profissionais e de se adaptarem a novos contextos de trabalho. Contudo, para além da necessidade de adaptação aos contextos, os professores percebem que as decisões políticas tomadas numa perspetiva de maior prestação de contas de acordo com uma lógica performativa e gerencialista são resultantes da preocupação dos governos em promover a qualidade do ensino e, conseqüentemente melhorar os resultados escolares dos alunos (Flores, 2010).

Muito recentemente, Day e Gu (2010) dão conta de uma estrutura educacional problemática procedente da necessidade dos professores exercerem outras funções para além daquelas que eles entendem ser da sua responsabilidade como profissionais do ensino, emergindo, deste modo, novos contextos de ensino e novas vidas profissionais.

Na perspetiva de um ensino de qualidade, os autores supracitados afirmam ser importante advertir os decisores políticos, internos e externos à escola, da necessidade de atender a determinados elementos considerados centrais na motivação e no (bom) desempenho dos professores: o compromisso no trabalho docente; as condições físicas e sociais do trabalho dos professores; a influência de acontecimentos na vida dos professores e das relações profissionais e organizacionais (*Idem*).

No sentido de reforçar as constatações e as considerações sugeridas pelos autores, Flores e Veiga Simão (2009) nos seus recentes estudos, referem que as condições que

caracterizam atualmente o trabalho docente afetam não só a prática pedagógica no cotidiano, mas também a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores no seu contexto de trabalho.

Em certa medida, os professores participantes neste estudo denunciam desmotivação e desilusão no que se refere à promoção do desenvolvimento profissional na escola, tanto no âmbito individual como no coletivo.

Por sua vez, este sentimento de desilusão leva a que o desempenho do professor possa ser questionado pelo próprio por ser sustentado num trabalho gradualmente solitário marcado, essencialmente, pela ausência de apoio, de partilha de experiências significativas e de um trabalho em equipa.

Todavia, como contraponto a esta situação complexa e desmotivadora, os docentes revelam *outro modo de sentir* que de certa forma tenta compensar a desilusão e a solidão profissionais experienciadas - a ambição de progredir na carreira – desviando as atenções do professor do desenvolvimento de uma prática pedagógica sustentável para o desejo desenfreado de progredir na carreira. Isto é, o professor deseja chegar ao topo da carreira e de preferência o mais rápido possível para poder aceder a escalões com melhor remuneração, superando o desejo de ‘aprender mais’ para ser melhor professor.

Desta maneira, estes *modos de sentir* dos professores denunciam a *fabricação* de (novas) vidas profissionais que condicionam a profissão *Ser professor*, apesar de abraçada com gosto desde o início, pelo facto de os professores sentirem que é difícil continuar a investir e dedicar-se profissionalmente num ambiente onde ‘ser melhor que o outro’ prevalece às boas relações pessoais e profissionais.

Portanto, esta dificuldade *de continuar a investir* advém particularmente i) do trabalho solitário que o professor desenvolve diariamente sem contar com o reconhecimento, o apoio e a colaboração dos pares e da liderança; ii) da sobrevalorização da carreira em detrimento do desenvolvimento profissional, constituindo a chegada ao topo uma ambição premeditada e, de certo modo, desmedida e, finalmente, iii) o desencanto pela profissão forçada pelas exigências impostas pelas diretrizes políticas.

Nesta perspetiva, os professores participantes nesta investigação refletem a desagregação que está a acontecer entre a carreira docente e o desenvolvimento profissional, colocando em questão a dimensão sinonímica investigada e interpretada

pelos especialistas da educação. Por outras palavras, os docentes ao investirem na carreira docente poderão não estar a pensar diretamente na (sua) aprendizagem e no (seu) desenvolvimento profissional com a intencionalidade de ‘aprender para ser melhor professor’, mas com o fim de conseguir ‘um lugar considerável’ na carreira que lhe permita usufruir de (alguma) estabilidade profissional e económica.

Neste sentido, a obra de Correia e Matos (2001) - *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores* – facilita-nos a compreensão dos efeitos das vivências profissionais dos professores em situações educativas consideradas problemáticas e complexas.

A referência à dignidade profissional “como recurso argumentativo suscetível de ser acionado para individualmente assegurar uma reposição subjetiva de equilíbrios” pode, na verdade, não ser suficiente para ultrapassar uma situação profissional desagradável, constituindo antes um elemento de frustração profissional e de desfasamento entre o ideal da profissão e o seu exercício (*Idem*, p. 93).

Desta forma, independentemente da capacidade de ‘acionar’ a dignidade profissional de cada um, os autores afirmam que um contexto de reforma educativa pode contribuir para que os professores fiquem ainda mais desiludidos, principalmente quando se envolvem emocionalmente no processo, remetendo-os, muitas vezes, para ‘as margens’ dos contextos de trabalho (*Idem*).

Ainda neste sentido, os autores asseguram que o processo de fragilização de uma ‘dignidade profissional’ parece ter sido acompanhado por uma “profunda transformação dos modos de dizer e de se dizer na profissão” (*Idem*, p. 95).

Relativamente à avaliação docente, os autores advogam que face às potencialidades formativas e reguladoras que lhe são atribuídas, a avaliação parece ter adquirido uma tal centralidade na vida das escolas que ela tende a transformar-se no núcleo estruturante da definição do ofício do professor (*Idem*). Ou seja, na sequência das diretrizes políticas europeias sustentadas na urgência de um ensino de qualidade, *Ser professor* passou a estar ‘intimamente’ ligado ao ato de ser avaliado, assumindo tal importância que a avaliação se sobrevalorizou a outras estruturas que caracterizam a profissão docente, como as componentes pedagógica e relacional.

Deste modo, a avaliação do desempenho dos professores “implica obrigatoriamente a emissão explícita de um juízo público de valor que, embora tenda

apenas a circular junto dos profissionais do mesmo ofício, não deixa de constituir uma fonte suplementar de sentimentos de sofrimento e de angústia” (*Idem*, p. 121).

Na verdade, ao longo desta investigação, temos vindo a verificar que a avaliação do desempenho docente nos remete para a presença de contextos educativos dominados essencialmente pelo individualismo e pela competição profissionais, interferindo no desenvolvimento e na identidade do professor.

Segundo Teodoro (2006), estas dificuldades e preocupações estimuladas pela *epidemia política* que atinge a generalidade dos países durante a última década não são apenas instrumentos de mudança do sistema educativo e das escolas, mas são também, na opinião de Ball (2002), poderosos meios para mudar o sentido do que é ser professor.

Grosso modo é admitir que emergem novos modos de fabricação da alma dos professores (Foucault, 1997), com incidência na sua identidade profissional.

5.2 A avaliação de desempenho docente e a (re)construção da identidade profissional

Qualquer que seja o domínio de atividade, a avaliação do desempenho profissional é reconhecida como importante para a gestão da qualidade, mas, como defende Hadji (1994a, p. 27), pode constituir um problema “não só difícil mas também de uma certa maneira explosivo”, provocando numerosas polémicas e podendo mesmo gerar efeitos perversos não desejados.

Sabe-se, por definição, que o processo de avaliação é um “ato pelo qual se formula um juízo de ‘valor’, incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação” (Hadji, 1994b, p. 31).

Assim, os resultados da avaliação dependem tanto das condições em que se formaliza e aplica quanto do desenho formal que existe no papel, dado que os resultados e os efeitos do processo de avaliação são a junção de muitos fatores técnicos e organizacionais, que interatuam entre si de um modo importante (Alves e Machado, 2010).

No mesmo sentido, os autores supracitados defendem que:

“Os elementos básicos que sustentam um modelo de avaliação de professores deverão relacionar-se com os processos de melhoria das escolas, dado tratar-se de um tipo de relação sinérgica que

favorecerá, seguramente, a possibilidade sistêmica de os vários atores e agentes educativos alcançarem os seus objetivos “ (*Idem*, p. 91).

Apesar das políticas educativas pretenderem estabelecer uma relação de causalidade, cada vez mais forte, entre a avaliação, o desenvolvimento profissional e a melhoria da escola, na verdade esta relação não resulta na sua plenitude. Daí ser importante referir que a ausência de resultados nesta relação não precede efetivamente da avaliação, mas antes do modo como, a partir dela, se poderá gerir a qualidade do ensino. Por isso, instituir modelos de avaliação e configurar práticas completas de avaliação não tem sido tarefa de fácil consecução; daí a tendência dos governos europeus em executar intervenções parciais e com alguma descontinuidade.

Nesta linha de pensamento, a forma como se desenha o processo de avaliação e o modo de implementação assumirão uma posição de destaque na motivação do professor para se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Nesta perspetiva, quando a avaliação (dos professores) é adotada como instrumento de seleção arrisca-se a transformar o ato avaliativo num movimento vazio e sem qualquer efeito no trabalho docente. Ou seja, nas palavras de Alves e Machado (2010, p. 94), a prática avaliativa pode subtrair-se a “uma prática de classificação e etiquetagem”, com influências nefastas na (re)construção da imagem que os outros têm do professor.

Portanto, na atualidade, a avaliação do desempenho tornou-se um tema central na vida profissional do docente, por ser um tema de difícil consensualidade e por desrespeitar as culturas dos contextos educativos, com consequências na identidade profissional.

No campo das Ciências Humanas e Sociais, existe uma série de categorias que remetem para usos diferenciados do conceito de identidade: identidade individual, identidade coletiva e social, identidade vivida e identidade atribuída, realçando o domínio biográfico e relacional (Dubar, 1997a).

É, contudo, na última categoria que pretendemos centrar-nos, reconhecendo que a identidade incorpora a representação do indivíduo de si próprio e dos outros e, nesse sentido, é construída numa dinâmica de interação constante na qual intervêm as próprias representações de si e o olhar do outro (Dubar, 1997a; Pinto, 1991; Silva, 2007a).

Assim, nos pontos que se seguem propomo-nos conhecer e compreender a imagem social do professor, assim como a imagem que o professor tem de si próprio, dos outros e da sua profissão em tempos complexos como os atuais.

5.2.1 A imagem social do professor

Cavaco (1993) ao estudar as aspirações dos professores - aquilo que eles desejam e ambicionam da profissão que exercem – descobriu que, lá fundo de cada um, em maior ou menor grau, todos desejam realização pessoal, reconhecimento social da sua competência, necessidade de prestígio e interesses legítimos de promoção e de afirmação.

A este respeito, a investigação de Nóvoa (1987) demonstra como a profissão de professor primário se tornou, nas duas primeiras décadas do século passado, profundamente respeitada e prestigiada.

Em razão deste período de grande prestígio social pela profissão de professor, ainda hoje os professores do 1º CEB guardam em sua memória a importância do professor primário na vida de um aluno e, por isso, sentem orgulho quando são tratados por professores primários, como refere o Raul: “*Antigamente, chamavam-nos, de facto, professores do ensino primário, de primeiro, eu tinha orgulho, eu ainda gosto de dizer que sou professor primário (...)*” (Raul, GD2).

Contudo, nem sempre os professores conseguiram realizar todos os seus desejos e ambições profissionais (Acker, 1987) porque são, muitas vezes, condicionados por fatores cujo controlo está fora do seu alcance.

Assim acontece atualmente. Os docentes exercem a sua profissão envolvidos em sociedades cada vez mais abertas e cheias de desequilíbrios e em escolas pouco explícitas que, no meio de sucessivas reformas, sentem que muitas das suas aspirações são inibidas pela realidade que vivem no seu interior.

Desta maneira, os professores desempenham a sua função envolvendo públicos cada vez mais heterogéneos em que ao desinteresse de alguns alunos se junta a hostilidade de alguns encarregados de educação, do público em geral, dos *media* e a ausência de respeito dos órgãos da tutela, contribuindo para o desprestígio do trabalho docente, como nos comentam os professores inquiridos:

“(...) esse desprestígio que foi criado na classe dos professores (...) passa depois uma dificuldade acrescida na relação, no nosso caso, entre o professor, o aluno e o pai (...) [o pai] não convive diariamente com os professores, mas tem uma desconfiança muito grande daquilo que é feito, e depois de transformar os professores no ‘bicho papão’ que trabalha pouco, que até ganha muito e que não tem evidências do trabalho feito, tornou-se muito difícil nos últimos tempos, conseguir gerir, às vezes, essas relações (...)” (Mário, GD1).

“(...) uma classe que tem vindo a ser humilhada, descaracterizada, desprofissionalizada mediante as declarações que foram sendo feitas por elementos do Ministério da Educação.” (Patrícia, narrativa oral/2010).

“Penso que tudo foi feito para denegrir a imagem do professor, o que se reflete no seu dia a dia e principalmente no trabalho das escolas.” (Q. 187)

Destas citações inferimos que os professores questionados têm consciência da debilitada imagem social que usufruem na comunidade em que estão integrados, perturbando-os o facto de o público não compreender os problemas que enfrentam no dia a dia devido às exigências impostas pelas políticas educativas europeias e nacionais.

Neste sentido, a investigação de Ball e Goodson (1985) acrescenta que o declínio do estatuto social do professor marca tanto uma perda de autorrespeito profissional entre os professores como uma mudança na estima pública pela profissão docente, opinião corroborada pelas expressões dos professores participantes:

“Em relação à sociedade em si, acho que eles não analisam muito o papel dos professores, acho que não dão valor à nossa profissão, visto que, na cabeça deles, daquilo que eu ouço e daquilo que eu vejo na televisão, somos um bocadinho os parasitas da sociedade, tudo o que está mal dá culpa para o professor (...)” (Lara, GD1).

“ (...) agora a verdade é que pegando neste caso [do aluno de Mirandela que se suicidou], nós podemos ver que toda a gente vem à escola pedir satisfações” (Mário, GD1).

“Porque a profissão de professor está completamente em descrédito” (Q. 157)

“Cada vez nos respeitam menos, somos humilhados e até os encarregados de educação pensam que podem mandar em nós” (Q. 241).

Para além disso, os professores reforçam que as alterações consagradas no novo estatuto da carreira docente destruíram a imagem social do professor, construída ao longo dos anos pelo empenho e dedicação à sua profissão.

Atualmente, a conquista deste respeito e consideração pelo trabalho do professor esvazia-se com grande facilidade, principalmente quando os pais desautorizam a posição do professor na presença do aluno, conforme lamenta a professora Liza:

“(...) alterações na carreira, que fizeram com que a imagem do professor não seja aquela de há uns anos atrás, portanto, a consideração e estima, que também outros nutriam por nós, está em descrédito, digamos assim. (...) a falta de respeito que falavam ainda agora têm os próprios pais: ‘- Ai, o professor agora faz pouco...’, facilmente os pais, que até tinham, uma visão diferente do professor, agora facilmente: ‘- Ai o professor fez isto, também não pode ser...’ em frente aos próprios filhos, eles, pronto, desautorizam por completo a nossa posição. (...)” (Liza, GD2)

De um modo geral, os professores sentem que a profissão docente está a perder prestígio, independentemente do seu esforço em proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos, como refere um professor inquirido: *“Por mais que nos esforcemos, por mais que tentemos fazer para melhorar a forma de ensinar e que os alunos aprendam, mais somos criticados ou apontados.” (Q. 146).* Ou seja, os professores sentem que o seu trabalho não é reconhecido pela comunidade em geral e que a carreira docente está vulgarizada, acreditando que o professor não tem estatuto social e que cada vez é mais difícil ser professor com gosto pelo ensino, como nos referem as vozes dos professores que se seguem:

“Não vejo reconhecimento por parte da sociedade que infelizmente vê a classe docente de forma distorcida” (Q. 169).

“Sinto que a carreira docente está cada vez mais vulgarizada pela sociedade e grande parte da culpa é dos órgãos centrais e da comunicação social.” (Q. 217)

“Ser professor não tem estatuto (...)” (Q. 3)

“Cada vez é mais difícil ser professor. Professor com gosto pelo ensino. Professor dedicado aos alunos. Dedicado à escola, por sua iniciativa.” (Sónia, narrativa escrita/2008).

Contudo, na luta pelo prestígio, talvez os professores mais velhos tenham vantagem em relação aos outros, porque já estão há mais anos na escola e são respeitados por isso, conforme nos expressa o Mário:

“ (...) se calhar para os mais velhos é mais fácil, porque já têm ‘o nome da casa’, já são vistos de forma diferente, porque já estão na escola há muito tempo (...). Para os mais novos eu penso que temos muitas mais dificuldades nestes aspetos.” (Mário, GD1).

Neste deambular profissional é notória a perda de confiança e prestígio da escola pública em pleno século XXI, como constata a Maria e o Mário no seu quotidiano profissional:

“Isto é a escola a perder prestígio, não é? No fundo quer dizer isso (...)” (Maria, GD2).

“(...) a escola está a começar a perder e, e está a perder muito terreno nesse sentido (...)” (Mário, GD1).

Desta forma, o modelo de escola e o desempenho dos seus profissionais é posto em causa radicalmente pela opinião pública e pelas autoridades político-administrativas, demonstrando insatisfação e desrespeito pelo trabalho do professor: *“A falta de respeito que o Ministério da Educação tem demonstrado para com os professores”* (Q, 178). Neste contexto, é importante que a escola não se reduza, simplesmente, a um instrumento de socialização e a um lugar ideal para ‘guardar crianças’ (Estrela, 2010),

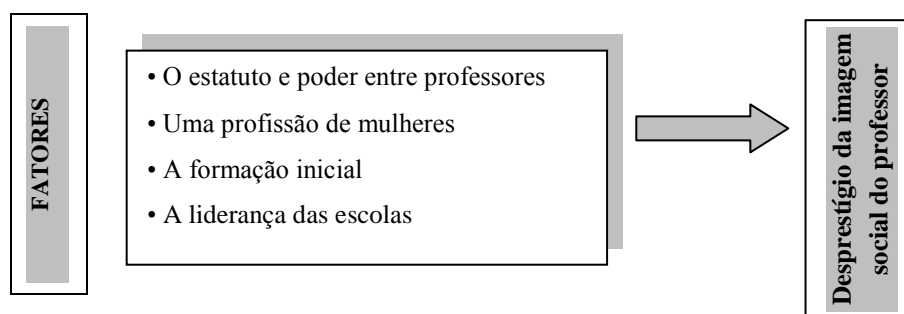
mas que continue a lutar pelo espaço educativo que a caracteriza e estrutura e, essencialmente, que lute pela autonomia profissional.

Na percepção dos professores, que fatores explicam o visível desprestígio social, acelerado após a implementação das ‘novas’ políticas educativas?

Segundo os professores participantes nesta investigação, os fatores que poderão explicar o contínuo desprestígio do estatuto social do professor são variados e muitos deles acompanham a profissão docente desde sempre, continuando, por isso, a despertar interesse aos investigadores atentos e empenhados em compreender a vida profissional dos professores.

Neste sentido, na tentativa de estruturar as percepções e os *sentires* dos professores do 1º CEB, elaboramos a figura que se segue que sintetiza os fatores que poderão interferir na degradação da imagem social dos professores:

Figura 8 - Os fatores intervenientes na degradação da imagem social dos professores



Ball e Goodson (1985) estudam as vidas e as carreiras dos professores na tentativa de as compreender, enfatizando a fase inicial da carreira pelo facto de admitirem, entre outras situações, que existem pressões evidentes que são colocadas aos principiantes para se conformarem com as convenções institucionais e as conceções da ‘boa prática’ dominadas pelo grupo de referência da escola: os professores mais velhos.

Na verdade, os professores mais velhos pensam que os colegas mais novos são “(...) gente com capacidade, muita capacidade, não discuto isso, mas que muitas vezes negligencia alguns aspetos (...)” (Carolina, narrativa oral/2010), deixando ‘no ar’ alguma possibilidade de acreditar que ‘ser capaz’ não é tudo para se ser um bom profissional e desempenhar cargos pedagógicos de maior responsabilidade.

Por seu turno, os professores mais novos questionam a competência dos colegas mais velhos⁸⁴ no desempenho de cargos pedagógicos e de supervisão, colocando dúvidas nos seus saberes e mostram que, apesar de menos experientes, também ‘carregam’ consigo alguma sabedoria que poderá ser útil ao desenvolvimento da escola, como expressam Cátia e Sónia:

“(...) se vão para lá pessoas só porque são titulares, porque têm alguns cargos, porque já têm não sei quantos anos de carreira, porque já fizeram não sei quantos cursos de formação, mas, eu não sei se são capazes” (Cátia, GD1).

“Neste momento algumas das minhas colegas mais velhas não saberão mais do que eu, quer a nível de registos, novas estratégias e abordagens, inovação na sala de aula ou novas tecnologias e são professoras titulares”. (Sónia, narrativa escrita/2008).

Neste contexto, Cavaco (1993) afirma existir na escola a luta do/pelo poder em diversos planos que se evidencia, particularmente, na apropriação dos meios e dos recursos de trabalho, na sedução dos alunos e na capacidade de se fazer obedecer pelo pessoal de apoio.

A procura de poder entre os sujeitos de uma dada instituição é um tema de interesse e de estudo da Psicologia Social. Assim, segundo o psicólogo social, Tap (1996, p. 86):

“(...) o poder não é uma propriedade dos atores, é um meio de troca na relação entre eles. Ter poder é ter uma margem de manobra na negociação com o outro. Mas o poder chega a estender-se até à apropriação de objetos. Eu prolongo-me nos ‘meus’ objetos ou pessoas, através do poder que supponho ter sobre eles, e através deles sobre o outro”.

Efetivamente, desta procura de poder, emerge um conjunto de dicotomias relacionais na escola – direção/professores, professor do quadro/professor contratado, velhos/novos e antigos/recém-chegados, os bacharéis/licenciados e os não especializados/especializados – com tendência a alargar o leque com o acumular das exigências político-sociais liberadas pelas carências da sociedade de hoje.

⁸⁴ A primeira versão do novo estatuto da carreira docente promovia os professores mais velhos à categoria de professores titulares, reservando-lhes as funções de orientação e supervisão pedagógicas.

Portanto, com o virar do milénio, emergem outros patamares de luta pelo poder, estimulados pelas recentes políticas educativas – professores titulares/professores⁸⁵ e avaliadores/avaliados – que apelam ao desígnio iminente de promover um ensino de qualidade nas escolas portuguesas, destacando uma série de tarefas que só os professores mais velhos têm competência para as desempenhar.

Relativamente à relação de poder entre os avaliadores e os avaliados emergente do novo modelo de avaliação docente, Batista (2011) debate, no (seu) *Caderno do Conselho Científico para a Avaliação de Professores*, o estatuto ético desta relação.

Assim, em termos concretos e numa perspetiva de corresponsabilização ética, a autora afirma que:

É preciso ligar o agente à ação, determinando com exatidão quem devem ser os protagonistas da avaliação, o tipo de autoridade que legitima e configura a sua posição na relação e o grau de implicação esperado. A satisfação desta exigência estabelece a base de confiança que deve servir de suporte ao regime de autorização recíproca entre avaliadores e avaliados. (Batista, 2011, p. 35).

Portanto, a confiança constitui mesmo o valor matricial da relação entre avaliadores e avaliados, prosseguindo, então, a autora, na afirmação de que, se a disposição para a confiança não for prevista pelos interlocutores, “o processo avaliativo perde toda a sua potencialidade formativa e transformativa. É preciso, pois, que os sujeitos de avaliação se disponham a confiar uns nos outros, honrando desse modo o encontro interpessoal e a própria função avaliativa” (*Ibidem*).

Na escola, os professores avaliados sentem que a preparação dos professores avaliadores é ínfima, gerando desconfiança, injustiça e desmotivação docente visíveis na satisfação de subjugar o outro ao seu domínio, como constata as professoras Carolina, Amélia e Cátia:

“Há poucos dias, numa reunião de professores, o colega presidente do Conselho de Docentes e avaliador, devo salientar, dizia a dada altura, entre outras considerações tecidas sobre o processo de avaliação dos professores, ‘isto não vai correr bem!’(...) De que forma poderemos lidar com tal imprudência de um colega que nos vai avaliar?! Não teria sido mais sensato, na sua qualidade de avaliador, que tranquilizasse os colegas, que lhes transmitisse serenidade e

⁸⁵ Quando iniciamos esta investigação, as categorias entre os professores era uma realidade, logo, os professores foram questionados neste sentido. Por isso, apesar de atualmente não existir esta diferença categorial, pensamos ser pertinente discutir este aspeto para melhor entendermos os sentimentos e as atitudes dos professores face às recentes políticas educativas. Lembramos que ao professor titular ficava “reservado o exercício de funções de coordenação e supervisão”, conforme a parte introdutória do Decreto-Lei nº 15/2007.

confiança?! E depois, porquê o ar esquivo de satisfação estampado no rosto?” (Carolina, narrativa escrita/2008).

“ (...) era necessário formar os professores avaliadores para tomarem consciência da grande tarefa que estão a colocar nas suas mãos, pois supervisionar não é uma atividade que se realiza de ‘ânimo leve’, sinto que pode gerar muitas injustiças e desmotivação entre os professores.” (Amélia, narrativa escrita/2008).

“(...) só me deixo avaliar se provarem que são melhores do que eu, porque não vai entrar ninguém na minha sala para assistir a uma aula minha, se eu não julgar também que é capaz (...)” (Cátia, GD1).

Entretanto, a primeira versão do novo estatuto da carreira docente (em 2007) certificava os professores simultaneamente titulares e avaliadores como *o elo mais forte* da classe docente, discriminando os professores mais novos e suscitando um complexo de inferioridade desnecessário, como sentem as professoras Cátia e Amélia:

“(...) não sou professora titular e fui tirada do pedagógico porque não era professora titular e foram para o Pedagógico pessoas que, absolutamente, ‘não dão a cara’ pela escola, quer dizer ...é complicado” (Cátia, GD1).

“(...) sentindo-se os mais novos à parte - aqueles que não têm capacidades para orientar pedagogicamente um grupo de professores, de tomar decisões, de colaborar (...) veio criar um complexo de inferioridade desnecessário” (Amélia, narrativa escrita/2008).

Em 2010, a distinção dos professores em categorias foi extinta formalmente com a publicação de uma segunda versão do estatuto da carreira docente. Contudo, a relação de poder entre os professores mantêm-se, porque as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho continuam reservadas aos docentes posicionados no 4º escalão ou superior, continuando, assim, a colocar em questão os saberes e as experiências dos professores mais jovens.

Em fevereiro de 2012, a terceira versão do estatuto da carreira docente⁸⁶ é publicada e constata-se que a relação de poder entre os professores avaliadores e os avaliados continua válida e firme pelo documento que regulamenta o modelo de avaliação em vigor⁸⁷.

Em suma, as relações de poder entre os professores, vividas como negativas e marcadas pela competição e pelo individualismo, parecem resultar da existência, cada vez mais evidente, de pares dicotômicos na escola, estimulados pelas políticas educativas, com consequências na (des)união profissional na classe docente.

A este respeito, os estudos de Acker (1987) certificam que os professores adotam uma política de alienação em relação ao que se passa nas salas dos colegas, como também mostram mais hostilidade do que ajuda aos professores mais novos, havendo, contudo, uma exceção quando se trata de ser solidário na luta contra o ‘exterior’.

Deste modo, os professores percebem que esta união profissional dos docentes é parcial, valorizando a luta política pelos direitos e menosprezando o diálogo pedagógico entre os mesmos na escola, tal como afirma o Diogo:

“Contudo, com o tempo, no início, esta situação de afastamento e desconfiança na escola inverte-se e une os professores pela causa profissional, por aquilo que eles pretendem, organizando manifestações, greves, embora o individualismo prevaleça como regra de ouro entre a classe ao nível da gestão das turmas. Com esta situação, a partilha de experiências - mais de carácter cívico e político e menos pedagógico - renasce como que das cinzas a partir das discussões em prol dos nossos direitos profissionais.” (Diogo, narrativa escrita/2008).

Ou seja, os professores apoiam-se uns aos outros contra tudo o que provoca destabilização no seu trabalho diário, principalmente vindo do ‘exterior’, como as políticas educativas emanadas pelo Ministério da Educação, as decisões da Autarquia Local⁸⁸ e as exigências dos encarregados de educação. Porém, estas vivências

⁸⁶ Decreto-Lei n° 41/2012 de 21 de fevereiro.

⁸⁷ Decreto Regulamentar n° 26/2012 de 21 de fevereiro.

⁸⁸ Na última década, procurando acompanhar as transformações decorrentes da mudança de forma do Estado no campo educativo, multiplicaram-se as iniciativas e as medidas legislativas visando a *autonomia das escolas* e o incentivo à *participação da comunidade*, expressa através das associações de pais, entidades culturais e sociais, nas principais decisões que dizem respeito à escola e à formação dos alunos. A par destas medidas, emerge a desconcentração das estruturas do Ministério da Educação e acontece a transferência de algumas competências no plano de equipamentos e do acesso à escola para as Autarquias Locais. Neste processo vemos algumas contradições tanto a nível dos discursos como das propostas, suando maior desejo de controlo do que propriamente na criação de condições para um exercício responsável de poderes e competências, de autonomia e de participação nas

profissionais de ‘união política’ não são suficientes para colmatar a solidão do professor na escola e/ou na sala de aula, desistindo, assim, facilmente de praticar atos de solidariedade profissional e moral indispensáveis ao seu desenvolvimento.

Retomando o teor da Figura 8 verificamos que os professores apontam ‘uma profissão de mulheres’ como um fator de degradação da imagem do professor. Por outras palavras, a predominância do sexo feminino na profissão docente, resultado da convergência de opressões económicas e da ideologia do maternalismo e das ambições de autonomia das mulheres (Araújo, 2000), dificultou o prestígio social, porque passou a ser entendida pelos *outros* como uma profissão ideal para mulheres e pouco aliciadora para homens com ambição profissional. Ou, ainda, como refere Acker (1987), a presença de um grande número de mulheres numa ocupação é incompatível com o estatuto profissional.

A este respeito, o professor Mário tem a sua opinião:

“Se calhar também, porque já anteriormente, era maioritariamente as professoras, as mulheres que davam aulas na escola primária e, se calhar, por isso na altura, um mundo mais machista um bocado mais que hoje, se calhar também contribuiu para que a imagem dela [da profissão] ficasse mais gasta, estou convencido.” (Mário, GD1).

Ainda, nesta linha, Lopes (2007, p. 127) conclui ironicamente que “se dos homens se espera ambição e prestígio pelo trabalho, às mulheres recomenda-se um sucesso moderado”. Certamente, foi a partir deste pressuposto (machista) que a carreira da profissão professor foi desenhada e recomendada às mulheres.

Neste âmbito, as investigações de Lopes (2001a, 2007) são importantes para compreendermos a identidade social das professoras, pois permitem-nos “discernir sobre o modo como a ideologia do maternalismo inspira, atualmente, as expectativas de papel das professoras” (Lopes, 2007, p. 126), para além de nos alertar para a identificação dos efeitos das recentes políticas educativas no desempenho das professoras na escola.

Na narrativa escrita, a professora Elsa transmite a preocupação das professoras atuais em lidar com a quantidade de exigências que as novas diretrizes políticas lhes

decisões. Neste sentido, os professores temem o controlo da comunidade local sobre o seu trabalho educativo, receando uma perda de autonomia profissional e de poder de decisão na gestão das escolas (Teodoro, 2006).

impõem, sentindo-se divididas e culpadas por não conseguirem ter tempo para tudo o que as envolve. Pois sabem que é importante corresponder às exigências da profissão com inovação e, simultaneamente desempenhar as “funções familiares” das quais não se devem esquecer, mesmo que a *sua pessoa* saia prejudicada.

“Neste sentido, a minha tarefa como professora pode ficar abalada: são tantas as solicitações que o tempo não chega para me desenvolver como profissional do ensino, principalmente quando o sentimos como algo que está em constante mutação. E, não me posso esquecer que, para além de professora, também exerço a função de mulher e mãe de uma filha que necessita de muitos cuidados e atenções, para além da minha vida pessoal, que qualquer dia não a tenho.

Neste momento, muitas questões surgem, mas penso que as mais importantes são: quando arranjo tempo para desempenhar todas estas funções com qualidade significativa, com tudo aquilo que a escola me exige? (Elsa, narrativa escrita/2008).

Deste modo, o nível de satisfação profissional é reduzido e as professoras revelam *stress* e fadiga consideráveis, para além de uma sensação de ‘derrota’ devido a exigências intermináveis do trabalho que em nada se coadunam com a vida de mulher.

Por sua vez, na perceção dos professores do 1º CEB, a formação inicial também constitui um fator de discussão entre os docentes como justificação da melhor ou pior preparação científico-pedagógica para a prática letiva e como um elemento regulador do nível de prestígio da imagem social do professor, como nos revelam os professores:

“(...) porque a formação do professor do primeiro ciclo foi diferente, e nos últimos anos foi atribuído às ESEs, e aos Politécnicos em geral, se calhar desprestigia um bocadinho o papel do professor, ou pelo menos, por alguns colegas professores, isso aconteceu, claro que nem toda a formação de professores, nem todos os professores que temos no ativo, teve uma formação universitária, mas, não se sabe muito bem porquê, de momento a imagem do professor do primeiro ciclo ficou um bocadinho denegrada nesse sentido.” (Mário, GD1).

“(...) de facto não há união total nos interesses dos professores, porque eu sou do universitário, tu és do politécnico, agora assistimos a essa guerra (...)”
(Salvador, GD1).

Na opinião de Lopes (2007, p. 130), a formação inicial e a formação contínua de professores têm contribuído para mudar a face do 1º CEB. Contudo, também afirma que “apesar das transformações sofridas pela formação inicial nos últimos 30 anos e do enorme esforço de formação contínua nos últimos 15 anos” há grandes dificuldades em criar novas culturas e identidades profissionais, devido às culturas prevaletentes que têm mais força formativa que qualquer outra formação.

Neste sentido, os resultados de uma outra investigação em que autora participou (Lopes *et al.*, 2007, p. 85), indicam-nos que a formação inicial de professores do 1º CEB tem evoluído para patamares mais elevados de cientificidade e de compromisso na escolha, legando “um impacto forte na elaboração da dimensão social da atividade do docente”.

Finalmente, o último fator referido pelos professores inquiridos que estimula o desprestígio social docente recai sobre muitas das atitudes tomadas pela liderança das escolas que refletem uma imagem de medo do que possa vir do exterior, principalmente dos pais/encarregados de educação, deixando transparecer uma representação que compromete a imagem social do professor, como constatam *as vozes* dos docentes:

“(...) quem está à frente de um agrupamento, o diretor, acho que (...) por exemplo, um pai vai fazer uma queixa, não é, uma reclamação que inicialmente, deveria ser primeiro dada a conhecer ao professor, fazia a reclamação, se o professor continuasse com o mau comportamento, ou não fazer nada, aí dirigia-se a uma coordenadora do estabelecimento, se a coordenadora continuasse sem agir, aí ia ter com o diretor, mas não, eu acho que o que acontece hoje em dia, é que, quem está à frente, dá muito ouvido aos pais, que devem ouvir, que é uma parte importante sem dúvida, mas não dizem, vamos averiguar, vamos ver as coisas, vamos analisar, não, acho que isso não é o que acontece hoje em dia, é que não há.... confiança.” (Mariana, GD1).

“(...) o próprio Executivo, quando apanha dois miúdos à bulha, ou faz vista grossa ou espera que passe, ou diz ‘calma lá meninos’,... bem, se vai algum pai à

escola, dizer que se passou determinada coisa com algum professor, então age de imediato, porque para agir sobre o professor tem que ser rápido, tem que ser imediato (...)” (Mário, GD1).

Todavia, para além da atitude defensiva dos líderes face aos conflitos que poderão advir do exterior, os professores sentem que os órgãos de direção distinguem os docentes dos diferentes ciclos, pelo menos em dois contextos – na distribuição de tarefas e no reconhecimento profissional – reforçando a imagem empobrecida do 1º CEB, como ilustram as expressões seguintes das professoras:

“(...) nós estamos bem conscientes do que fizemos, mas uma palavrinha de agrado, não é, acho que cai bem, e em certas situações, acho que, principalmente nas EB2.3 os professores do 1º ciclo, são um bocadinho esquecidos (...)” (Noémia, GD2).

“(...) às vezes nós a vemos que o apoio dado aqueles ciclos é muito superior ao apoio que nos dão, que dão ao nosso ciclo.” (Maria, GD2).

“(...) eu, mais do que ninguém, posso falar, porque eu estive lá alguns anos, no 2º ciclo, e já vi o outro lado, e agora vejo este, e costumo dizer o 1º ciclo é ‘um parente pobre no ensino’, as coisas têm vindo a melhorar, mas, não são o suficiente.” (Moura, GD2).

No fundo, os fatores evidenciados pelos professores reproduzem a ausência de união entre os docentes, derivada da luta pelo poder dos *elos mais fortes* da escola (a direção/ os mais velhos/os avaliadores) que a todo o custo tentam dominar a estrutura organizacional que, de algum modo, subjuga os outros professores à cultura real da escola (atualmente ‘minada’ pelas políticas educativas), “abrindo por isso o caminho ao isolamento, à rivalidade e à insatisfação” (Simões e Simões, 1997, p. 49).

De acordo com o que temos vindo a referir, a identidade social configura-se no contexto de uma construção, rutura e reconstrução que acontece ao longo da vida, resultando de uma dupla transação: biográfica e relacional (Dubar, 1997a).

Depois desta análise da construção da identidade dos professores do 1º CEB num processo basicamente relacional discutiremos, no ponto seguinte, as transações

biográficas dos mesmos professores, explorando a imagem que têm de si e do seu trabalho.

5.2.2 A imagem de si e do seu trabalho

Para Day (2004), as identidades profissionais dos professores – quem são e o que são, a imagem que têm de si próprios, os significados que atribuem ao seu trabalho e a si próprios e os significados que os outros lhe atribuem – estão associadas quer à disciplina ou aos diferentes níveis de ensino que lecionam, quer aos seus relacionamentos com os alunos que ensinam, quer aos seus papéis e ligações entre estes e as suas vidas fora da escola.

Deste modo, os professores desempenham um papel ativo na construção das suas próprias identidades. Porém, estas identidades construídas podem ser moldadas por mudanças significativas no contexto de inserção da pessoa – por exemplo, o novo estatuto da carreira docente e o modelo de avaliação de desempenho – tornando-se de uma importância decisiva, uma vez que podem interferir nos sistemas de interação (Alves-Pinto, 2001).

Nesta perspetiva, os professores participantes sentem que *Ser Professor* na atualidade implica lidar com problemas desconhecidos antes da emergência da escola de massas. Trata-se, sobretudo, de problemas sociais que se manifestam na escola e exigem respostas em contexto escolar.

Na verdade, os professores apercebem-se da efetiva tendência dos governantes em resolver os problemas sociais na escola – a inclusão, a educação sexual, a formação cívica, a educação intercultural, a educação ambiental – exigindo, assim, cada vez mais do professor disponibilidade, responsabilidade e formação, num contexto isento de autonomia, de apoio e acompanhamento e de reconhecimento profissional.

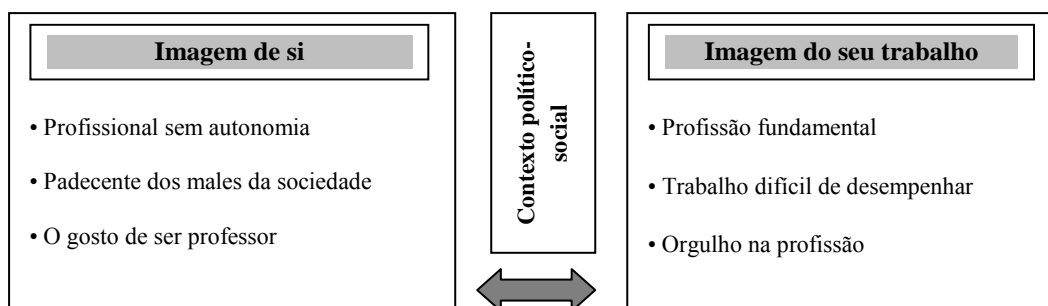
“Agora, nos tempos que correm, considero que seja um bocadinho difícil ser professor (...) mesmo em termos governamentais, estão-nos a cortar um bocado as bases, ou seja, é um crime complicar onde nós não temos autonomia, ou melhor, temos um tipo de autonomia limitada que é uma dicotomia: dão e não dão.” (Salvador, GD1).

Neste sentido, também Pacheco (1995b) pensa que o professor não é um prático completamente autónomo, pois o que faz e o que decide fá-lo em função de um quadro normativo. Por exemplo, os programas de ensino e os materiais que utiliza são pensados por outros agentes curriculares e as condições em que desenvolve a sua atividade não foram por ele definidas. Também refere que o professor estabelece um leque de relações diversificado, com os colegas, com os alunos, com os órgãos de gestão e com os encarregados de educação.

Assim, nesta linha de pensamento, a identidade profissional traduz-se na relação que o professor estabelece com a profissão e com o seu grupo de pares, o que implica um processo de construção simbólica, pessoal e interpessoal que se consubstancia nas representações que tem sobre os aspetos fundamentais que definem e complementam a profissão *professor*.

A figura que se segue sintetiza alguns dos aspetos constatados pelos professores que influenciam e determinam a imagem que têm de si e do seu trabalho. Ou seja, de um modo geral, podemos verificar que o contexto político-social, tanto interno como externo à escola, influencia e determina a(s) identidade(s) docente(s), contribuindo para a (re)construção da imagem de si e do seu trabalho ao longo da carreira.

Figura 9 - As identidades profissionais dos professores: a imagem de si e do seu trabalho



A sobrecarga de trabalho e o desempenho de muitos papéis são fatores que contribuem para dificultar a atividade docente na sala de aula, reforçando a preocupação do professor em recolher evidências que provem o trabalho que foi realizado, sem alternativa de se concentrar no processo pedagógico e relacional com os alunos, como afirmam os professores:

“Sinto que tenho a minha tarefa dificultada (...)” (Catarina, narrativa escrita/2008).

“Isso para mim é uma das maiores dificuldades da nossa profissão atualmente é mostrar todos os dias o que eu faço, e o que eu deixo de fazer, eu tenho que provar, por A mais B (...)” (Cátia, GD1).

Para além da quase inexistente autonomia profissional e da dificuldade de concentração na sua principal tarefa, os docentes sentem que a sociedade persistentemente os culpa pelos problemas sociais, económicos e culturais do país e, por isso, pressionados a responder com prontidão, com eficácia e sem hesitações, sendo menosprezado o facto de o professor trabalhar com pessoas que têm vontades, saberes e mentalidades diferentes (e não com coisas), como ilustram os professores:

“(...) sem perceber que a nossa profissão lida com pessoas, com mentalidades construídas em diversos ambientes, com formações distintas, com expectativas diferentes (...) com vontades, com saberes (...)” (Amélia, narrativa escrita/2008).

“(...) porque é uma questão quase que nacional, porque é gravíssimo o professor ter feito isto ou ter feito aquilo (...)” (Mário, GD1).

“(...) e depois muitas vezes a sociedade pensa que nós temos de resolver tudo (...)”. (Carlos, GD3).

“(...) por isso a ideologia que passa é assim, se isto não melhorar o problema é do professor, o professor é que tem que andar, é que tem que fazer.” (Salvador, GD1).

Neste sentido, os professores retraem-se a mudanças impostas pela ausência de comprometimento e participação na conquista de um novo espaço e de uma nova imagem para a escola, como nos diz o Diogo:

“Os nossos dirigentes deveriam saber que impor mudanças nunca teve bons resultados (...) os profissionais não foram implicados no processo, por isso, não

sentem ser benéfico para a escola. A necessidade de mudar a escola, a educação tem de vir do professor. Ele sente a necessidade de conquistar uma diferente (nova) imagem da sua escola, transformando-a num espaço agradável, sábio e construtivo para os alunos.” (Diogo, narrativa escrita/2008).

Estas imagens de si e da profissão, associadas ao tempo e aos recursos disponíveis, contribuem para um estado de ansiedade e para um desnorтеio profissional difícil de suportar, abalando o ambiente profissional e a imagem social do professor, mas, curiosamente, não o gosto de ser professor.

Já o estudo realizado por Braga da Cruz *et al.* (1988) revelou que, num contexto de crise docente, a maioria dos professores tem uma autoestima profissional positiva e uma opinião favorável acerca da importância social da sua profissão. Por outras palavras, os docentes estão convictos do papel fundamental que desempenham na vida dos alunos, sendo, possivelmente, a principal razão do gosto de ser professor:

“Apesar dos tempos controversos que vivemos na escola pública, desejo continuar a ser professor, porque gosto de o ser (...)” (Diogo, narrativa escrita/2008).

“Perante todas as mudanças que se têm verificado nestes últimos tempos continuarei a ser professora porque faço o que realmente gosto (...)” (Elsa, narrativa escrita/2008).

“ (...) sinto que esta profissão é de eleição e para mim é uma forma de vida, pois transcende o trabalho de sala de aula” (Gabriela, narrativa escrita/2008).

“ (...) eu valorizo muito a minha profissão, independentemente do governo a valorizar ou não, (...) porque queria fazer a diferença (...) Passar pela vida de alguém, saber que aquela pessoa no futuro vai ser alguém” (Cátia, GD1).

Ainda no âmbito do gosto de *ser professor*, os docentes revelam autoperceção positiva expressa pela consciência de desenvolver um papel importante e de contribuir

para um futuro melhor de um aluno: “*Passar pela vida de alguém, saber que aquela pessoa no futuro vai ser um bom profissional, um bom cidadão, um bom administrador, uma boa mãe e saber que eu tive uma parceria, que houve a minha colaboração, eu acho que fico super feliz.*” (Cátia, GD1).

Por seu turno, também revelam uma autopercepção *negativa*, como temos vindo a referir, associada à imagem desprestigiada do professor, à falta de reconhecimento, pelos outros, do seu trabalho e às demasiadas exigências impostas pela tutela, afirmando-se pela manifestação de cansaço, *stress* e de insegurança no exercício profissional.

Deste modo, Estrela (2010) assegura que a grande maioria dos professores não se vê como simples transmissor de saberes ou realizador de aprendizagem, mas também como educador moral, transmitindo valores e princípios.

Independentemente da polémica sociológica existente sobre o dever ou não de o professor transmitir valores, a autora acrescenta que os professores não podem deixar de transmitir valores, seja de modo direto, seja de modo indireto, criando intencionalidade, ou não, em situações que levem os alunos a experienciar valores (*Idem*).

Na opinião da professora Lara experienciar valores e promover a relação afetiva com os alunos é mais importante que transmitir conhecimentos e cumprir programas: “*(...) as pessoas estão um bocadinho preocupadas em transmitir conhecimentos e saberes, para mim isso não é o mais importante, eu acho que o facto de transmitir valores, afetos e haver uma ligação próxima do professor e aluno, isso sim, é o mais importante para mim.*” (Lara, GD1).

Nesta perspetiva, entre várias estratégias utilizadas para uma educação axiológica, a estratégia mais consensual é, sem dúvida, o exemplo do professor, “sinal evidente que os professores se consideram ainda modelos de referência e que, embora valorizem a sua competência técnica, não têm uma conceção tecnicista do ensino” (Estrela, 2010, p. 97), como corroboram os professores participantes:

“*(...) acho que nós, como professores, também temos uma certa conduta a tomar, até porque, acho que somos um dos principais modelos dos alunos*” (Salvador, GD1).

“ (...) manter a escola limpa, não dizer palavrões, tentar respeitar o colega e isso faz parte de nós, não faz parte da escola, faz parte do professor que tem um determinado comportamento na sala de aula e fora da sala, desde o momento que é visto no supermercado ou onde quer que seja, que vai servir como modelo dos seus alunos e provavelmente de outras crianças e de outros adultos com quem nos relacionámos” (Mário, GD1).

“ (...) essa é a parte boa do ser professora, não é, porque é assim há até certos termos que nós utilizamos e eles passam a usar no dia a dia (...) e eles usam aquilo assim como, pronto, eu acho que é espetacular” (Camila, GD2).

Deste modo, se os valores assumirem um papel reconhecido na educação dos alunos e forem realmente incentivados e vividos, contribuirão para que a sociedade seja constituída por pessoas de bem. Por sua vez, “os valores implicados pela ética profissional manifestam-se nas interações que os docentes mantêm diariamente no espaço escolar, especialmente com os seus alunos que são as pessoas com quem estabelecem um contacto mais frequente e próximo” (Estrela, 2010, p. 98).

Neste sentido, perante a complexidade e grandeza dos desafios que se colocam hoje ao professor, é notável a dificuldade de conseguir dar resposta e, simultaneamente, preparar as novas gerações para um futuro que se afigura instável e sem harmonia social. Com efeito, os profissionais do ensino constataam que têm uma tarefa difícil pela frente, considerando que lutar contra as contradições da sociedade em que se integram e contra o ‘descuido’ das pessoas com quem interagem diariamente no contexto educativo, ‘dá muito trabalho’. Isto é, para conseguir ser um bom profissional, o professor necessita de se implicar, empenhar e sentir-se seguro dos seus valores para se orgulhar da profissão que escolheu por gosto: *“Ser um bom profissional em qualquer área, dá trabalho, muito trabalho. Independentemente de ser reconhecido ou não, tenho orgulho no meu trabalho e tento fazer sempre melhor” (Q. 46).*

Todavia, apesar de o professor sentir que cada vez trabalha mais, apercebe-se que os resultados reais do seu trabalho ocorrem no sentido inverso: *“(...) os alunos cada vez vão saber menos, porque não há tempo para delinear as estratégias necessárias, para os ouvir (...)” (Amélia, narrativa escrita/2008).* Ou seja, o esforço e o gosto que o professor investe no seu trabalho pode não ser suficiente para colmatar os efeitos das

tecnologias políticas (a performatividade competitiva, a pressão, a prestação de contas, por exemplo), cedendo espaço a uma imagem falsa do sucesso do aluno, como adianta a mesma professora: “(...) *as estatísticas de sucesso vão subir como já aconteceu no ano transato. É tudo uma falsidade!*” (Ibidem).

Deste modo, o professor vive múltiplas contradições internas, sendo provavelmente a mais significativa, de momento, a dificuldade de escolher “entre modelos passados, ou entre desejos atuais e aspirações e ideais” delineados pelas políticas educacionais e assumidos na literatura especializada como estruturas determinantes para a qualidade do professor e do ensino (Tap, 1996, p. 85). Na vivência desta sensação, muitas vezes, o professor é confrontado com a perda de características próprias (a identidade), sentindo-se perdido, abandonado e desorientado: “*Às vezes sinto vontade de desistir! (...) O ambiente de escola é triste, revoltado, os professores empenhados desde sempre, sentem-se abandonados neste sistema pedindo aposentações antecipadas (...)*” (Amélia, narrativa escrita/2008).

Assim, o professor tenta procurar não fugir da sua solidão, mas compensar o que perdeu, restaurar a sua própria identidade prejudicada, apoiando-se na sua própria experiência profissional, nos seus valores e nas crenças que acredita terem sustentado a sua atividade pedagógica ao longo da carreira docente: “*Porém, vou ver se recupero a minha alegria de ser professora - que tanto lutei por ela durante os meus vinte anos de trabalho - confiando e acreditando que melhores dias virão*” (Amélia, narrativa escrita/2008).

Portanto, para os docentes o ensino é entendido como mais do que um emprego, é uma vocação, uma obrigação moral que requer muito trabalho e, simultaneamente, muita compreensão e reconhecimento por parte *daqueles* que lidam e usufruem do esforço do professor para que surta efeitos na aprendizagem e na formação dos alunos.

É desta forma que os professores (re)constroem as suas identidades profissionais no seio de um conjunto de dificuldades, emergentes do mal-estar docente nas escolas que condiciona e determina as imagens que o professor tem de si e do seu trabalho.

5.3 Síntese

A apropriação de que os professores vivem tempos constrangedores na escola foi uma constatação evidente na investigação que realizamos e que procuramos evidenciar, nomeadamente ao longo deste capítulo.

Ser professor tornou-se, ainda mais acentuadamente nos tempos que correm, uma profissão de risco, resultante de processos estruturais e de fatores conjunturais que implicaram um processo de racionalização encetado pelo XVII Governo Constitucional e continuado em largos passos pelo que se encontra atualmente em funções.

Com a persistente introdução de (novas) políticas educativas, as estruturas dos contextos educativos continuam a sofrer abalos consideráveis, sendo os professores despertados para novos modos de sentir a profissão – a desilusão, a solidão e a ambição profissionais - numa perspetiva sofrida, emergindo novos modos de ser professor.

A interseção dos objetivos desta investigação com os resultados das hipóteses traçadas revela, por um lado, sentimentos profissionais que não estimulam a luta por uma profissão que cada vez é mais ‘desenhada’ pelos cortes económicos e pela asfixia do controle e da prestação de contas, ameaçando o sentido e o significado de desenvolvimento profissional para os professores.

Por outro lado, a principal preocupação do professor passou a concentrar-se na gestão da carreira com o objetivo de atingir o topo da mesma que se tornou, de repente, mais difícil de alcançar, problema causado pelas tecnologias políticas implementadas nos nossos contextos educativos sem qualquer preparação e ajuste prévio.

Ambas situações realçam o cansaço dos professores face a tantas mudanças consideradas desnecessárias. É sentido pelos professores que as reformas educativas são inúteis porque não tocam no ponto crucial: fazer com que um professor ensine melhor para que os alunos também aprendam mais e melhor e, principalmente, para que ambos se sintam motivados e felizes na escola.

Por sua vez, a imagem dos professores para o exterior, oscila entre dois pólos extremos contraditórios: preocupados com os alunos e imprescindíveis para mudança ou indivíduos mal preparados científica e pedagogicamente para o exercício da profissão, constituindo um entrave ao desejado ensino de qualidade.

As identidades profissionais dos professores também estão intimamente ligadas a questões não só do presente, mas também do passado dos professores, as quais têm

produzido mudanças nas relações entre os docentes e a administração, nomeadamente central; entre aqueles e as respetivas famílias dos alunos; nas relações entre pares e nas relações de produção e transmissão dos saberes específicos da profissão.

Portanto, estudar a identidade profissional dos professores, na opinião de Ferreira (1996), implica o reconhecimento da heterogeneidade que caracteriza este grupo social e ocupacional desde as diferenças individuais até às diferenças ou afinidades grupais.

Assim, podemos concluir este capítulo, afirmando que os professores constroem a sua identidade social e profissional através de transações biográficas e relacionais (Dubar, 1997a), constituindo a escola e as políticas educativas um par influente capaz de fazer emergir sentimentos diferenciados e, até contraditórios, que levamos professores a viverem e sentirem a desilusão profissional e as dinâmicas individuais propícias à solidão dos professores, assim como a ambição por uma carreira profissional que ‘eventualmente’ lhes assegure o reconhecimento social que sentem cada vez mais ameaçado ou, como reconhece Cavaco (1993), o seu prestígio como interesse legítimo.

CONCLUSÃO

No decorrer do percurso investigativo, apercebemo-nos que investigar implicou vivenciar experiências pessoais e profissionais complexas, difíceis e inquietantes, que obrigou a uma constante disciplina do pensamento e da ação, requerendo um permanente exercício de introspeção e reflexão acerca de como encarar o conhecimento de um aspeto particular do mundo, no nosso caso do mundo educacional.

Tratando-se, então, de um estudo centrado nas vivências e nos sentires dos professores em contexto de mudança, esperamos que esta seja uma forma de disseminação que permita a outros docentes refletir sobre a importância do conhecimento construído na transformação da sua profissão numa profissão mais respeitada e dignificada.

Deste modo, pensamos ter conseguido conferir a esta tese um carácter (in)formativo como contributo válido no âmbito da investigação educacional.

Neste sentido, pode constituir um ponto de partida para a reflexão sobre os efeitos das políticas educativas e curriculares no desenvolvimento profissional docente e na(s) identidade(s) profissional(ais), com consequências no sucesso educativo dos alunos.

Esperamos, assim, que este estudo suscite questões sobre o modo como as políticas educativas e curriculares são implementadas nas nossas escolas e as consequências que delas advêm, principalmente por parte das entidades ministeriais e dos órgãos de gestão dos agrupamentos, para que possam, em conjunto, melhorar o desempenho dos professores e dos alunos. Ou seja, como propõe Moore (2005), que estes estudos contribuam para um conjunto de mudanças no sentido duma educação potencialmente transformadora.

Na verdade, não temos a pretensão de que esta investigação possa vir a ter impacto direto na qualidade do ensino. Contudo, sem sermos acusados de demasiado otimistas ou idealistas, pensamos que poderemos contribuir para a construção de condições facilitadoras que estimulem o diálogo entre os professores, o Ministério da Educação e os diretores das escolas, induzindo à criação de oportunidades e de estratégias que motive os professores para o desenvolvimento profissional.

De um modo geral, ao longo do texto que fomos construindo, expressamos um forte sentimento de esperança que este estudo poderia estimular aqueles que formam e trabalham com os professores e, simultaneamente, a convicção de que vale a pena lutar pela (re)valorização de uma profissão, nomeadamente da profissão docente.

Assim, chegadas a esta fase do nosso trabalho de investigação – a conclusão – sentimos que a mesma impõe um olhar retrospectivo do percurso percorrido, salientando

os aspetos que o enriqueceram e tornaram significativo, assim como algumas limitações que foram emergindo.

Portanto, por muitas que tenham sido as dificuldades sentidas ao longo deste percurso formativo, chegamos a este momento com a agradável sensação de missão cumprida, vendo nesta tese a prova material da investigação realizada e também uma oportunidade privilegiada de valorizar as vozes silenciadas dos professores e de as expressar publicamente também na qualidade de professora e coordenadora de docentes do 1º CEB.

Desta forma, sob a égide da pesquisa, propomo-nos dar visibilidade às experiências dos professores manifestadas nas narrativas biográficas, nos grupos de discussão e nas respostas ao questionário que, de certo modo, traduzem o silêncio profissional provocado pelo poder político-jurídico que invade diariamente as escolas com documentos que legislam ‘os passos’ a dar pelos professores e pelas instituições, nomeadamente nos domínios da avaliação do desempenho docente com consequências na progressão na carreira.

Procuramos, assim, sistematizar os campos que foram explorados e debatidos com maior detalhe e aprofundamento ao longo do texto – o desenvolvimento profissional, a carreira docente e a identidade profissional – conjugados num processo de articulação com as políticas educativas e curriculares, concedendo, assim a possibilidade de garantir a visibilidade das perceções e dos sentires dos professores.

Das políticas à edificação de convicções profissionais docentes

A mudança pode representar um desafio significativo para os professores, na medida em que a mesma requer flexibilidade e aprendizagem permanente, sendo este desafio transformador dos propósitos e dos resultados a favor do desenvolvimento do docente (Sachs, 2009).

Esta visão releva “o desejo de elevar ao máximo os níveis de aprendizagem, motivação e rendimento de todos os que participam neste processo, tanto alunos como professores” (Veiga Simão, 2007, p. 95) mas, para isso, há a indispensabilidade de as políticas educativas caminharem no mesmo sentido.

A aprendizagem nas organizações, segundo Argyris e Schön (1974), ocorre sob condições que expressam a novidade (o que surge de novo na instituição) que exige elevado grau de experimentação, atenção e determinação da origem dos problemas.

Portanto, a aprendizagem ocorre quando “os indivíduos confrontam e alteram suposições tomadas como certas para reformular situações-problema” (Smylie, 1995, p. 94).

Contudo, apesar do conhecimento teórico especializado, desde 2007 que as políticas educativas portuguesas, na procura de qualidade no ensino, insistem num vaivém sistemático de legislação publicada, revogada, revista e reformulada, em redor do estatuto da carreira e da avaliação do desempenho docente, acreditando que desta forma concretizava os propósitos de uma educação de qualidade.

Esta legislação tinha como prioridade o sucesso educativo e prevenir o abandono escolar precoce e, simultaneamente, proporcionar orientações ao professor para fomentar o seu desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, visando, essencialmente, a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Porém, em nome deste reconhecimento, as políticas do governo em Portugal transformaram-se num impacto educacional nefasto para os contextos escolares pelo facto de despertarem formas-de-estar na escola que já iniciavam um processo em certa medida ‘adormecido’ – o individualismo – contrariando um ambiente de trabalho sustentado na colaboração e na partilha profissional.

Entretanto, uma outra forma-de-estar emerge neste contexto que era praticamente inexistente – a competição profissional –, transportando consigo características peculiares que, em certa medida, podem colocar em risco o desenvolvimento do professor no seu contexto de trabalho.

Assim, a emergência de um comportamento competitivo (por exemplo, esconder o saber dos colegas), acompanhado pela intensificação de tarefas e pelo excesso de trabalho burocrático que o professor passou a enfrentar diariamente, ocupam o professor de uma forma exagerada, sufocando-o em papéis e deixando-lhe pouco tempo para o cumprimento de atividades essenciais no seu (des)empenho profissional: a preparação de aulas, a definição de estratégias de aprendizagem e a construção de materiais didáticos.

Noutras palavras, os professores constataam que as orientações europeias traçam trajetórias que revelam, essencialmente, preocupações no âmbito da responsabilidade, da prestação de contas e da performatividade, desfigurando a essência da profissão docente – planificar as atividades, traçar as metodologias e as estratégias de ensino para proporcionar aprendizagens diversificadas e significativas aos alunos – para além da

redução “das áreas de juízo discricionário dos professores na tomada de decisões” (Day, 2003, p. 154).

Desta forma, as soluções inovadoras ostentadas pelos governos não passam de intervenções fragmentárias que se resumem a modas e outras mudanças ligadas à propaganda política, afetando negativamente os professores, porque se sentem magoados material e emocionalmente, tornando o seu trabalho frequentemente insuportável (Fullan e Hargreaves, 2001).

Deste jeito, os professores sentem a sua profissão cada vez mais descaracterizada e desqualificada, pelo facto de se aperceberem que é constantemente ‘chamada’ para resolver problemas sócio-económicos e culturais do país, tendendo cada vez mais a configurar a profissão docente como de um trabalhador social, mesmo sabendo-se que não corresponde ao cerne da profissão docente.

O nosso estudo vai de encontro à opinião de Campos (2002) quando defende que a superação desta situação implicará provavelmente uma recentração da especificidade do papel do professor nas atividades de ensino.

Das políticas às barreiras do desenvolvimento profissional docente

A intenção da reforma de um governo para aumentar os *standards* educacionais e os resultados escolares dos alunos, de acordo com Day (2003, p. 164), “não pode separar-se da necessidade, a ela associada, de aumentar a dedicação e o saber-fazer dos professores e de uma liderança dinâmica, complexa e interventiva por parte dos diretores das escolas e de outros agentes educativos, no sentido de assegurar o desenvolvimento contínuo da escola”.

Se assim não acontecer, o desenvolvimento profissional dos docentes será restrito em vez de amplo, fragmentado em vez de coerente, enquanto a amplitude das suas necessidades de aprendizagem continuar a ser ignorada (*Idem*).

O desenvolvimento profissional docente é perspetivado pelas necessidades que os professores têm de aprender ao longo da vida e pela capacidade de resposta que as escolas têm para promover o desenvolvimento profissional dos (seus) docentes, de preferência em contexto escolar.

Neste sentido, os professores desejam que as escolas elaborem planos de desenvolvimento de modo a assegurar a sua aprendizagem em diferentes contextos, proporcionando, assim, momentos e vivências únicas de partilha e troca de experiências

profissionais. Pois, se assim não for, a aprendizagem passará a ser associada “não ao desenvolvimento de capacidades para exercer o juízo discricionário em situações complexas, mas a eventos esporádicos e isolados claramente delineados para a implementação, imediata, tecnicamente definida e determinada por outros” (*Idem*, p. 169).

Na escola, os professores referem que aprendem fundamentalmente em três contextos que lhes proporcionam tanto apoio como desafios, mas não com a intensidade e a qualidade desejada: fora da escola (através de colóquios, de cursos de pós-graduação); na escola (através de trabalho projetos, reuniões e ações de formação); e na sala de aula (com experiências práticas e observação de comportamentos dos alunos).

Estas oportunidades de desenvolvimento são escassas, sendo, sobretudo, para os professores que precisam de créditos para progredir na carreira e não necessariamente para aqueles que têm o gosto pela aprendizagem, ou seja, para aqueles que manifestam vontade e empenho em ‘ser melhor professor’.

Nestes termos, considera-se que todos os professores devem empenhar-se no seu desenvolvimento profissional mas, para isso, devem ser criadas mais e melhores oportunidades de aprendizagem que respondam às necessidades dos profissionais para que surta efeitos na prática pedagógica.

Com efeito, de uma forma geral, independentemente da existência de algumas oportunidades de aprendizagem, os professores participantes nesta investigação denunciam um cenário bem diferente daquele que as entidades governativas desenham nos documentos legislativos que publicaram (ECD e ADD), revelando desconhecimento e desigual atenção às condições de trabalho dos professores, deixando-os desmotivados, confusos e cansados.

Em consequência disto, muitos professores voltam a trabalhar isoladamente pela ausência de condições para desenvolver um trabalho colaborativo que, a par da sobrecarga de tarefas e do excesso de burocracia, absorvem muito do tempo letivo que o professor dispõe para planificar os conteúdos dos programas, para traçar estratégias e metodologias adequadas ao(s) nível(eis) de aprendizagem dos alunos.

Das políticas à complexidade da progressão na carreira docente

O regime de avaliação do desempenho docente associa duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa, com propósitos distintos: o desenvolvimento

profissional dos professores e a gestão das suas carreiras profissionais, sendo, também, consagrado pelos seus mentores como um modelo de avaliação mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permite identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva.

Neste sentido, relacionar o desenvolvimento profissional com a construção da carreira docente, é uma disposição normal e constante entre os investigadores que estudam a carreira docente, afirmando que “é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados” (Gonçalves, 2009, p. 23), em que o professor recorre, simultaneamente, a estratégias de desenvolvimento profissional para ingressar e/ou progredir na carreira docente.

Apesar da centralidade assumida na dimensão subjetiva da carreira docente, não devemos descurar a dimensão objetiva que se apresenta numa perspetiva mais administrativa e burocrática ou “mecanicista” (Sikes, *et al.*, 1985, p. 4) e que se entende como “o sistema de ingresso, exercício, estabilidade, desenvolvimento, progressão e aposentação das pessoas que exercem a profissão docente” (Sanches, 2008, p. 57). Por outras palavras, a carreira, na sua dimensão objetiva, descreve-se em termos de tudo o que a estrutura, especificamente o que está prescrito nos documentos legais, destacando a duração da carreira, os patamares de carreira, as condições de progressão entre patamares, o tempo de duração de cada patamar, a carga de trabalho semanal e anual, as condições de evolução, os níveis salariais dos diferentes escalões, particularmente os da base e do topo.

De facto, a nossa investigação indicia uma maior propensão, por parte dos professores, para valorizar a dimensão objetiva como contraponto à desmotivação que vivem, atualmente, nas escolas, desinvestindo na aprendizagem e no desenvolvimento profissional.

Como referimos anteriormente, os documentos legislativos (ECD e ADD), passaram a permitir identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva, à custa de um sistema de quotas que trava o acesso e a progressão do professor ao escalão seguinte, independentemente do seu empenho e dedicação à profissão.

Desta forma, o topo da carreira fica cada vez mais difícil de ser atingido pelo professor, podendo mesmo nunca lá chegar. Ou seja, os professores experienciam que o seu trabalho não é reconhecido e que, por isso, a sua atenção deve recentrar-se na

seleção de estratégias de aprendizagem – cursos de pós-graduação, por exemplo - não propriamente para aprender a ser melhor profissional, mas antes para reduzir o tempo em cada escalão e conseguir melhor salário e estabilidade na profissão.

Mais uma vez se torna necessário que se recentralize a essência do papel do professor na escola no sentido de evitar que o professor se desconcentre do que é fundamental na sua tarefa: o seu desenvolvimento como profissional que cuida da qualidade das aprendizagens dos (seus) alunos.

Das políticas à (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais)

Segundo Dubar (1997a), a construção de identidade corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz.

Desta forma, a identidade profissional – uma identidade social ligada ao trabalho – é uma articulação entre duas transações: uma interna e outra externa ao indivíduo. As duas processam-se atendendo a mecanismos de identificação e de atribuição, “para os quais são utilizadas as categoria sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem, e que possuem uma legitimidade variável, de acordo com esses lugares, tempos e indivíduos” (Lopes *et al.*, 2004, p. 68).

As duas transações só podem ser identificadas por análise empírica das biografias dos indivíduos; por esta razão entendemos que as narrativas biográficas dos professores auscultados para o nosso estudo nos oferecem informação importante para compreendermos os efeitos das políticas educativas na sua identidade profissional.

Deste modo, a nossa investigação evidencia novos modos de ser professor in(tro)duzidos pelo modelo de avaliação de desempenho docente que emerge numa fase em que os cortes económicos conduzem as políticas educativas europeias, particularmente as portuguesas.

A prestação de contas, o controle e a pressão são aspetos que advêm de políticas que pretendem, a curto prazo, resultados estatísticos que justifiquem os recursos materiais e humanos utilizados nas propostas de reforma, sem atender minimamente às convicções, às crenças e aos sentimentos dos profissionais do ensino.

Nesta perspetiva, os professores revelam modos de sentir a avaliação do desempenho docente na escola muito peculiares – a desilusão, a solidão e a ambição profissionais – que refletem o impacto que o modelo de avaliação tem na propensão do professor para investir na profissão e para partilhar e trabalhar com os pares. Como os

professores se sentem desmotivados para o desenvolvimento profissional e para trabalhar em colaboração, devido fundamentalmente às novas formas-de-estar na escola, (re)encaminham os seus esforços na luta por uma posição mais estável na carreira docente, ambicionando chegar ao topo e usufruir de melhores remunerações.

Esta situação profissional transmite uma imagem do professor e do seu trabalho muito degradada que contraria a imagem, construída pelos professores ao longo dos anos, de empenho, dedicação e entrega à profissão.

Neste sentido, os efeitos das políticas atuais nas imagens que o professor tem de si e da sua profissão conduzem a um descontentamento generalizado na escola, interferindo nas relações profissionais e nos modos de ver e sentir a profissão.

Limitações no estudo e perspetivas futuras

Chegadas aqui, pensamos que também é importante referir a principal limitação que sentimos e que interferiu na elaboração desta tese: a ‘invasão’ legislativa que emergiu à volta do ECD e da ADD, entre 2007 e 2012, obrigando a uma constante atualização, reflexão e adaptação do nosso processo de investigação.

Sendo uma limitação, na medida em que gostaríamos de explorar mais aprofundadamente esta situação, apesar de a termos procurado integrar no processo de investigação, ela revela-nos o quanto a problemática em estudo era e é relevante, dando-nos razão às nossas opções e à problemática que elegemos no momento em que saíram os primeiros documentos.

Pensávamos, à época, que eles poderiam revelar aspetos importantes sobre as identidades e o desenvolvimento profissional dos professores, mas no momento em que elaborámos o projeto, e apesar desta nossa convicção, jamais imagináramos o quão significativo poderia ser; de tal modo que despoletou um processo de discussão, reivindicação e, esperamos, reflexão, ainda em curso entre políticos, associações representativas dos professores e os próprios professores.

A reflexão final que acabamos de apresentar pode proporcionar inúmeros temas para estudos futuros, principalmente no âmbito da relação do desenvolvimento profissional com a carreira docente. Ou seja, até que ponto os estudos desenvolvidos, por investigadores nacionais e internacionais, sobre a carreira docente, são questionados, após a introdução das atuais políticas educativas na vida dos professores.

Outra possibilidade de investigação poderia ser estudar mais aprofundadamente os efeitos do nosso modelo de avaliação docente, após dois ciclos de implementação (2008 e 2011), no sucesso educativo dos alunos.

Todavia, cada uma destas ideias poderia converter-se em múltiplas questões de investigação e acreditamos, por isso, que as políticas educativas atuais, mais concretamente o modelo de avaliação do desempenho docente, seria alvo de novas explorações e, conseqüentemente, de novas descobertas.

Na verdade, iniciamos este texto com uma nota de esperança, e desejaríamos terminar de forma semelhante. Ficamos com a sensação de missão cumprida, mas também com a esperança de que esta problemática poderá ser retomada em qualquer altura por alguém que encontre sentido e significado na sua continuação.

BIBLIOGRAFIA GERAL

Referências Bibliográficas

A

-
- Acker, S. (1987). *Primary School Teaching as na Occupation*. In S. Delamont (Edit.), *The Primary School Teacher*. London: The Falmer Press, 83-99.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e avaliação Educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In M. P. Alves & J. De Ketele (Org.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 83-101.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Aguiar, J. L. & Alves, P. A. (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M. P. Alves & M. a: Flores (Org.), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 229-258.
- Albarello, L. (1997). Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquiridos. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P.Hiernaut, Ch. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 48-83.
- Allal, L. (2004). Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In J. Dolz & E. Ollagnier (Org.), *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 79-96.
- Almeida, A. (2008). *Avaliação em Matemática Escolar. Implementando portefólios de Aprendizagem dos Alunos: contributos de um projeto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional dos professores*. Tese de Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1987). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In A. S. Silva & J.M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 54-78.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1990). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

- Alonso, L. (1998). Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática de inovação/formação. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Tese de doutoramento.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento Profissional dos Professores e Mudança Educativa: uma perspetiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (Org.) *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED, 109-129.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades, *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (1), 7-28.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. (2005). Dos objetivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. In J. C. Morgado & M. P. Alves (Org.), *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?* Braga: Universidade do Minho, 29-41.
- Alves, M. P. & Figueiredo, L. M. (2010). Consequências da avaliação de desempenho docente: perspetivas de professores de Educação Especial. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.), *Trabalho Docente, formação e Avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 259-279.
- Alves, M. P. & Machado, E. (2010). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, 89-108.
- Alves-Pinto, C. (2001). Socialização e identidades docentes. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET, 19-80.
- Alves-Pinto, C. (2008). Socializações Docentes e Desafios da Mudança da Escola. In J. Ávila de Lima & H. Rocha Pereira (Orgs.), *Políticas Educativas e Conhecimento Profissional. A Educação e a Enfermagem em reestruturação*. Porto: Livpsic, 135-151.
- Amagi, I. (1996). Melhorar a qualidade do ensino escolar. In Unesco, *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa, 191-192.
- Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional. Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina.
- Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.

-
- Apple, M. (2000). Educar à maneira da “direita”. As escolas e a aliança conservadora. In J. A. Pacheco (Org.) *Políticas Educativas. O neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, 21-45.
- Apple, M. (2001). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. & Jungck, S. (1992). You Don't Have to Be a Teacher to Teach This Unit: Teaching, Technology and Control in the Classroom. In A. Hargreaves & M. Fullan (Ed.) *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Araújo, H. C. (2000). *Pioneiras na Educação. As professoras Primárias na Viragem do Século (1870-1933)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arnal, J. et al. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Avalos, B. (2004). CPD policies and practices in the Latin American region. In C. Day & J. Sachs (Org.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press, 119-145.
- Azzi, S. (1999). Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 35-60.

B

-
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 03-23.
- Ball, S. (2003). The teachers soul and the terror of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. & Goodson, I. (Eds.) (1985). *Teacher's Lives and Careers*. Londres: The Falmer Press.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Disponível em: <http://www.CCAP.min-edu.pt/pub.htm> (29 de fevereiro de 2012).
- Barbier, J. M. (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, A. (2009). *Influência da articulação curricular no sucesso educativo dos alunos*. Estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- Barreira, C. & Rebelo, P. V. (2008). Avaliação dos professores, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível? *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares VIII Colóquio Sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- Barros de Oliveira, J. H. (2007). *Psicologia da Educação. 1. Aprendizagem-aluno*. Porto: Editora Livpsic.
- Barroso, J. (2000). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso (Org.), *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA, 63-94.
- Bedford, T. & Burgess, J. (2001). The focus group experience. In, M. Limb & C. Dwyer (Eds.), *Qualitative methodologies for geographers*. London: Arnold, 121-135.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1996). *Teacher Development. A model From Science Education*. Londres: Falmer Press.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (2004). O Pacto Educativo para o Futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. *Iberoamericana de Educación*, 34, 69-108.
- Benavente, A. & Correia, A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Bertaux, D. (1997). *Les Récits de Vie*. Paris: Natha.
- Best, J. W. (1982). *Como investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guia practica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Bogdan, R. & Bliklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite & A. Lopes (Org.) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa, 13- 50.
- Braga da Cruz *et al.*, (1988). Relatório da Comissão Criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. A situação do Professor em Portugal. *Revista Análise Social*, 24 (103), 1187-1293.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.

Bryman, A. & Cramer, D. (1992). *Análise de dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.

C

Caetano, A. P. (2003). *Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação.

Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Caetano, A. P. (2007). A complexidade da mudança e da formação – uma perspetiva de religação e diálogo. In M. A. Flores & I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED, 103-108.

Callejo, G. J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.

Campos, B. P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Canário, R. (1992). Da lógica da reforma à lógica da inovação. In A. Estrela, & E. Falcão (Org.). *A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia* (Atas do II Colloque National da Section Portugaise de l'AIPELF). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Canário, R. (1994). Centros de Formação das Associações de escolas: que Futuro? In A. Amiguiño & R. Canário (Org.), *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 13-58.

Canário, R. (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In B. Campos (Org.) *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE, 59-76.

Canário, R. (2006). *A escola tem futuro?: das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

Canário, R. (2007a). Multiplicar as oportunidades educativas. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem ao Longo da Vida. No Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE, 167-173.

Canário, R. (2007b). Formação e desenvolvimento profissional dos professores, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência*

- Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade Profissional dos Professores. In M T. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 21-50.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cavaco, M. H. (1999). Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 155-191.
- Clark, Ch. (1992). Teachers as Designers in Self-directed Professional Development. In A. Hargreaves & M. Fullan (Org.) *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, 75-84.
- Cocharan-Smith, M. (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Ed.) *Second International Handbook of Educational Change. Parte I*. London: Springer, 445-467.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Coimbra, J.; Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Disponível em: www.dgert.mtss.gov.pt/estudos/estudos_emprego/cadernos33.pdf (7 de junho/2011).
- Cole, A. (1984). *Social crisis and educational research*. London: Croom Helm.
- Cole, A. (1997). Impediments to Reflective Practice: toward a new agenda for research on teaching: *Teachers and Teaching: theory and practice*, 3(1), 7-27.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em: www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf (9 de junho/2011).
- Comissão Europeia (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Disponível em: www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf (9 de junho/2011).
- Conselho Nacional de Educação (2007). *Como vamos melhorar a Educação em Portugal. Novos compromissos sociais pela Educação*. Lisboa: CNE.
- Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos quotidianos dos Professores*. Porto: Edições Asa.

-
- Coutinho, C. (2004). *Metodologia da Investigação em Educação*. Braga: Universidade do Minho. Sebenta policopiada.
- Couto, C. (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. Tese de doutoramento.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Curado, A. P. (2008). Avaliação de professores, melhoria da escola e desenvolvimento das competências profissionais docentes. Comunicação apresentada no *13º Congresso Educação Hoje*, Texto Editores, Lisboa.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research. Introducing Qualitative Methods*. California: Sage.

D

-
- Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In M. A. Flores (Org.) *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores, 197-235.
- Day, Ch. (1999). Avaliação de desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em Educação: Novas perspetivas*. Porto: Porto Editora, 95-114.
- Day, Ch. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, Ch. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 151-188.
- Day, Ch. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, Ch. (2007). A liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Org.) *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*. Cadernos CIEd. Braga: Universidade do Minho, 29-39.
- Day, Ch. & Gu Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Day, Ch. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics and purposes of continuing professional development. In C. Day & S. Sachs (Org.), *International Handbook on the Continuing of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press, 3-31.

- De Ketele, J. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores, 13-31.
- Dean, J. (1991). *Professional Development in School*. Milton Keynes: Open University Press.
- DEB (2001). *Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dejours, Ch. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. *Education Permanente*, nº 116 (3), 47-70.
- Delors, J. (1998). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Éditions Nathan.
- Denzin, N. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. London: Prentice Hall.
- Denzin, N. (1994). The Art and Politics of Interpretation. In N. Denzin & Y. Lincoln (edits.), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, 500-515.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Introduction. Entering the Field of Qualitative Research in N. Denzin e Y. Lincoln (edits.), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, 1-17.
- Deutsch, M. & Krauss, R. (1972). *Les théories en psychologie sociale*. Paris: Mouton Éditeur.
- Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2004). Introdução. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In J. Dolz & E. Ollagnier (Org.), *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 9-26.
- Duarte, M. I. (2000). *Alunos e insucesso escolar. Um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Dubar, C. (1996). Formation, travail et Identités Professionnelles. In A. Estrela; R. Canário & J. Ferreira (Org.), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho, VI Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 65-71.
- Dubar, C. (1997a). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (1997b). Formação, trabalho e Identidades Profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 43-52.

E

Elmore, R. & Sykes, G. (1992). Curriculum policy. In P. Jackson (Ed.) *Handbook of research of curriculum*. New York: McMillan Publishing Company, 185-215.

Estêvão, C. V. (2006). Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Org.), *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 31-60.

Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.

Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Esteve, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 93-124.

Estrela, A. (1991). Dos Modelos de Formação de Professores por Competências ao Projeto Foco. In A. Estrela *et al.*, *Formação de Professores por Competências – Projeto Foco. Uma experiência de Formação Contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 9-31.

Estrela, A. *et al.* (1991). *Formação de professores por competências – Projeto Foco. (Uma experiência de formação contínua)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

Estrela, M. T. & Estrela, A. (1987). *Perspetivas atuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.

Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. Londres: Paul Chapman Publishing.

F

Fabra, M. L. & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar: relatos de profesoras y estudiantes*. Barcelona: Paidós.

Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. A project of the American Educational Research Association*. New York: MacMillan, 505-525.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora.

- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I. (1996). Identidades dos Professores: Perspetivas Teóricas e Metodológicas. *VI Colóquio Nacional da AFIRSE: Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 38, 239-409.
- Ferreira, F. I. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, J. M. (2001). Abordagens clássicas. In J.M. Ferreira, J. Neves & A. Caetano (Org.) *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGRAW-HILL, 3-27.
- Ferro, E. (2011). O desenvolvimento e a avaliação de competência(s) no contexto da observação de aulas. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Org.), *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Figari, G. (2007). *Conferência Internacional sobre avaliação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). Alterar o Currículo: Mudar a Identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 233-250.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. (2005). *Agrupamento de escolas. Indução Política e Participação*. Coimbra: Almedina.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2010). Introdução. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores, 6-21.
- Flores, M. A.; Day, Ch. & Viana, I. (2007). Profissionalismo Docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores & I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED, 7- 45.
- Flores, M. A. et al., (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.),

- Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Porto: Edições Pedagogo, 119-151.
- Flores, M. A. *et al.*, (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.) *Trabalho docente, Formação e Avaliação*. Clarificar conceitos, fundamentar práticas. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (2009). Nota de Apresentação. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Porto: Edições Pedagogo, 7-15.
- FNE (2006). Contraproposta da FNE ao Estatuto da Carreira Docente. *Revista FNE*, Ano XVII, nº 14.
- Fonseca, R. G. (2005). Formação e colaboração: caminhos para o desenvolvimento profissional dos professores. In J. C. Morgado & M. P. Alves (Org.) *Mudanças educativas e curriculares ... e os Educadores/Professores? Atas do Colóquio sobre formação de professores*. Braga: Universidade do Minho, 215-229.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar: Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, J. (1987a). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In J. Formosinho, (Org.) *Área de Análise Social e Organizacional da Educação, O insucesso escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987b). A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas. *O Ensino*, (18-22), 145-156.
- Formosinho, J. (1998). *Educação para todos. O ensino primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. & Ferreira F. I. (2000). O pragmatismo burocrático. Um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano. In J. Formosinho, F. Ferreira & J. Machado (Org.), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, 77-90.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. In J. Formosinho, F. Ferreira & J. Machado (Org.), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, 31-56.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores & I. C. Viana (2007) *Profissionalismo Docente em transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Cadernos CIEd. Braga: Universidade do Minho, 71-82.

-
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 51-76.
- Forte, A. M. (2010). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: perspectivas e estratégias. Um estudo realizado num EB2,3*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação. Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Foucault, M. (1997) *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica. Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendiz. Buscando uma educação de qualidade*. São Paulo: Artmed Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

G

-
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, M. M.; Hypolito, A. & Vieira, J. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, v. 31, nº 1, 45-56.
- Garrido, J. L. (1996). Principais desafios lançados aos sistemas educativos no alvorecer do século XXI: uma perspectiva internacional. In J. L. G. Garrido *et al.* (Org.) *A Educação do futuro. O futuro da Educação*. Porto: Edições ASA, 13-36.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1992). *Consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

- Gillet, P. (1994). *Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: ESF.
- Gimeno, J. S. (1997). Políticas e práticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In J. A. Pacheco, M. P. Alves & M. A. Flores (Org.), *Reforma Curricular: da Intenção à Realidade. Atas do II Seminário sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho, 23-50.
- Gimeno, J. S. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Edições Morata.
- Gimeno, J. S. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. In J. G. Sacristán (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Edições Morata, 23-42.
- Gómez, A. P. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Gómez, G. R. et al. (1999). *Metodologia de la Investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, J. A. (1992). A Carreiras das Professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 141-169.
- Gonçalves, J. A. (1996). Prática Docente e Identidade Profissional. In A. Estrela; R. Canário & J. Ferreira (Org.), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho, VI Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 364-377.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser Professora do 1º Ciclo. Uma carreira em análise*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de Doutoramento.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 8, 23-36.
- Gonçalves, O. F. (1990). *Terapia comportamental. Modelos Teóricos e Manuais Terapêuticos*. Lisboa: Edições Jornal de Psicologia.
- Goode, W. & Hatt P. K. (1973). *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Grácio, R. (1995). *Da Educação (I)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grundy, S. & Robison, J. (2004). Teacher professional development: themes and trends, in the recent Australian experience. In C. Day & J. Sachs (Org.) *International*

Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers.
Maidenhead: Birks, Open University Press, 146-166.

Guerra, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.

Guskey, T. (1995). Professional Development in Education: In Search of the Optimal Mix. In T. Guskey & M. Huberman (Ed.) *Professional Development in Education: New Paradigms e Practices*. New York: Teachers College Press, 114-132.

H

Hadji, Ch. (1994a). A Avaliação dos Professores. Linhas diretivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues (Coord.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, 27-36.

Hadji, Ch. (1994b). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (Org.) *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, 1-19.

Herdeiro, R. (2007a). Práticas Reflexivas e Desenvolvimento Profissional. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.) *IX Congreso Internacional Galego-portugués de Psicopedagogía*. Coruña: Universidade da Coruña, ISSN: 1138-1663, 2528-2540.

Herdeiro, R. (2007b). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional: um estudo de caso com professores do 1º CEB*. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Dissertação de Mestrado.

Herdeiro, R. (2008). As Práticas Reflexivas no Ensino e o Desenvolvimento Profissional Docente. In Associação de Professores de Matemática (Org.) *ProfMat2008*. Elvas, ISBN: 978-972-8768-36-2.

Herdeiro, R. (2010). *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional. Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.

- Herdeiro, R. (2012). Avaliação do trabalho docente: perspectivas de desenvolvimento profissional. In L. Pizzi *et al.* (Org.), *Trabalho Docente. Tensões e perspectivas*. Maceió: UFAL, 51-71.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. C. (2010). Identidade(s), práticas docentes e sucesso educativo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, Vol. 18 – nº 2, 51-66.
- Hiernaux, J. (1997). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P.Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 156-202.
- Hill, P. W. (2010). Large-Scale Assessment for Accountability Purposes. In A. Hargreaves; A. Lieberman; M. Fullan & D. Hopkins (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change (Part 1)*. Londres: Springe Science+Business Media, 415-432.
- Hopkins, D. & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications, *Teaching & Teacher Education*, 12 (5), 501-517.
- Huberman, A. M. (1973). *Como se realizam as mudanças em educação. Subsídios para o estudo do problema da inovação*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Huberman, M. (1989). *La vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 31-61.
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development. Some Intersections. In T. Guskey & M. Huberman (Ed.) *Professional Development in Education: New Paradigms e Practices*. New York: Teachers College Press, 193-223.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard Sociologique. Essais choisis*. Editions de L'école des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Hunter, M. (1982). *Teoria da motivação para professores*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Huot, R. (1999). *Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

J

- Jesuíno, J. C. (2002). Estruturas e processos de grupos. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coord.) *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. N. (1993a). Promoção de competências cognitivo-motivacionais e de investigação nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, nº 3, 93-117.
- Jesus, S. N. (1993b). A Motivação dos Professores. Estudo exploratório sobre a influência da formação educacional e da prática profissional. *Jornal de Psicologia*, 11, nº 3-4, 27-30.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos Professores. Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto.

K

- Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva, *Revista Europeia de Formação Profissional*, 8/9, 16-22.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M.A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 61-98.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kherroubi, M. (2007). Pourquoi travailler en équipe à l'école primaire? In A. Lopes (Org.), *De uma escola a outra. Temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento, 35-42.
- Korthagen, F. & Wubbels, A. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 51-71.

L

- Lambert, W. & Lambert W. E. (1975). *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Latorre, A. *et al.* (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Lawn, M. (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In A. Nóvoa & Schriewer, J. (Org.), *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, 69-84.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Org.) *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 15-32.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, nº 2, pp. 67-81.
- Lessard-Hérbert, M. *et al.* (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos ou Práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Leyens, J. & Yzerbyt, V. (1999). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. London: The Falmer Press.
- Lieberman, A. (1996). Practices That Support Teacher Development. Transforming Conceptions of Professional Learning. In M.W. McLaughlin & I. Oberman (Eds) *Teacher Learning. New policies, New Practices*. New York: Teachers College Press, 185-201.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes, *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), 57-84.
- Lima, L. C. (1998). Políticas Educativas, Novas (e velhas) Oportunidades. In NEDUM (Org.) *A Educação na viragem no Século XX. Atas das I Jornadas de Educação*. Braga: Universidade do Minho, 19-27.
- Lima, L. C. (2003a). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In AAVV, *Cruzamento de Saberes e Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 129-148.

- Lima, L. C. (2003b). Trained for isolation: The impact of department cultures on student teacher's views and practices of collaboration, *Journal of Education for Teaching*, 29 (3), 197-218.
- Lima, L. C. (2003c). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceituais. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, nº2, 151-181.
- Lima L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. (2001a). *Professoras e identidades. Um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, A. (2001b). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2002). Construção de Identidades Docentes e Selvas dos Professores: Um Estudo Sobre a Mudança Pessoal nos Professores. *Revista de Educação*, vol. XI, nº 2, 35-51.
- Lopes, A. (2007). A identidade do 1º CEB. In A. Lopes (Org.), *De uma escola a outra. Temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento, 123-138.
- Lopes, A. et al. (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 63-95.
- Lopes, A. et al. (2007). *Fazer da Formação um Projeto. Formação inicial e identidades Profissionais docentes*. Porto: Livpsic.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2008). Culturas escolares, perspetivas curriculares e identidades profissionais dos professores portugueses. In A. C. Lopes & C. Leite (Org.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto: Livpisc, 95-113.
- Lopes, A. & Ribeiro, A. (1996). A construção de Identidades Profissionais Docentes, in A. Estrela, R. Canário e J. Ferreira (Org.), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho. VI Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE*, Lisboa: Universidade de Lisboa, 379-392.
- Lopes, A. & Ribeiro, A. (2000). A construção de Identidades profissionais Docentes: Identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 13, 2-3, 39-55.

-
- Loro, A. & Tomazetti, E. (2008). A Cultura Docente no Contexto Escolar. *Quaestio*, Sorocaba, SP, Volume 10, nº 1/2, maio/nov., 209-219.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições Asa.
- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 117-159.
- Lüdke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lüdke, M. & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Revista Educação & Sociedade*, v. 25, nº 89, 1159-1180.
- Lurçat, L. (1978). *Insucesso e desinteresse na escola Primária*. Lisboa: Editorial Notícias.

M

-
- Machado, E. A. (2008). Perspetivas e tendências da investigação em avaliação. Hipóteses Para a (Re)Interrogação de uma Atividade. In Alves, M. P., Machado, E. A., Fernandes, J. A. & Correia, S. (Orgs.) *Atas do Seminário de Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 5-19.
- Machado, G. (2007). A relevância das características pessoais no processo de desenvolvimento profissional docente. In C. Leite & A. Lopes (Org.) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa, 213-231.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento - Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 97-118.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos. Trabalho e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Marc, E. & Picard, D. (s/d). *A interação Social*. Lisboa: Rés-Editora.
- Marchesi, Á. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Maroy, Ch. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 117-155.

- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores. Um guia para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matthews, P. et al. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico (2005-2008). Avaliação Internacional*. Lisboa: GEPE, Ministério da Educação.
- Meirinhos, M. F. (2006). *Desenvolvimento profissional em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Mendes, J. M. (2001). O desafio das identidades. In B. Sousa Santos (Org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Lisboa: Edições Afrontamento, 489-523.
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Messias, D. & Monteiro, V. (2009). A motivação para a Matemática e o clima de sala de aula de Matemática, *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, Ca: Sage.
- Moltó, M. C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Porto: Presença.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Moore, M. (2005). *Action research for inclusive education: changing places, changing practice, changing minds*. London: Routledge Falmer.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2010). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares, *Educação em Revista*, 26 (2), 15-42.
- Morgado, J. C. & Carvalho, A. A. (2004). Usufruir das mudanças curriculares para uma integração das tecnologias da informação e comunicação. In Associação

- Portuguesa de Estudos Curriculares. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), 85-120.
- Morgado, J. C. & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Org.) *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 61-86.
- Morin, E. (1994). *Ciência com Consciência*. Lisboa: Europa-América.
- Morse, J. M. (1994). Designing Funded Qualitative Research, in Denzin & Y. Lincoln (edits.), *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE, 220-233.
- Muijs, D., et. al., (2004). Evaluating CPD: na overview. In Ch. Day & J. Sachs (org.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press, 291-310.
- Munné, F. (1984). *Psicologia Social*. Mem Martins: Edições Cetop.

N

-
- Netto, S. P. (1987). *Da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira (Org.) *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET, 143-182.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des Professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignant au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as Histórias da sua vida. In A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 11-30.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 14-33.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 13-34.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

-
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Oja, S. N. & Smulyan, L. (1989). *Collaborative Action Research: A Developmental Approach*. London: The Falmer Press.
- Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. (3ª edição).
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.) *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 221-284.
- Ortega, M. S. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: LAERTES educación.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.

-
- Pacheco, J. A. (1995a). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995b). *Formação de professores. Teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2000). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In J. A. Pacheco (Org.) *Política Educativas. O neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, 91-107.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Palmieri, M. & Branco, A. (2004). Cooperação, Competição e Individualismo em uma Perspetiva Sócio-cultural Construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 189-198.

-
- Papadopoulos, G. S. (2005). *Aprender para o século XXI. In J. Delors (Org.) A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 19-34.
- Passos, A. (2001). Grupos e equipas de trabalho. In J. M. Carvalho Ferreira, J. Neves & A. Caetano (Org.), *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, 335-356.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competências? Algumas considerações. In Ministério da Educação, *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 27-33.
- Perniola, M. (1993). *Do sentir*. Lisboa: Presença Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas Competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Editora ARMED.
- Perrenoud, Ph. (2004). De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In J. Dolz & E. Ollagnier (Org.), *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 47-63.
- Picado, L. (2006). *Ansiedade na Profissão Docente*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pinto, J. (1996). *Psicologia da Aprendizagem: conceções, teorias e processos*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Pinto, J. M. (1991). Considerações sobre a Produção Social de Identidade, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, 217-231.
- Pinto, J. M. S. (2001). *O tempo e a Aprendizagem. Subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Porto: Edições Asa.
- Pires, E. L. (1990). Prefácio – O modelo contemporâneo e a natureza da atividade docente. In M. A. Carvalho & P. P. Oliveira. *O Estatuto da Carreira Docente Anotado*. Rio Tinto: Edições ASA, 7-18.
- Popper, K. (1989). *A Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Portal do Governo (2005). *Portal do XVII Governo Constitucional*. Disponível em: http://www.mne.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos.Constitucionais/GC17/Programa/programa_pooo.htm (26 de novembro/2011).

Q

-
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa. Gradiva.

R

- Reale, M. (2002). *Competição: Competindo na Década de Vinte*. Disponível em: <http://www.economiabr.net> (14 de março/2011).
- Rodrigues, A. (1973). *Psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: Dgrhe.
- Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roldão, M. C. (2007a). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* nº 71, Out/Dez.
- Roldão, M. C. (2007b). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.
- Ross, J. & Bruce, C. (2007). Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. In *The Journal of Educational Research*, v. 101 (1), 50-60.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. Disponível em: <http://www.idealibrary.com> (21 de junho 2011).

S

- Sá, R. M. (2009). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal: a governação pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos», (1996-2006)*: Universidade do Minho. Instituto de Educação. Tese de doutoramento.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 99-118.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a ação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanchez, J. E. & Ruíz, P. O. (1988). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Libres.

- Santomé, J. T. (2002). Repensar a Educação em momentos de incertezas. In M. Apple *et al.* (Org.) *Políticas educativas e Curriculares. Encontro Internacional (Comunicações)*. Lisboa: Didática Editora, 9-15.
- Santomé, J. T. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, L. (2000). *A prática letiva como atividade de resolução de problemas: um estudo de três professoras do ensino secundário*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Lisboa: APM.
- Santos, L. L. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. In *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº89, 1145-1157.
- Sarmiento, J. M. (1991). *Professores do Ensino Primário: a carreira e/ou a vida. CEFOPE*. Braga: Universidade do Minho.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, Modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- Seixas, P. C. (1997). *A Carreira dos Professores: constrangimentos, Oportunidades e Estratégias*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Sergivanni, T. J. (1976). *O novo executivo escolar: uma teoria de administração*. São Paulo: EPU.
- Silva, A. M. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, A. M. (2005). *Formação e construção de identidade(s). Um Estudo de Caso centrado numa equipa Multidisciplinar*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Tese de doutoramento.
- Silva, A. M. (2007a). *Formação: espaço-tempo de mediação na construção de identidade(s)*. Coimbra: ARIADNE Editora.
- Silva, A. M. (2007b). Ser professor(a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. In M. A. Flores & I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIEd, 155-163.
- Silva, A. M. (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida. In ANAIS (Atas) do *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de setembro. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0.
- Silva, A. M. (2010). Conflito(s) e mediação em contextos educativos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, nº 1, Volume 18, 7-18.

- Silva, A. S. (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Edições Asa.
- Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In Stephen Ball & Ivor Goodson (Edit.) *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, 27-60.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher Careers. Crises and continuities*. Londres: The Falmer Press.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, C. & Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, 35-57.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Sitoe, R. (2006). Aprendizagem ao Longo da vida: Um conceito utópico?, *Comportamento Organizacional e Gestão*, Vol. 12, nº 2, 283-290. Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf (9 de junho 2011).
- Smylie, M. A. (1995). Teacher Learning in the Workplace: Implications for School Reform, in Thomas R. Guskey & Michael Huberman (Ed.) *Professional Development in Education: New Paradigms e Practices*. New York: Teachers College Press, 92-109.
- Snoek, N. (2007). O envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores: Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. In *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development, in W. Robert Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 234-250.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Edits.), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, 236-247.
- Stake, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. California: Sage.

-
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. D. & Correia, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (Org.), *A Avaliação de Professores numa perspetiva internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores.
- Stewart, D. W. & Shamdasani, S. N. (1990). *Focus groups: theory and practice*. Newbury Park: Sage.
- Sugrue, C. (2004). Rhetoric's and realities of CPD across Europe: from cacophony towards coherence?, In C. Day & J. Sachs (Org.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press, 67-93.

T

-
- Tap, P. (1996). *A Sociedade Pigmalião. Integração Social e Realização da Pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, J. (1993). Clarificação dos conceitos básicos, objetivos a atingir e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem. In J. Tavares (Ed.) *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE, 13-26.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola. Perspetivas Organizacionais*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Teixeira, M. (2001). Os professores face à profissão: gosto ou desgosto? In M. Teixeira (Org.) *Ser professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Trindade, V. M. (1996). *Estudo da atitude científica dos professores. Do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tucker, P. D., & Stronge J. H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Edições ASA.

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

U

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório Mundial de Educação*. Porto: Edições Asa.

UNESCO (2000). *O direito à educação: Uma educação para todos durante toda a vida. Relatório Mundial sobre Educação*. Porto: Edições Asa.

UNESCO (2005). *A educação para o século XXI: questões e perspetivas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

V

Vala, J. (1987). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J.M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101-128.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Sintesis.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

Veiga Simão, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?. In M. A. Flores & I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED, 93- 101.

Veiga Simão, A. M., *et al.*, (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade. Revista de Ciências da Educação*, nº 90 Volume 26-Jan/Abr., 173-188.

Veiga Simão, A. M., *et al.* (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo. Revista Ciências da Educação*, nº 8, Jan/Abr., 61-73.

Velho, G. (1987). *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Vilelas, J. (2009). *Investigação. O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

-
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracasso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. In J. G. Sacristán (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Edições Morata, 43-60.
- Vonk, J. & Schras, G. (1987). From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 95-110.

W

-
- Weber, M. (1972). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Woods, P. (1990). *Teacher Skills and Strategies*. London: Books from Falmer Press.

Y

-
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park: SAGE Publications, Applied Social Research Methods Series, volume 5.
- Young; M. F. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

Legislação Consultada e Referenciada

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril

Estatuto dos Educadores e Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio

Gestão democrática dos estabelecimentos de ensino básico e secundário

Decreto Regulamentar nº 14/92 de 4 de julho

O processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior

Despacho nº 130/ME/96 de 8 de julho

Autorização para João Barroso realizar um estudo prévio para a execução de um programa de reforço de autonomia das escolas

Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho

Documento que substitui o suporte legislativo de um novo ordenamento jurídico de autonomia e gestão das escolas

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio

Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de maio

Processo de Avaliação do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho

Estruturas de Orientação Educativa

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro

Reorganização Curricular do Ensino Básico

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto

Perfil de Desempenho Profissional

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro

Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro

Avaliação do Desempenho Docente

Despacho Normativo nº 13459/2008 de 12 de abril

Memorando de Entendimento

Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho

Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho

Avaliação do Desempenho Docente

Despacho nº 16034/2010 de 22 de outubro

Dimensões e padrões de desempenho docente

Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro

Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro

Avaliação do Desempenho Docente

ANEXOS

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO:**Identidade(s), Carreira e Desenvolvimento Profissional****Um estudo junto de professores do 1ºCEB****2009/2011**

Agradecendo a tua disponibilidade para participar neste projeto e assumindo, desde já, o total sigilo e anonimato de todos os dados que me forem fornecidos, peço-te um **registo escrito da tua opinião sobre a(s) mudança(s) educativa(s) preconizada(s) recentemente baseada na publicação de documentos legislativos - Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro e o Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro.**

Proponho uma descrição individual, registando a *visão* e os *sentires* que consideras terem sido mais significativos nos últimos tempos de mudanças educativas preconizadas com base na legislação recente:

- De que modo estas mudanças influenciaram as relações entre os professores;
- No meu modo de atuar na sala de aula, na escola
- O ambiente no agrupamento, na escola
- A minha tarefa como professora, isto é, como profissional do ensino
- O aumento das minhas funções
- Os resultados dos alunos vão melhorar, piorar ...
- Os meus sentimentos profissionais, a minha satisfação como professora
- As emoções dos professores no mundo do trabalho
- Ser professor, tem futuro? Vou continuar a ser professora? O que me apetece fazer?
- O que penso da minha carreira como professor(a)? Foi facilitada ou dificultada?

Muito obrigada pela tua participação.

Rosalinda Herdeiro de Brito Gonçalves

Praça das Fontainhas, 6, 1º Dto.

Aves

Ex.mª Senhora

Dr.ª Júlia

Vereadora da Cultura

Câmara Municipal de

Data: Vila das Aves, 25 de fevereiro de 2010

Assunto: Cedência de espaço no Centro Cultural de

Exmª Senhora Vereadora

No âmbito da minha tese de doutoramento, subordinada ao tema “*Identidade(s), Carreira e Desenvolvimento Profissional dos professores do 1º CEB*”, orientada pela Doutora Ana Maria Costa e Silva, da Universidade do Minho, solicito a cedência de um espaço no Centro Cultural de, nos dias 11, 17 e 23 de março de 2010 das 17.00h às 19.30h, para realização de debates com professores (Grupos de Discussão).

Antecipadamente grata pela disponibilidade, apresento os meus cordiais cumprimentos.

A Professora

Guião das Narrativas Biográficas Orais

Gostaria que me falasses da tua profissão:

- Como te sentes, presentemente, na tua profissão?
- Nos 2 últimos anos, houve mudanças na tua prática docente?
- Em que tipo de oportunidades de Desenvolvimento Profissional estiveste envolvida/o nos últimos 2 anos? Com que frequência?
- Nos últimos dois anos sentes maior satisfação/motivação profissional na escola? E no Agrupamento? Porquê?
- Como te sentes quando acontece uma boa experiência de aprendizagem profissional?
- Como caracterizarias uma boa oportunidade de desenvolvimento profissional?
- Como perspetivas o teu desenvolvimento profissional? Que expectativas profissionais tens para o futuro?

Se fosses responsável pela conceção de atividades de aprendizagem e desenvolvimento profissional, como seriam?

Guião dos Grupos de Discussão

Gostava que me falassem da vossa profissão:

- O que melhor caracteriza a profissão docente, ser professor?
- O que consideram mais importante no vosso trabalho como professor?
- O que é que os incomoda/insatisfaz verdadeiramente na vossa prática pedagógica?
- Como gostariam de ver reconhecido o vosso trabalho na sala de aula/na escola/no agrupamento?
- Qual a vossa motivação para realizar uma boa prática pedagógica na sala de aula?
- Quais as condições que pensam ser essenciais para realizarem uma boa prática pedagógica na sala de aula?

Gostava que me falassem da vossa carreira profissional:

- Sentem necessidade de mudarem na vossa prática diária? De profissão? De escola/agrupamento?
- Preocupam-se com a vossa carreira docente e a respetiva progressão?
- Como pensam progredir na carreira docente?

Gostava que me falassem do ambiente escolar das vossas escolas:

- Como caracterizam a relação de trabalho entre os professores?
- Sentem-se motivados para trabalhar em grupo?
- Sentem confiança nos órgãos diretivos?
- Como se sentem quando avaliam o vosso desempenho docente?
- O que gostariam que mudasse na vossa escola?

De: Paulo Fonseca (DGIDC) [mailto:paulo.fonseca@dgidc.min-edu.pt]
Enviada: sexta-feira, 5 de junho de 2009 10:24
Para: Ana Maria
Cc: Tiago Pereira (GEPE)
Assunto: RE: Monitorização de Inquérito em Meio Escolar: Inquérito nº
0051300003

Dados adicionais DGIDC

Estado: Aprovado

Data do estado: 26-05-2009

Avaliação:

Exma. Senhora Dra. Rosalinda Herdeiro de Brito Gonçalves

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica.

Com os melhores cumprimentos

Joana Brocardo

Diretora-Geral (DGIDC)

Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia
Curso de Doutoramento em Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um projeto de investigação para uma Tese de Doutoramento em Educação, área de especialização de Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho.

O objetivo deste questionário é analisar alguns aspetos relacionados com o impacto das recentes políticas educativas na(s) identidade(s), na carreira e desenvolvimento profissional dos docentes do 1º CEB.

Será respeitado o anonimato. Os dados destinam-se **exclusivamente** ao tratamento estatístico.

A sua colaboração é importante para a investigação que nos propomos realizar, pelo que, desde já, agradecemos a sua colaboração.

Assinale com **X** as características que correspondem à sua situação específica:

Dados de Identificação

1. Género: Feminino Masculino
2. Idade: 20 a 25 26 a 35 36 a 45 46 a 55 + de 55
3. Habilitações Académicas:
Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento
Curso de Pós-graduação Outro Qual? _____
4. Situação Profissional: Quadro de Agrupamento Professor contratado
5. Categoria: Professor Titular Professor
6. Tempo de serviço em anos completos (em 31 de agosto de 2008)
7. Tempo de serviço na escola onde leciona atualmente (em 31 de agosto 2008)
8. Cargos que desempenha na escola/Agrupamento: _____

De seguida apresentamos um conjunto de questões sobre as quais gostaríamos que se pronunciasse de acordo com a sua opinião.

1. Como se posiciona relativamente às questões formuladas a seguir. Selecione com **X**, as afirmações que correspondem à sua opinião.

1.1 A colaboração entre professores é um fator importante para a qualidade da prática docente.	
1.2 A qualidade da prática pedagógica depende do investimento na preparação da atividade letiva.	
1.3 Costumo preparar materiais didático-pedagógicos para as atividades letivas.	
1.4 Gosto de preparar aulas com os outros colegas.	
1.5 Habitualmente penso nas estratégias que devo utilizar para conseguir melhores aprendizagens.	
1.6 A supervisão das atividades pedagógicas é uma prática enriquecedora para o desenvolvimento do professor.	
1.7 A partilha de experiências é uma prática enriquecedora para a aprendizagem e motivação dos professores.	

2. Atualmente, a nível profissional, sinto-me:

	Sim	Não
· Reconhecido(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
· Satisfeito(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
· Confiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
· Motivado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 2.1 Se respondeu não a algumas das indicações apresentadas pode dizer porquê?

3. Caracterize o seu desempenho na sala de aula, atualmente, assinalando com **X** as afirmações que lhe correspondem.

3.1 Promovo aprendizagens significativas na sala de aula.	
3.2 Sou criativo(a) no desenrolar da atividade letiva.	
3.3. Utilizo os saberes dos alunos na sua aprendizagem.	
3.4 Organizo o espaço de sala de aula de acordo com as necessidades dos alunos.	
3.5 Incentivo a pesquisa científica na aprendizagem dos alunos.	
3.6 Utilizo as tecnologias de comunicação e informação na sala de aula.	
3.7 Apoio os alunos nas suas dificuldades de aprendizagem.	
3.8 Confio nos meus saberes científicos e aplico-os na promoção do processo de aprendizagem.	
3.9 Estimulo o desenvolvimento de competências nos alunos.	
3.10 Reforço a relação pedagógica na sala de aula.	
3.11 Implico os alunos na realização e cumprimento de regras.	

4. Presentemente a estrutura da carreira docente surge hierarquizada. Concorda com esta hierarquização?

Sim Não

4.1 Se não, assinale as razões:

4.1.1 Divide a classe docente e cria conflitos.	
4.1.2 Gera injustiças e desmotivação profissional.	
4.1.3 Incentiva o abandono da profissão.	
4.1.4 Dificulta a chegada ao topo da carreira.	
4.1.5 Os cargos são desempenhados pelos professores de categoria superior.	
4.1.6	Outra(s)

5. Nos indicadores seguintes, assinale aqueles que identificam os efeitos das diretrizes políticas recentes na sua dinâmica de sala de aula.

	Sim	Não
5.1 Tenho mais tempo para planificar as aulas.		
5.2 Estou mais disponível para os alunos.		
5.3 Os alunos têm melhores resultados escolares.		
5.4 Proporciono aprendizagens de maior qualidade aos alunos		
5.5 Procuo implementar estratégias mais adequadas.		
5.6 Tenho excesso de trabalho burocrático.		
5.7 Sou incentivado(a) a criar novas situações de aprendizagem.		
5.8 Sou mais rigoroso(a) relativamente às aprendizagens dos alunos.		

6. Num contexto de mudança atual, assinale a importância que atribui aos indicadores que se seguem de acordo com a seguinte escala:

MI= Muito importante I= Importante PI= Pouco importante NI= Nada importante

	MI	I	PI	NI
6.1 Refletir sobre a prática pedagógica.				
6.2 Partilhar as experiências e os saberes profissionais com os colegas.				
6.3 Avaliar o desempenho dos professores nas suas funções.				
6.4 Refletir sobre os aspetos éticos da profissão.				
6.5 Trabalhar em equipa como fator de enriquecimento.				
6.6 Participar em projetos de investigação dinamizados pelo Agrupamento e por outras entidades.				
6.7 Investir na carreira docente.				
6.8 Frequentar ações de formação contínua.				
6.9 Estimular a motivação dos professores.				
6.10 Estimular bons ambientes de trabalho.				
6.11 Atender às necessidades pessoais dos docentes.				
6.12 Proporcionar momentos/tempos para a preparação da atividade letiva.				
6.13 Proporcionar momentos de autoformação.				
6.14 Promover oportunidades de desenvolvimento profissional na escola/agrupamento.				

7. Indique, nas afirmações seguintes, aquelas que na sua opinião caracterizam, presentemente, o lugar dos alunos na sua vida profissional, colocando um círculo à volta do número correspondente ao seu grau de concordância, atendendo à seguinte escala:

1= Concordo Totalmente 2=Concordo 3=Discordo 4=Discordo Totalmente

7.1 Sou motivado(a) pelos alunos para o aperfeiçoamento da minha prática pedagógica.	1	2	3	4
7.2 Os alunos valorizam o meu empenho profissional.	1	2	3	4
7.3 Na sala de aula esqueço o mal-estar que se vive nas escolas.	1	2	3	4
7.4 Os alunos ajudam-me a ultrapassar os meus medos e receios profissionais.	1	2	3	4
7.5 Interesse-me mais pelos meus alunos.	1	2	3	4
7.6 Dou mais atenção aos alunos e apoio-os nas suas dificuldades.	1	2	3	4
7.7 O sucesso dos alunos pode sofrer interferências negativas devido ao mal-estar nas escolas.	1	2	3	4
7.8 Os alunos exigem mais competências/conhecimentos de mim.	1	2	3	4
7.9 Os alunos revelam interesse pelas minhas atividades escolares.	1	2	3	4
7.10 Os alunos colocam-me desafios constantes.	1	2	3	4
7.11 Sinto-me um professor(a) diferente na sala de aula.	1	2	3	4

- 7.12 Se concorda com a última afirmação apresentada, indique as suas razões.

8. Como se posiciona relativamente às afirmações que se seguem. Assinale com **X**, aquelas que caracterizam a sua opinião face às mudanças atuais.

8.1 Continuo motivada para progredir na carreira profissional.	
8.2 As recentes políticas educativas dificultam a minha progressão na carreira docente.	
8.3 As experiências profissionais enriquecem a minha carreira profissional.	
8.4 As ações de formação contínua são suficientes para aperfeiçoar a minha prática pedagógica.	
8.5 A avaliação do meu desempenho é importante na promoção da minha carreira.	
8.6 Posso não atingir o topo da carreira.	
8.7 Ser premiada motiva o aperfeiçoamento do meu desempenho na sala de aula.	
8.8 O meu tempo de serviço continua a ser um pressuposto essencial para a progressão na carreira.	
8.9 A prática reflexiva é um fator de motivação para progredir na carreira.	
8.10 A progressão na carreira pode promover o individualismo na escola.	
8.11 A minha autoestima profissional é impulsionada.	
8.12 A profissão docente é dignificada.	

9. Sente que as políticas educativas recentes impulsionam o seu desenvolvimento profissional?

Sim Não

9.1 Se respondeu não, aponte com **X** as afirmações que justificam a sua opinião.

Porque...

9.1.1 A frequência de ações de formação pode não ser suficiente para o aperfeiçoamento da minha prática.	
9.1.2 A oferta de ações de formação do agrupamento pode não satisfazer as minhas necessidades de desenvolvimento.	
9.1.3 A prática reflexiva em grupo não é uma prática habitual no meu agrupamento.	
9.1.4 As oportunidades de desenvolvimento não são iguais para todos os professores.	
9.1.5 A desmotivação tem impacto na necessidade de desenvolvimento profissional.	
9.1.7	Outra(s)

10. Nos indicadores que se seguem, assinale aqueles que descrevem a sua opinião relativamente à situação atual que se vive nas escolas.

	Sim	Não
10.1 O mau estar no ambiente escolar é evidente.		
10.2 Os ambientes escolares inspiram confiança aos professores.		
10.3 Os professores sentem-se pressionados pelas entidades superiores.		
10.4 Há espírito de entreatajuda entre os docentes.		
10.5 Presentemente, as escolas são locais favoráveis para expor as dúvidas/dificuldades profissionais.		
10.6 Na escola os professores impulsionam a troca de experiências pedagógicas.		
10.7 Há motivação para inovar/experimentar novas práticas.		
10.8 A motivação e o empenho dos professores contribuem para a melhoria da escola.		
10.9 Os professores procuram momentos para refletir em conjunto.		
10.10 A vivência de experiências positivas enriquece o desempenho profissional.		

11. De que forma as mudanças educativas atuais influenciam/modificam a sua postura/atitude na escola?

Positivamente Negativamente Nem negativa nem positivamente

Explique porquê.

12. Assinale com **X**, nas afirmações seguintes, aquelas que melhor clarificam a sua opinião, atendendo às políticas educativas implementadas recentemente nas nossas escolas.

12.1 As escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes “ataques” legislativos.	
12.2 As escolas/agrupamentos proporcionam momentos/espacos de reflexão conjunta.	
12.3 Os professores são ouvidos em tempos de mudança.	
12.4 Os professores sentem-se compreendidos pelos seus superiores.	
12.5 A profissão docente está a ser burocratizada, esquecendo a sua principal função.	
12.6 O empenhamento e o espírito de comunidade na escola estão em erosão.	
12.7 Os professores estão a desinvestir na sua profissão.	
12.8 Emerge a criação de ambientes escolares sustentáveis.	
12.9 O desenvolvimento do professor é fundamental para a mudança da escola.	
12.10 A vida pessoal do professor deve ser atendida.	
12.11 A desmotivação profissional permite um ensino sem inspiração.	
12.12 A avaliação do desempenho docente promove uma escola melhor.	
12.13 Os contextos educativos são atendidos nos projetos de mudança.	
12.14 O envolvimento dos professores em projetos é fundamental.	
12.15 É importante que as mudanças sejam assumidas pelos professores.	

13. Nos tempos atuais, como classifica a acessibilidade e a progressão na carreira docente?

Fácil

Difícil

Nem fácil nem difícil

14. Já atingiu o topo da carreira docente?

Sim

Não

14.1 Se respondeu não, quais os principais recursos de que pretende valer-se para progredir e atingir o topo da carreira docente?

Ordene os recursos que se seguem, utilizando **1 para o mais importante e 8 para o menos importante.**

14.1.1 Frequentar ações de formação contínua.	
14.1.2 Frequentar cursos de especialização e/ou pós graduação.	
14.1.3 Partilhar saberes com os colegas, promovendo colóquios na escola/agrupamento.	
14.1.4 Participar em projetos de investigação.	
14.1.5 Promover grupos de reflexão em conjunto.	
14.1.6 Desempenhar cargos na escola/agrupamento.	
14.1.7 Participar em seminários, colóquios organizados por outros parceiros.	
14.1.8 Promover a autoformação.	

15. Considera os recursos referidos anteriormente propósitos impulsionadores do seu desenvolvimento profissional?

Sim Não

15.1 Se respondeu sim, diga que impacto tem estes recursos no seu desempenho docente, assinalando com **X**.

15.1.1 Aperfeiçoou a minha prática pedagógica na sala de aula.	
15.1.2 Sinto-me mais motivado(a) e realizado(a) profissionalmente.	
15.1.3 Os resultados dos meus alunos são melhores.	
15.1.4 A qualidade das aprendizagens que proporciono aos alunos é superior.	
15.1.5 Sinto o meu trabalho reconhecido.	
15.1.6 Os meus alunos são mais autónomos.	
15.1.7 Identifico mais facilmente as minhas necessidades de formação.	

15.2 Se respondeu não, aponte alguma(s) razão(ões).

16. Considera a avaliação do desempenho docente um processo fundamental para o seu desenvolvimento profissional e progressão na carreira?

Sim Não

16.1 Aponte razões que justifiquem a sua resposta.

17. Gostaria de participar na segunda fase desta investigação?

Se sim, por favor, deixe contacto no espaço que se segue:

Correio eletrónico: _____

Contacto Telefónico: _____

Obrigada pela sua colaboração

Inquérito por Questionário

A Professores do 1º CEB

Este questionário faz parte de um projeto de investigação para uma Tese de Doutoramento em Educação, área de especialização de Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho.

O objetivo deste questionário é analisar o impacto do novo Estatuto da Carreira Docente e da respetiva regulamentação da Avaliação do Desempenho Docente, na(s) identidade(s), na carreira e no desenvolvimento profissional dos docentes do 1º CEB.

Não existem respostas certas ou erradas, mas sim respostas que correspondem às perspetivas e opiniões de cada docente, pelo que lhe solicitamos o máximo de sinceridade nas suas respostas.
Será respeitado o anonimato. Os dados destinam-se exclusivamente a fins científicos.

A sua colaboração é muito importante para a investigação que nos propomos realizar, pelo que, desde já, agradecemos a sua colaboração.

Assinale com **X** as características que correspondem à sua situação específica

Dados de Identificação

9. Género: Feminino Masculino
10. Idade: 20 a 25 26 a 35 36 a 45 46 a 55 + de 55
11. Habilitações Académicas:
Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento
Curso de Pós-graduação Outro Qual? _____
12. Situação Profissional: Professor do Quadro de Escola/Agrupamento Professor contratado
Professor do QZP
13. Categoria: Professor Titular Professor
14. Tempo de serviço em anos completos (em 31 de agosto de 2008)
15. Tempo de serviço na escola onde leciona atualmente (em 31 de agosto 2008)
16. Cargos que desempenha na escola/Agrupamento: _____

De seguida apresentamos um conjunto de questões sobre as quais gostaríamos que se pronunciasse de acordo com a sua opinião.

1. Indique, nas afirmações seguintes, aquelas que caracterizam a sua experiência **no momento atual**, colocando um círculo à volta da letra correspondente ao seu grau de concordância, atendendo à seguinte escala:

a= Concordo Totalmente b=Concordo c=Discordo d=Discordo Totalmente

	CT	C	D	DT
1.1 A colaboração entre professores é um fator importante para a qualidade da prática docente.	a	b	c	d
1.2 A qualidade da prática pedagógica depende do investimento na preparação prévia das aulas.	a	b	c	d
1.3 A supervisão das atividades pedagógicas pelos pares, no processo de avaliação, é uma prática enriquecedora para o desenvolvimento do professor.	a	b	c	d
1.4 A partilha de experiências é uma prática fundamental para a aprendizagem e motivação dos professores.	a	b	c	d

2. Tendo em conta a sua experiência profissional, assinale o grau de importância que atribui aos indicadores que se seguem de acordo com a seguinte escala:

MI= Muito importante I= Importante PI= Pouco importante NI= Nada importante

	MI	I	PI	NI
2.1 Promover aprendizagens significativas na sala de aula.				
2.2 Ser criativo(a) no desenrolar da atividade letiva.				
2.3. Utilizar os saberes dos alunos na sua aprendizagem.				
2.4 Organizar o espaço de sala de aula de acordo com as necessidades dos alunos.				
2.5 Incentivar a pesquisa científica na aprendizagem dos alunos.				
2.6 Utilizar as tecnologias de comunicação e informação na sala de aula.				
2.7 Apoiar os alunos nas suas dificuldades de aprendizagem.				
2.8 Confiar nos meus saberes científicos e aplicá-los na promoção do processo de aprendizagem.				
2.9 Estimular o desenvolvimento de competências nos alunos.				
2.10 Reforçar a relação pedagógica na sala de aula.				
2.11 Implicar os alunos na realização e cumprimento de regras.				
2.12 Preparar materiais didático-pedagógicos para as atividades letivas.				
2.13 Gostar de preparar aulas com os outros colegas.				
2.14 Pensar nas estratégias que devo utilizar para conseguir melhores aprendizagens.				

3. Atualmente, a nível profissional, sinto-me:

	Sim	Não
· Reconhecido(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
· Satisfeito(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
· Confiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
· Motivado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.1 Se respondeu **não** a algumas das indicações apresentadas anteriormente, pode dizer porquê?

4. Presentemente, a estrutura da carreira docente surge hierarquizada. Concorda com esta hierarquização?

Sim Não

4.1 Se respondeu **não**, assinale das opções seguintes, **as duas** razões principais:

4.1.1 Divide a classe docente e cria conflitos.	
4.1.2 Gera injustiças e desmotivação profissional.	
3.1.3 Incentiva o abandono da profissão.	
4.1.4 Dificulta a chegada ao topo da carreira.	
4.1.5 Apenas os professores de categoria superior, têm a oportunidade de desempenhar funções reconhecidas.	
4.1.6	Outra(s)

5. Tendo em consideração os efeitos do novo Estatuto da Carreira Docente e respetiva Avaliação do Desempenho na sua dinâmica de sala de aula, diga qual a sua experiência colocando um círculo à volta da letra que corresponde ao seu grau de concordância:

a= Concordo Totalmente b=Concordo c=Discordo d=Discordo Totalmente

	CT	C	D	DT
5.1 Tenho mais tempo para planificar as aulas.	a	b	c	d
5.2 Estou mais disponível para os alunos.	a	b	c	d
5.3 Os alunos têm melhores resultados escolares.	a	b	s	d
5.4 Estou mais desmotivado(a) para o trabalho com os alunos.	a	b	c	d
5.5 Proporciono aprendizagens de maior qualidade aos alunos	a	b	c	d
5.6 Procuo implementar estratégias mais adequadas.	a	b	c	d
5.7 Tenho excesso de trabalho burocrático.	a	b	c	d
5.8 Sou incentivado(a) a criar novas situações de aprendizagem.	a	b	c	d
5.9 Sou mais rigoroso(a) relativamente às aprendizagens dos alunos.	a	b	c	d
5.10 Tenho menos tempo para trabalhar em equipa	a	b	c	d

6. No contexto de mudança atual, assinale o grau de importância que atribui aos aspetos que se seguem, de acordo com a seguinte escala:

MI= Muito importante I= Importante PI= Pouco importante NI= Nada importante

	MI	I	PI	NI
6.1 Refletir sobre a prática pedagógica.				
6.2 Partilhar as experiências e os saberes profissionais com os colegas.				
6.3 Avaliar o desempenho dos professores nas suas funções.				
6.4 Refletir sobre os aspetos éticos da profissão.				
6.5 Trabalhar em equipa como fator de enriquecimento.				
6.6 Participar em projetos de investigação dinamizados pelo Agrupamento e por outras entidades.				
6.7 Procurar meios para subir de escalão.				
6.8 Frequentar ações de formação contínua.				
6.9 Estimular a motivação dos professores.				

6.10 Estimular bons ambientes de trabalho.				
6.11 Atender às necessidades pessoais dos docentes.				
6.12 Proporcionar tempos para a preparação da atividade letiva.				
6.13 Proporcionar momentos de autoformação.				
6.14 Promover oportunidades de desenvolvimento profissional na escola/agrupamento.				

7. Indique, nas afirmações seguintes, aquelas que caracterizam a sua experiência atual, colocando um círculo à volta da letra que corresponde ao seu grau de concordância, atendendo à seguinte escala:

a= Concordo Totalmente b=Concordo c=Discordo d=Discordo Totalmente

	CT	C	D	DT
7.1 Sou motivado(a) pelos alunos para o aperfeiçoamento da minha prática pedagógica.	a	b	c	d
7.2 Os alunos reconhecem o meu empenho profissional.	a	b	c	d
7.3 Na sala de aula abstraio-me do ambiente que se vive nas escolas.	a	b	c	d
7.4 Os alunos ajudam-me a ultrapassar os meus medos e receios profissionais.	a	b	c	d
7.5 Interesse-me mais pelos meus alunos.	a	b	c	d
7.6 Dou mais atenção aos alunos	a	b	c	d
7.7 O sucesso dos alunos pode sofrer interferências negativas devido ao mal-estar nas escolas.	a	b	c	d
7.8 Os alunos exigem mais conhecimentos de mim.	a	b	c	d
7.9 Os alunos revelam interesse pelas minhas atividades escolares.	a	b	c	d
7.10 Os alunos exigem mais competências de mim.	a	b	c	d
7.11 Os alunos colocam-me desafios constantes.	a	b	c	d

- 7.12 Atualmente sinto-me um(a) professor(a) diferente na sala de aula? Sim Não
Porque...

8. Indique, nas afirmações seguintes, aquelas que caracterizam a sua opinião face às mudanças atuais introduzidas pelo novo Estatuto da Carreira Docente, colocando um círculo à volta da letra que corresponde ao seu grau de concordância, atendendo à seguinte escala:

a= Concordo Totalmente b=Concordo c=Discordo d=Discordo Totalmente

	CT	C	D	DT
8.1 Continuo motivado(a) para progredir na carreira profissional.	a	b	c	d
8.2 As recentes políticas educativas dificultam a minha progressão na carreira docente.	a	b	c	d
8.3 As experiências profissionais enriquecem a minha carreira profissional.	a	b	c	d
8.4 As ações de formação contínua são suficientes para aperfeiçoar a minha prática pedagógica.	a	b	c	d
8.5 A avaliação do meu desempenho é importante na promoção da minha carreira.	a	b	c	d
8.6 Não me importo de não atingir o topo da carreira.	a	b	c	d
8.7 Ser premiado(a) motiva o aperfeiçoamento do meu desempenho na sala de aula.	a	b	c	d
8.8 O meu tempo de serviço continua a ser um pressuposto essencial para a progressão na carreira.	a	b	c	d
8.9 A prática reflexiva é um fator de motivação para progredir na carreira.	a	b	c	d
8.10 A progressão na carreira pode promover o individualismo na escola.	a	b	c	d
8.11 A minha autoestima profissional tem vindo a ser impulsionada.	a	b	c	d
8.12 A profissão docente é dignificada.	a	b	c	d

9. Sente que o novo Estatuto da Carreira Docente e a avaliação do desempenho impulsionam o seu desenvolvimento profissional?

Sim Não

Justifique porquê:

10. Nos indicadores que se seguem, indique aqueles que caracterizam a situação atual que se vive nas escolas, colocando um círculo à volta da letra que corresponde ao seu grau de concordância, atendendo à seguinte escala:

a=Concordo Totalmente b=Concordo c=Discordo d=Discordo Totalmente

	CT	C	D	DT
10.1 O ambiente escolar é acolhedor.	a	b	c	d
10.2 O ambiente escolar inspira confiança aos professores.	a	b	c	d
10.3 Os professores sentem-se pressionados pela Administração Central.	a	b	c	d
10.4 Os professores sentem-se pressionados pelos Órgãos de Gestão do Agrupamento.	a	b	c	d
10.5 Há espírito de entreajuda entre os docentes.	a	b	c	d
10.6 As escolas são locais favoráveis para expor as dúvidas/dificuldades profissionais.	a	b	c	d
10.7 Na escola os professores impulsionam a troca de experiências pedagógicas.	a	b	c	d
10.8 Há motivação para experimentar novas práticas.	a	b	c	d
10.9 Os professores estão motivados para a melhoria da escola.	a	b	c	d
10.10 Os professores contribuem para a melhoria da escola.	a	b	c	d
10.11 Os professores procuram momentos para refletir em conjunto.	a	b	c	d
10.12 A vivência de experiências positivas, enriquece o desempenho profissional.	a	b	c	d

11. De que forma a avaliação do desempenho docente influencia a sua atitude profissional na escola?

Positivamente Negativamente Nem negativa nem positivamente

Explique porquê

12. Assinale com **X**, nas afirmações seguintes, apenas **as três que melhor expressam sua opinião**, face ao impacto do novo Estatuto da Carreira Docente nas escolas e nas práticas docentes.

12.1 As escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes “ataques” legislativos.	
12.2 As escolas/agrupamentos proporcionam momentos/espacos de reflexão conjunta.	
12.3 Os professores sentem-se compreendidos pelos colegas do órgão de gestão do agrupamento.	
12.4 A profissão docente está a ser descaracterizada, esquecendo a sua principal função.	
12.5 O empenhamento e o espírito de comunidade na escola estão a degradar-se.	
12.6 Os professores estão a desinvestir na sua profissão.	
12.7 Não há investimento pelos órgãos de gestão na continuidade das experiências positivas levadas a cabo nas escolas.	
12.8 O desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) é fundamental para a mudança da escola.	
12.9 A desmotivação profissional contribui para um ensino sem inspiração.	
12.10 A avaliação do desempenho docente promove uma escola de qualidade.	

12.11 Os contextos educativos são atendidos nos projetos de mudança.	
12.12 O envolvimento dos professores em projetos é fundamental.	
12.13 É importante que as mudanças sejam assumidas pelos professores.	

13. Nos tempos atuais, como classifica:

13.1 A acessibilidade na carreira docente?

Fácil Difícil Nem fácil nem difícil

13.2 A progressão na carreira docente?

Fácil Difícil Nem fácil nem difícil

13.3 Já atingiu o topo da carreira docente? Sim Não

14. Quais as principais estratégias que pensa utilizar no futuro face à sua carreira docente? Assinale o grau de importância que atribui aos aspetos que se seguem, de acordo com a seguinte escala:

MI= Muito importante I= Importante PI= Pouco importante NI= Nada importante

	MI	I	PI	NI
14.1 Frequentar ações de formação contínua.				
14.2 Frequentar cursos de especialização e/ou pós graduação.				
14.3 Partilhar saberes com os colegas, promovendo colóquios na escola/agrupamento.				
14.4 Participar em projetos de investigação.				
14.5 Promover grupos de reflexão em conjunto.				
14.6 Desempenhar cargos na escola/agrupamento.				
14.7 Participar em seminários, colóquios organizados por outros parceiros.				
14.8 Promover a autoformação.				
14.9 Manter-me como estou, sem progressão.				

15. Dê dois exemplos de mudanças vivenciadas por si, nos últimos dois anos, com impacto no seu desenvolvimento profissional.

16. Gostaria de participar na segunda fase desta investigação?

Sim Não

Se respondeu sim, por favor, deixe o seu contacto no espaço que se segue:

Correio eletrónico: _____

Contacto telefónico: _____

Obrigada pela sua colaboração