

As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente

Rosalinda Herdeiro
Universidade do Minho
rosalinda.herdeiro@gmail.com

Ana Maria Costa e Silva
Universidade do Minho
anasilva@ie.uminho.pt

Resumo – Na última década, tanto em Portugal, como na Europa as políticas educativas incidem no interesse em melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, pelo que a qualidade do trabalho dos professores e as práticas educativas têm constituído o ponto central de reflexão dos governos membros da União Europeia.

Neste sentido, foram objetivos principais de uma investigação realizada com professores do 1º Ciclo do Ensino Básico conhecer i) as interferências das políticas educativas no trabalho e na identidade dos professores e ii) as implicações que estas políticas têm na motivação dos professores para a prática pedagógica.

Nesta comunicação apresentam-se alguns dos resultados da investigação realizada, evidenciando as perceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de oito Agrupamentos de Escolas da zona Norte de Portugal identificadas em narrativas biográficas escritas e orais, recolhidas em dois períodos distintos, na aplicação de um questionário a 396 professores e em três grupos de discussão formados para o efeito.

Os resultados revelam desmotivação no trabalho docente devido, essencialmente, às novas tarefas atribuídas aos professores, à emergência de uma cultura competitiva e individualista e à produção excessiva de trabalho burocrático, tendo impacto nas atitudes dos professores, concretamente no isolamento e indiferença profissional.

Palavras-chave: Políticas Educativas, (Des)Motivação Docente; Identidade Profissional

Introdução

Durante as últimas décadas, as transformações ocorridas no mundo educacional “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.

São exemplo deste interesse vários programas implementados (Programa de Trabalho «Educação e Formação 2010», no âmbito da Estratégia de Lisboa, «Programa Educação 2015» e, mais

recentemente, o «Plano Estratégico, 2020») e a realização de estudos internacionais (Flores, Day e Viana, 2007; Goodson, 2008; Flores *et al.*, 2009).

A intenção primordial será 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.

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

Na conferência organizada no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Canário (2007) reconhecia a necessidade de apostar na qualidade da formação dos docentes para dar resposta a uma situação entendida problemática, insistindo na necessidade de motivar profissionalmente os professores com a criação de melhores condições de exercício profissional.

Contudo, independentemente do conhecimento produzido, as entidades governamentais tendem a contrariar esses conhecimentos, provocando muita instabilidade no trabalho dos professores e, conseqüentemente, a desmotivação profissional com repercussões na qualidade do ensino.

A Europa e as políticas educativas: que orientações?

A Europa, no que respeita a orientações educativas, 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.

Na visão europeia, 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 revisão dos 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.

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.

A Europa procura 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.

Na sequência das orientações da designada “Estratégia de Lisboa”, a União Europeia impulsionou e realçou a discussão do problema da formação e do desenvolvimento profissional, apontando-lhes novos contornos e uma acrescida relevância, essencialmente no mundo educacional, conforme sublinha Canário (2007), em conferência proferida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho

da União Europeia. Essas orientações consistem, essencialmente, na importância atribuída à qualificação dos recursos humanos, valorizando o papel desempenhado pelos diferentes atores no desenvolvimento da vida social, cultural e económica de uma sociedade.

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.

Com efeito, as orientações da 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.

A motivação dos professores e a qualidade do ensino

Nos contextos educativos, 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. Esta noção que vincula a motivação a uma energia interna é também compartilhada por outros teóricos da área da Psicologia (Lieury e Fenouillet, 1997; Jesus, 2000; Barros de Oliveira, 2007).

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.

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.

Normalmente, o questionamento do reconhecimento por parte dos professores, coincide com as mudanças de políticas educativas, sobretudo com a difusão das novas regras com implicações no modo de estar/ser no trabalho docente. Nesta perspetiva, 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).

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.

Neste sentido, a motivação dos professores, 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.

Metodologia do Estudo e Amostra

Este estudo teve como principal finalidade identificar os elementos intervenientes no desenvolvimento profissional dos professores em articulação com a carreira docente e as identidades profissionais. Para tal, definimos dois objetivos gerais: i) identificar as perceções que os professores do 1º CEB têm do novo Estatuto da Carreira Docente e da Avaliação do Desempenho Docente, normativos publicados em 2007 e 2008 respetivamente; ii) compreender as implicações destas mudanças na (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais). Definimos, também, os seguintes objetivos específicos: i) conhecer o impacto dos normativos em estudo na motivação profissional; ii) analisar o impacto da legislação referida nas práticas pedagógicas dos professores; iii) conhecer os contributos para um ensino de qualidade. Tendo em atenção os objetivos propostos para esta investigação, optámos por combinar as abordagens quantitativa e qualitativa, permitindo o aprofundamento dos dados perspetivados através de modos diferentes: em extensão e em profundidade.

A abordagem qualitativa foi privilegiada através da utilização das seguintes técnicas de recolha de informação: das narrativas biográficas escritas e orais de oito professores do 1º CEB. Estas narrativas biográficas relatam as experiências vividas por professores do 1º CEB, antes e após a publicação dos documentos supra referidos. Foram também criados três grupos de discussão para a recolha de informação relevante que aprofundassem as narrativas biográficas.

Na abordagem quantitativa foi concebido um questionário, composto por questões fechadas, questões abertas e escalas tipo Likert – a partir dos resultados das narrativas, da legislação e da revisão de literatura – e distribuído pelos 396 professores do 1º CEB que integram os agrupamentos dos oito professores junto dos quais recolhemos as narrativas constituindo, assim, a nossa amostra.

A percentagem de retorno do questionário foi de 63%, correspondendo a 249 questionários do total dos distribuídos que, posteriormente, foram tratados e analisados no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.0.

Dos 249 respondentes ao questionário, 80,7% são do género feminino e 19,3% do género masculino, o que nos possibilita o reconhecimento do predomínio de um corpo docente feminino. Quanto à faixa etária, ela tem maior representatividade entre os 31 e 40 anos (39,0%) e entre os 41 e 50 anos (30,5%). Em relação às habilitações académicas, 85,1% dos professores são licenciados, 5,6% dos inquiridos têm o grau de Mestre e 8,8% ainda mantêm a habilitação académica adquirida na formação inicial, o Bacharelato. Um outro dado considerado importante para caracterizar os respondentes foi o

tempo de serviço: inferior e igual a 10 anos na carreira docente encontra-se 37,8 % dos respondentes; muito próximo desta percentagem estão os docentes que têm entre 11 e 20 anos de serviço (30,9 %). Neste texto iremos evidenciar apenas alguns dos resultados decorrentes, tanto do estudo qualitativo e da análise de conteúdo através do Programa NVivo 9.0, como da aplicação do questionário e da análise estatística efetuada com os testes Chi-Square e T-Test.

Implicações das políticas educativas no trabalho docente

As políticas e a desmotivação profissional

As políticas educativas anunciam, essencialmente, a necessidade 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.

Neste sentido, Canário (2007) sublinha a importância de motivar profissionalmente os professores, como alternativa de combate à crescente complexidade da profissão docente, à qual correspondem novos papéis, novas exigências e um alargamento do perfil da sua missão profissional.

Contudo, sentir-se-ão os professores portugueses motivados para o trabalho docente perante as políticas educativas propostas?

Na opinião de Guerra (2000), numa situação de desmotivação docente, a classe docente dificilmente ultrapassa o mero cumprimento formal das suas obrigações administrativas, desistindo completamente da implementação de quaisquer práticas inovadoras e sustentáveis na escola.

Esta situação foi corroborada pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que responderam ao nosso questionário, quando questionados sobre a sua motivação e satisfação no seu trabalho face às políticas educativas implementadas no seu país. Os docentes referiram que é de extrema importância sentirem-se motivados no seu ofício (96,0%); contudo, reconhecem que as recentes políticas adotadas pelo governo português interferiram negativamente na sua motivação profissional (62,6%), impedindo o seu desenvolvimento profissional na escola (95,5%) e comprometendo a qualidade do trabalho docente em contexto escolar.

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Estimular a motivação dos professores	9 6,0	4 ,0	2 10,6***
Motivado(a)	3 7,4	6 2,6	1 5,6***
Sente que o novo Estatuto da Carreira Docente e a avaliação do desempenho impulsionam o seu desenvolvimento profissional?	4 ,5	9 5,5	2 04,0***

Nota: *** p <0,001

Quadro 1. A desmotivação dos professores para o trabalho docente

É neste cenário controverso que, atualmente, os professores vivem as suas experiências profissionais, dependentes, em certa medida, de fatores externos à escola que interferem de forma negativa no seu trabalho, despertando sentimentos - de frustração, de cansaço e *stress*, conforme sintetizamos no Quadro 2.

Fatores externos à escola		
Desmotivação profissional na escola	Indicadores	Vozes autonarrativas
	Políticas educativas	<i>"(...) [ECD e ADD] promovem o desinvestimento na atividade pedagógica dos docentes, que irremediavelmente se reflectirá na qualidade (...)"</i> (Gabriela, narrativa escrita/2008).
	Sistema educativo burocrático	<i>"Com relação a essa documentação toda que nos é exigida, infelizmente, a mim, causa-me muita confusão (...)"</i> (Cátia, GD1).
	Permanente exigência de novas tarefas	<i>"(...) não tirei um curso, para, para fazer avaliação de professores, não tirei um curso para orientar reuniões, não tirei um curso para fazer atas (...)"</i> (Gabriela, narrativa oral/2010).
Impacto nos professores: Frustração, Cansaço, Stress, Medo		

Quadro 2. Fatores de desmotivação para o trabalho docente

Da análise do quadro, apuramos que os indicadores de desmotivação emergem das exigências excessivas e impostas das políticas educativas atuais consideradas desenquadradas dos contextos educativos, sendo geradoras de desmotivação profissional, com impacto na identidade dos professores.

Sendo a motivação um requisito essencial para o trabalho docente e sabendo que está relacionada de diferentes formas a inúmeros fatores, será relevante identificá-los e compreendê-los para estimular a conceção de oportunidades que motivem os professores para o exercício do ofício que escolheram por vocação: ensinar crianças.

Os fatores de desmotivação profissional

A intensificação das tarefas dos professores

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.

Neste sentido, 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).

Assim, aos professores são exigidas posturas e prestações laborais muito diferentes das que lhes eram solicitadas até há relativamente pouco tempo, 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, GD3), sobrecarregando-os demasiado, ao ponto de sentirem a sua profissão como um ‘fardo’ difícil de suportar. Conforme afirma Cátia no grupo de discussão em que participou, *“eu penso que ser professora é um fardo, acima de qualquer coisa (...)”* (Cátia, GD1).

Também se salienta 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).

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 várias ordens – 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 refere Catarina: “(...) *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).

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).

O 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.

Centra-se aqui a atenção no fenómeno burocrático, 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.

Alguns especialistas do campo educacional (Ball & Goodson, 1985; Formosinho & Machado, 2010) interessaram-se pelas características burocráticas presentes na escola que traduzem, no seu entender, a teoria weberiana, 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.

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. 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 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 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.

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q.
Tenho excesso de trabalho burocrático	9 2,8	7 ,2	1 82,2***
As escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes “ataques” legislativos	6 5,5	3 4,5	2 3,8***
A profissão docente está a ser descaracterizada, esquecendo a sua principal função	8 3,5	1 6,5	1 12,0***

Nota: *** p <0,001

Quadro 3. Impacto da recente legislação no trabalho do professor

Os resultados expressos no quadro anterior 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.

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).

Conclusão

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. 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.

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 desmotivados 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.

Referências

Ball, S. & Goodson, I. (Eds.) (1985). *Teacher's Lives and Careers*. Londres: The Falmer Press.

- Barros de Oliveira, J. H. (2007). *Psicologia da Educação. 1. Aprendizagem-aluno*. Porto: Editora Livpsic.
- 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.
- 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.
- Ferreira, J. M. (2001). Abordagens clássicas. In J.M. Ferreira, J. Neves & A. Caetano (Org.) *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGRAW-HILL, 3-27.
- 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 perspetivas*. Porto: Edições Pedagogo, 119-151.
- 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.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Huberman, M. (1989). *La vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- 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.

Flores, M. A.; Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.) (2014)
Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International
Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
Braga: CIEC, UMinho

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.