



Universidade do Minho
Instituto de Educação

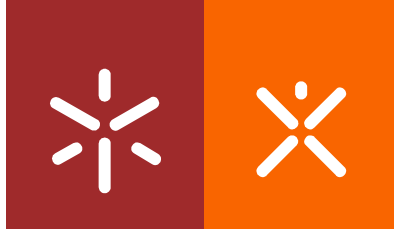
Cláudia Manuela da Silva Pinheiro

**Perceções de profissionalismo docente:
um estudo com professores do 2.º e 3.º
ciclos do Ensino Secundário**

Perceções de profissionalismo docente: um estudo com
professores do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Secundário
Cláudia Manuela da Silva Pinheiro

Dissertação realizada no âmbito do Projeto TEL - *Teachers Exercising Leadership* (PTDC/CPE-CED/112164/2009), financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Manuela da Silva Pinheiro

**Perceções de profissionalismo docente:
um estudo com professores do 2.º e 3.º
ciclos do Ensino Secundário**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e
Inovação Educativa

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Maria Assunção Flores

julho de 2014

Nome: Cláudia Manuela da Silva Pinheiro

Endereço eletrónico: claudiampinheiro@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 13469156 3ZZ2

Título dissertação

Perceções de profissionalismo docente: um estudo com professores do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Orientador:

Professora Doutora Maria Assunção Flores

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa

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

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Este trabalho encerra uma etapa de enorme aprendizagem e objetivos que foram alcançados mediante a colaboração, o incentivo, o acompanhamento e o desafio constantes de pessoas que me rodeiam e fazem parte da minha vida e que sem elas a concretização deste trabalho não seria possível. A essas pessoas quero deixar o meu agradecimento.

À Professora Doutora Maria Assunção Flores, pela excelente orientação, pelo apoio, pela oportunidade de aprendizagem, rigor científico, pelo estímulo constante e pelo crescimento pessoal e profissional que me proporcionou.

Aos meus colegas e professores de Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, pela partilha e pelos momentos de convivência.

Às minhas colegas investigadoras em Educação, Eva Fernandes e Patrícia Santos, pela partilha de informação, pelo apoio constante e pela autenticidade do trabalho em equipa.

Aos professores que participaram nesta investigação, pela colaboração, pelos comentários críticos e observações acerca da escola e da educação.

A toda a equipa TEL, com quem tive o privilégio de trabalhar, aprender e crescer pessoal e profissionalmente.

À minha família, pelo apoio, pelo carinho e incentivo.

Ao Luís, pela compreensão, pelo incentivo e pelo companheirismo.

Por último, e de forma muito especial, ao meu pai.

A todos/as muito obrigada!

RESUMO

Este estudo insere-se num projeto mais amplo intitulado *Teachers Exercising Leadership* (TEL) financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/112164/2009), levado a cabo no Centro de Investigação em Estudos da Criança, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

Este trabalho circunscreve-se à fase II do projeto TEL, cujos dados foram recolhidos através de *focus group* a professores do 2.º e 3.º CEB e ES. Os *focus group* foram realizados entre novembro de 2012 e abril de 2013. Participaram neste estudo 68 professores oriundos de onze escolas/agrupamentos de Portugal Continental, de contextos educativos que apresentam características distintas, o que nos permitiu colher uma pluralidade de vozes tendo em conta as vivências e experiências de cada um dos professores envolvidos no estudo. Da análise dos dados emergiram as seguintes categorias de análise: i) mudanças no trabalho das escolas e dos professores; ii) fatores de maior e menor satisfação profissional; iii) sentimentos e emoções dominantes e, iv) modos de trabalho e relacionamento entre os professores.

Os resultados obtidos a partir dos testemunhos dos professores apontam para uma visão negativa em relação às recentes alterações legislativas e à desvalorização do professor com especial destaque para o papel dos meios de comunicação. Embora se reconheçam enquanto profissionais comprometidos com os seus alunos e a sua aprendizagem, as alterações ocorridas no trabalho das escolas e dos professores, nos últimos anos, têm afetado negativamente as perceções, sentimentos e emoções dos professores, com repercussão nos seus modos de relacionamento e na sua satisfação profissional.

Palavras-chave: Profissão docente, trabalho docente e profissionalismo

PERCEPTIONS OF TEACHER PROFESSIONALISM: A STUDY OF TEACHERS AT SECOND AND THIRD CYCLES OF ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

This study is part of a larger project entitled *Teachers Exercising Leadership* (TEL) financed by the Foundation for Science and Technology (PTDC/CPE CED/112164/2009), carried out at the Research Centre for Child Studies, Institute of Education, University of Minho.

This work relates to the phase II of the TEL project whose data were collected through focus groups with teachers at 2nd and 3rd cycles of elementary and secondary education. The focus groups were performed between November 2012 and April 2013. In total, 53 teachers participated in this study from eleven schools in mainland Portugal, from educational contexts that have different characteristics, which allowed us to collect a plurality of voices taking into account the experiences of each of the teachers involved in the study. From data analysis the following categories emerged: i) changes in the work of schools and teachers; ii) factors that lead to professional satisfaction and dissatisfaction; iii) prevalent feelings and emotions and iv) working methods and relationship between teachers. The results from the testimonies of teachers point to a negative view about the recent legislative changes and the lack of valorization of the teachers with special emphasis on the role of the media. Although they recognize themselves as professionals committed to their students and their learning the changes in the work of schools and teachers, in the last few years, teachers' lives have been negatively affected and this is visible in their perceptions, feelings and emotions with impact in their modes of professional relationships and job satisfaction.

Keywords: Teaching profession, teachers' work and professionalism

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	xi
ÍNDICE DE ANEXOS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
ÍNDICE DE QUADROS	xvi
INTRODUÇÃO	17
 CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	
1.1. A Profissão: conceptualização	23
1.2. Desafios atuais da profissão docente	27
1.3. Concepções de professor	29
1.3.1. O professor como profissional técnico	30
1.3.2. O professor como profissional reflexivo	31
1.3.3. O professor como intelectual técnico	32
1.3.4. O professor da contemporaneidade: desafios e complexidades	32
1.4. Concepções de profissionalismo docente	35
1.5. O papel do professor no desenvolvimento do currículo	45
1.6. A Mudança em Educação: perspectivas e condições para a mudança docente	49
1.7. Culturas profissionais e curriculares	55
1.8. Perfil de competências do professor	57

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Contexto do estudo	63
2.2. Natureza do estudo e problemática de investigação	65
2.3. <i>Design</i> de investigação	67
2.4. Os participantes do estudo	69
2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	73
2.5.1 A entrevista	73
2.5.2. O <i>focus group</i>	77
2.6. Técnicas de análise de conteúdo	79
2.7. Questões éticas	82

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Perceções de profissionalismo	85
3.1.1. Mudanças no trabalho das escolas e dos professores	85
3.1.1.1. Mudanças ao nível das políticas educativas	87
3.1.1.2. Mudanças ao nível organizacional	91
3.1.1.3. Mudanças a nível social	92
3.2. Fatores de maior e menor satisfação profissional	97
3.2.1. Fatores de maior satisfação profissional	97
3.2.2. Fatores de menor satisfação profissional	98
3.3. Sentimentos e emoções dominantes	101
3.4. Modos de trabalho e relacionamento entre os professores	104
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	109

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo Ensino Básico

ES – Ensino Secundário

FCT – Fundação para a Ciência e Tecnológica

FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

TEL – *Teacher Exercising Leadership*

TIC – Tecnologias de Informação e comunicação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção prioritária

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

TALIS – *Teaching and Learning International Survey*

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ÍNDICE DE ANEXOS

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto	129
Protocolo de entrevista a professores	135
Transcrição de entrevista	141

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Conceitos-chave do sistema desenvolvido por Schön (1987, adaptado de Bonito e Trindade, 2008)	38
Figura 2. Fases de desenvolvimento do projeto TEL	64
Figura 3. Técnicas qualitativas de recolha de informação (adaptado de Colás, 1992b, citado por Aires, 2011, p. 24)	73

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Características do profissionalismo restrito e desenvolvido segundo Hoyle (1974, adaptado de Bonito e Trindade, 2008)	37
Quadro 2. <i>Design</i> de investigação (Quadro resumo)	68
Quadro 3. Participantes nos <i>focus group</i> (contexto e nível de ensino)	70
Quadro 4. Sexo dos participantes do estudo	71
Quadro 5. Nível de escolaridade em que lecionam os participantes do estudo	71
Quadro 6. Idade dos participantes do estudo	72
Quadro 7. Anos de serviço dos participantes	72
Quadro 8. Processos de influência na entrevista	75
Quadro 9. Dimensões, categorias e subcategorias de análise de conteúdo dos <i>focus group</i>	81

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

A escola tem sido objeto de análise em todas as suas dimensões, nomeadamente em termos de organização de ambientes e culturas, de recursos e meios disponíveis, até mesmo, a nível social. No entanto, devemos ter presente que a escola só existe e permanece existindo porque é constituída por agentes que possuem um objetivo comum: a formação de indivíduos interventivos, esclarecidos, críticos e reflexivos que se tornarão cidadãos ativos e participativos numa sociedade enraizada de valores, mas que, ao mesmo tempo, se encontra em permanente transformação. Assim, professores, alunos, pais e toda a comunidade educativa são elementos fundamentais para que se criem as sinergias essenciais ao bom funcionamento da escola e à criação de condições propícias ao ensino e à aprendizagem.

Os professores, porque são o centro de todas as atenções quer a nível político, quer a nível social, constituem, no entanto, o elemento decisivo no processo educativo. Assim quisemos aprofundar as questões ligadas ao profissionalismo docente e ao modo como os próprios professores o percecionam, sobretudo no momento conturbado pelas constantes mudanças e desafios que lhes são colocados. Aos professores é atribuída responsabilidade e pedida responsabilização aos mais diversos níveis da sua atuação, colocando em causa a todo o instante a sua atitude e desempenho profissionais, numa lógica de crescente performatividade e prestação de contas.

À medida que o tempo vai avançando, maiores são os desafios que os professores têm de superar, procurando adaptar-se às mudanças e, assim responder às expectativas dos diferentes setores.

Aquilo a que temos assistido, apesar de os discursos pronunciarem o inverso, vai no sentido de um aumento das funções e de responsabilidades, mudanças que ocorrem nos agentes sociais, maior influência dos meios de comunicação na educação das crianças e jovens, a coexistência de diferentes modelos educacionais numa sociedade multicultural, a fragmentação do trabalho dos professores e o aumento de responsabilidade, burocracia e escrutínio público (Estrela, 2001; Flores, 2011; Flores, 2014). Tudo isto em simultâneo com a rápida alteração dos papéis e competências esperadas dos professores, que devem ser flexíveis para intervir e atuar “numa sociedade com necessidades multifacetadas, no campo da educação” (Cardoso, 2006, p. 20).

Atualmente, como consigna Teodoro (2006, p. 20), tudo se solicita à escola e aos professores e, naturalmente, “sobre tudo se pede responsabilidades”. Todavia, é de

ressaltar que, em Portugal, se evidenciam tendências contraditórias nas políticas educativas, porque, se por um lado, é concedida uma maior autonomia às escolas e aos professores para reinterpretarem e gerirem o currículo escolar (uma autonomia ‘imposta’); por outro, prevalece uma “visão normativa” que pode ser reconhecida no conjunto de regulamentos centrais de acordo com aquilo que se espera que as escolas (e os professores) cumpram, conduzindo a um processo de “recentralização” (Teodoro, 2006). Estas antinomias apenas vêm comprovar o aumento da complexidade e das contradições do trabalho dos professores. Assim se evidencia a pertinência do nosso projeto e o contributo que poderá deixar, com o intuito de perceber melhor a situação atual e a forma como os professores percecionam estas questões e de que modo estas afetam o seu profissionalismo docente.

Este trabalho de investigação surge no contexto de um projeto mais amplo denominado TEL – *Teachers Exercising Leadership* (PTDC/CPE-CED/112164/2009), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e com duração de 3 anos (2011-2013). Com o presente projeto pretendemos perceber as conceções de profissionalismo e o modo como os professores portugueses dos ensinos básico e secundário o percecionam no contexto atual. Por conseguinte, procuramos contribuir para potenciar o profissionalismo docente de modo a que os professores possam intervir, de forma mais eficaz, para a transformação da prática educativa nos contextos em que trabalham.

Neste seguimento, constitui-se o objetivo fundamental de perceber de que modo as mudanças no trabalho das escolas e dos professores, os fatores de maior e menor satisfação profissional, os sentimentos e emoções dominantes e os modos de trabalho e relacionamento entre os professores afetam as perceções dos professores sobre o profissionalismo docente.

Para alcançar os objetivos propostos optamos por um *design* de investigação qualitativo que se enquadra na fase II do Profeto TEL. Os resultados apresentados neste estudo refletem as perceções dos professores dos ensinos básico e secundário (n=68) sobre o seu trabalho e as visões sobre profissionalismo docente. Os dados foram recolhidos através de *focus group* e, posteriormente, analisados recorrendo à técnica de análise de conteúdo.

Após uma breve incursão pela apresentação e contextualização deste trabalho de investigação, passamos à sua estruturação apresentando três capítulos principais.

No Capítulo I procedemos à revisão da literatura nacional e internacional, focando essencialmente o tema do profissionalismo docente e alguns conceitos relacionados, como o de profissão, o papel do professor, a identidade profissional, a mudança e inovação, a cultura docente e ainda o perfil de competências.

No Capítulo II damos a conhecer as opções metodológicas tomadas, tendo em conta o contexto particular do projeto TEL, enquadrando-o e apresentando as suas especificidades. Deste modo, num primeiro momento, procedemos à contextualização do estudo; num segundo momento, abordamos a natureza do estudo, assim como a problemática de investigação, identificando as questões e objetivos de investigação. Por último, referimos o *design* de investigação, identificando as diferentes fases do trabalho desenvolvido, as características dos participantes, as técnicas de recolha e tratamento de informação utilizadas e tocamos algumas questões éticas que orientaram o nosso estudo.

No Capítulo III apresentamos as percepções dos professores sobre profissionalismo docente, considerando os diferentes níveis de influência exercida pelas políticas educativas, pela organização e pela sociedade nas mudanças no trabalho da escolas e dos professores; os fatores de maior e menor satisfação profissional; os sentimentos e emoções dominantes e, por último, os modos de trabalho e relacionamento entre os professores.

Por último, apresentamos as principais conclusões e implicações deste estudo, considerando as questões de investigação e o quadro teórico de referência. Neste ponto pretendemos sintetizar as principais conclusões desta investigação, tendo em conta os resultados obtidos. A nossa postura é de reflexão e questionamento acerca do contributo que poderá proporcionar aos professores e levá-los a posicionarem-se quanto ao desenvolvimento do seu profissionalismo no contexto complexo da sociedade atual. Porém, não deixamos de referir as suas limitações, identificando possíveis pistas de investigação.

Neste trabalho são incluídos também alguns anexos que complementam o percurso da investigação desenvolvida.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo damos conta dos discursos produzidos em torno do conceito de profissão, das concepções de professor e de profissionalismo docente à luz das literaturas nacional e internacional, assim como das investigações realizadas em torno destes aspetos. Abordamos também os desafios atuais da profissão docente, o papel do professor no desenvolvimento do currículo e as perspetivas e condições para a mudança docente.

1.1. A Profissão: conceptualização

Antes de nos determos especificamente no conceito de profissionalismo, consideramos relevante refletir um pouco sobre aquilo que se entende por profissão e de que forma este é transposto para a docência.

O conceito de “profissão” está envolto em diversas definições, não encontrando consenso entre os vários investigadores (Freidson, 1982; Larkin, 1983; Abbott, 1988; Davies, 1995; Evetts, 1997 citados por Evetts, 2003), por isso, ainda hoje, não é dada uma definição categórica e única de profissão, fala-se simplesmente em grupos profissionais relevantes (Abbott, 1988 citado por Evetts, 2003).

Porém, é nosso propósito criar um fio condutor entre os vários conceitos que pretendemos abordar. Assim, partimos da concepção de Julia Evetts (2003) que nos apresenta o conceito de profissão como sendo constituído por um conjunto de conhecimentos-base transversais a uma mesma ocupação, ou seja, os profissionais dominam um conhecimento técnico e especializado e envolvem-se física e emocionalmente, procurando a resolução de necessidades, problemas e conflitos e, *a priori*, os membros de um determinado grupo profissional encontram-se num mesmo nível de escolaridade, ambiente e socialização.

Este conceito advém, sobretudo, de uma construção social, sendo, deste modo, suscetível de sofrer alterações dependendo também das condições sociais e culturais do contexto, ou seja, varia em função do tempo e do espaço ao qual se circunscreve. Assim estamos perante um conceito com evidente pluralidade de significações e de carácter híbrido e dinâmico, pois não existe uma definição fixa e/ou universal (Popkewitz, 1991).

Uma profissão remete para o conjunto de conhecimentos base de uma determinada categoria que requer um período de aprendizagem, formação e experiência profissionais. Esta noção é utilizada para identificar um grupo especializado e, como

refere Popkewitz (1991), faz da prestação dos seus serviços um meio de obtenção de prestígio, de poder e de estatuto económico, isto é, conduz à autoridade cultural e social.

Numa visão sociológica encontramos a distinção entre profissão e ocupação (Evetts, 2003), mas ambos requerem do respetivo profissional um conhecimento técnico, tácito e o domínio de determinadas competências inerentes a cada uma delas. Neste seguimento, os diferentes grupos ocupacionais são, ou não, profissionais em função da proximidade estabelecida a um conjunto de características próprias das “verdadeiras” profissões (Nóvoa, 1992).

Deste modo, quando nos detemos numa conceptualização daquilo que se entende por profissão encontramos, por um lado, a medicina, a advocacia, grupos ocupacionais baseados no conhecimento e, geralmente, considerados como sendo os principais grupos profissionais ou profissões arquetípicas (Evetts, 2009). Por outro, o ensino é considerado como “uma prática social”, sobretudo porque se “concretiza entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (Gimeno, 1991, p. 66). Por isso o ensino não tem as mesmas características enquanto profissão, como por exemplo, a medicina e a advocacia. Nestas profissões são os membros da profissão quem faz o recrutamento e o definem – controlo colegial (válido para a entrada de novos membros e questões de formação). No ensino há um controlo burocrático (Day, 2001) e não há um código deontológico, apenas a legislação que regula o exercício da prática profissional. Na profissão docente há um lado emocional, afetivo e relacional – *caring profession* (cf. Day, 2001). Por todas estas especificidades, “a profissão docente é por natureza delicada e complexa” (Estrela, 2010, p. 6), não podendo transpor totalmente características de outras profissões para o ensino.

Já referimos que o *status* enquanto profissão adquire-se, e segundo Hoyle (1987 citado por Nóvoa, 1991), existem seis aspetos que determinam o prestígio relativo da profissão docente:

- i) A origem social do grupo, que provém das classes média e baixa;
- ii) O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário;
- iii) A proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado;
- iv) A qualificação académica de acesso, que é de nível médio para os professores;
- v) O *status* dos clientes;

- vi) A relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino.

Depois de elencados os fatores que determinam o prestígio relativo da profissão docente, podemos verificar que estes não se encaixam nas características profissionais de outras às quais aludimos (medicina e advocacia). Daí a referência à docência como sendo uma semi-profissão, por parte de alguns autores, pois “os professores não detêm o controlo sobre os padrões profissionais, o ensino tem sido encarado, neste sentido como uma semi-profissão” (Etzioni, 1969, citado por Day, 2001, pp. 21-22). Como refere Day (2001, p. 23):

“A forma como os professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula e tem constituído objeto de numerosos estudos e dissertações que procuram associar o ensino eficaz a uma educação dedicada (*caring*) e orientada por determinados propósitos e destrezas.”

Esta citação de Christopher Day mostra-nos que é dentro da sala de aula que o professor efetivamente exerce a sua profissão, determinando a qualidade do ensino e da aprendizagem, ou seja, apesar de não deter o controlo sobre os padrões profissionais é na sala de aula que exerce o seu juízo discricionário, regendo-se por propósitos e destrezas muito próprios de uma profissão assente no conceito de *care* e na busca de um ensino eficaz.

Apesar de os professores não deterem o controlo sobre os padrões profissionais é, na sala de aula que efetivamente fazem uso do seu juízo discricionário “na tomada de decisões na sala de aula tem sido considerado o terreno-chave no qual os professores são capazes de exercer a sua autonomia” (Day, 2001, p. 22). É na sala de aula que o professor pode fazer a diferença, não descuidando que, desde sempre, costumamos “atribuir ao professor uma tarefa de socialização, de orientação sobre uma série de valores materializados em papéis sociais, que conformam a estrutura social na qual vivemos” (Villa, 1996, p. 95). Porque, numa ética do cuidado, o que importa não é agir segundo normas e princípios, mas assegurar o encontro moral com o outro na sua singularidade e os fundamentos da ação são, essencialmente, subjetivos e de ordem da afetividade. Contudo, “os apelos à profissionalização são apresentados como demandas da modernização que requerem aprimoramento profissional conducente ao desejado melhoramento social.” (Evangelista & Shiroma, 2003, p. 42). Todavia, não podemos esquecer que a aquisição de qualificações adequadas para se ser professor, isoladamente, não determinarão o seu êxito enquanto professor ao longo da sua carreira (Day, 2001).

O professor tem de lidar com um leque variado de condicionantes e contradições próprias da sociedade em que se integra, por isso, a “diversidade é, claramente, o núcleo da ação educativa e do desenvolvimento profissional do professor.” (Cardoso, 2006, p. 16).

Segundo Larsson (1977), Talbert e McLaughlin (1994) citados por Day (2001) um profissional possui um conhecimento-base especializado – *cultura técnica*; o compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes – *ética de serviço*; uma forte identidade coletiva – *compromisso profissional*; e um controlo colegial, em oposição ao controlo burocrático, sobre as práticas e padrões profissionais. Ou seja, a docência insere-se naquilo que amplamente se considera uma profissão, porém não devemos atribuir à profissão docente os critérios específicos das profissões liberais, porque, além da “organização do processo de ensino-aprendizagem, tem como finalidade primordial assegurar as melhores condições de aprendizagem a todos os alunos” (Cardoso, 2006, p. 16), o professor tem ainda de lidar com os aspetos afetivos, emocionais e do “funcionamento holístico do ser humano” (Estrela, 2010, p. 40) inerentes a todo o processo de ensino.

Por seu turno, a profissionalização, como evidenciam Hoyle e John (1995, citado por Shiroma, 2003), é o processo segundo o qual uma semi-profissão vai gradualmente congregando os critérios que constituem uma profissão, orientando-se por dois aspetos: um, a conquista do *status* da profissão por meio do reforço das fronteiras que a distinguem das demais ocupações; outro, tem que ver com a melhoria da qualidade dos serviços fornecidos por meio do aprimoramento das habilidades e conhecimento dos praticantes. Este processo de profissionalização, no contexto nacional, é regido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), artigos 30.º e 31.º: exigindo a frequência de uma formação inicial de nível superior, a fim de adquirir métodos e técnicas científicos e pedagógicos, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; a formação contínua para complementar e atualizar a formação inicial; a formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional; e, por último, a formação integrada quer no plano de preparação científico-pedagógica, quer no plano da articulação teórico-prática.

Conforme Boing (2002, citado por Lüdke e Boing, 2004, p. 1174), “a escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional ou donde dele se exige, pelo menos, um comportamento profissional.” Porque, depois de atravessados os portões da escola, qualquer outro profissional pode exercer a docência.

1.2. Desafios atuais da profissão docente

A permanente reivindicação dos professores é a de que são “profissionais”, sugerindo que a sua formação lhes permite dominar o conhecimento especializado da disciplina, da pedagogia e dos alunos (Day, 2001).

Neste seguimento, e como preconiza Marcelo (2009), o conhecimento, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos.

Atualmente, a escola pública assume as mais diversas funções e, neste contexto, o professor tem de responder a exigências que estão para além da sua formação. O professor é chamado a assumir e desempenhar o papel de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras (Oliveira, 2004). O trabalho docente não se restringe apenas à sala de aula, compreende a gestão da escola, a elaboração de projetos, a discussão coletiva e desenvolvimento do currículo e da avaliação.

O trabalho docente complexificou-se e o seu âmbito de compreensão foi ampliado. Neste sentido, o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo, pois “ser professor implica a aprendizagem de uma profissão” (Pacheco, 2004, p. 12). Pela especificidade e complexidade intrínsecas à própria profissão, cada um torna-se professor tendo em conta um resultado idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional, tal como afirma Gonçalves (2009, p. 24):

“A maneira de ser professor varia, pois, ao longo da carreira, é configurado um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo.”

A atividade profissional dos professores reflete um comportamento intencional influenciado pela organização política e pelos processos de transformação da sociedade (Costa, 2004). A universalização e democratização da educação conduziram à emergência da escola de massas, o que veio impor novas exigências às formas de atuação dos professores. Assim, perante a heterogeneidade social e cultural, para responder às necessidades da massificação da escola, o professor tem agora as funções de instrução e socialização de um público pautado pela diferença e pela especificidade

(Costa, 2004). Estas mudanças exigem às escolas e, sobretudo aos professores respostas e desafios complexos (Estrela, 2001).

De facto, “o ensino é uma profissão paradoxal”, porque, por um lado “espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvem as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança, tão essenciais à prosperidade económica”; por outro, é expectável que “minimizem ou contrariem muitos dos imensos problemas que as sociedades do conhecimento geram, tal como o consumismo excessivo, a perda de sentido de comunidade e o crescimento do fosso entre ricos e pobres” (Hargreaves, 2003, p. 23). Porém, com o decorrer do tempo, veem-se a braços com políticas governamentais que impõem cortes orçamentais para a educação e, conseqüentemente, as suas condições de trabalho sofrem alterações, tal como podemos verificar em vários estudos (Flores, Day & Viana, 2007; Flores, 2011; Flores *et al.*, 2014). Estes estudos apontam para a redução dos salários, a precariedade laboral, a intensificação do trabalho docente, o aumento da burocracia, o maior controlo, o aumento do volume de trabalho e o aumento da prestação pública de contas e da crítica aos professores, aspetos que se refletem também na perda de estatuto e na deterioração da imagem social do próprio professor.

Vivemos numa sociedade onde a economia é a demanda da maior parte das decisões e, inevitavelmente, se repercutem em todos os pilares da sociedade, inclusive na educação. Deste modo, as razões da escolha da profissão docente alteraram-se, já não estamos num tempo em que o poder e a ação do professor são considerados sinónimo de progresso e desenvolvimento da sociedade (Costa, 2004), nem a estabilidade de emprego e o estatuto social são mais características marcantes do ensino e de um emprego para toda a vida (Day, 2001).

Segundo Fullan e Hargreaves (2001), os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças. Por isso, o ensino não é apenas uma coleção de competências técnicas, embora sejam importantes. Não podemos “compreender o ensino sem compreender a pessoa que ele [o professor] é” (Goodson, 1991, citado por Fullan e Hargreaves, 2001, p. 53). Neste seguimento, é importante valorizar e implicar mais os professores nos processos de mudança. A sua compreensão e valorização enquanto pessoas e profissionais deveriam ser, portanto, elementos vitais subjacentes a qualquer estratégia de formação contínua, de desenvolvimento da escola e de melhoria da educação.

1.3. Conceções de professor

“Nada conseguirá substituir o papel central do professor no processo de aprendizagem. A relação pessoal entre o professor e o aluno permanecerá sempre no centro da missão pedagógica para despertar, iniciar, guiar, motivar e transmitir sabedoria e conhecimento tácito, tais como valores morais e desenvolvimento pessoal e interpessoal. Contudo, o papel do professor irá mudar de forma substantiva, uma vez que estamos a passar de um modelo de ensino para um modelo de aprendizagem.”

(European Round Table of Industrialists, 1997, citado por Day, 2001, p. 306)

Por mais mudanças que possam ocorrer no ensino, a importância do papel desempenhado pelo professor não se irá alterar. Os professores são o trunfo mais importante na realização da visão de uma sociedade de aprendizagem justa e democrática (Day, 2004).

No contexto atual, o professor, pelo seu papel preponderante em todo o processo educativo, cada vez mais, é solicitado a responder a questões que lhe são colocadas e para as quais não possui formação adequada. Daí a importância de se dispor a adquirir novas competências profissionais que contribuam para a sua maior profissionalidade e desempenho de funções mais amplas na escola. A profissionalidade docente é aqui entendida como aquilo que é “específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno, 1991, p. 64).

O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, pois não se trata de uma noção estática, depende do momento histórico e da realidade social e refere-se, de grosso modo, às práticas educativas desenvolvidas pelos professores. A imagem da “profissionalidade ideal” é configurada por um conjunto de aspetos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação (Gimeno, 1991).

Porém, devemos ter em consideração que o papel e a atuação do professor não se esgotam no contexto de sala de aula, existem múltiplos fatores que determinam a realidade contextual em que trabalham, ou seja, como refere Morgado (2005, p. 31) “existem elementos que, ao modificarem as condições em que os docentes realizam o seu trabalho, são geradores de tensões que afetam diretamente a sua ação no interior da sala de aulas.”

Existem distintas concepções sobre as exigências da prática docente, baseando-se em diferentes modelos de compreensão do processo educativo e do papel desempenhado pelos professores (Morgado, 2005).

Na perspetiva de Giles Ferry (1973, citado por Estrela, 2010) a profissão docente atravessou a linha do tempo e as designações de professor também tiveram a sua evolução. Este autor destaca três tipos de professor – o professor carismático, que tem a sua origem na Idade Média, possuía um lugar de relevo na sociedade. A profissão era vista como uma missão, ao qual está relacionado o conceito de transcendência sacerdotal, da pessoa moral, cultural e de dom. Pressupunha uma vocação, com incidência na formação do caráter, através da disciplina, dos conteúdos e do exemplo do professor. A identidade profissional assentava na identificação com os saberes ensinados e no sentido ético da sua função.

Na visão do professor técnico fundamenta-se na perda progressiva do monopólio do saber. Dá-se o surgimento de um tipo de professor dotado de competências específicas, especialista do desenvolvimento do aluno e da organização da aprendizagem. Nesta altura, assistia-se à democratização do ensino e à “explosão escolar” que contribuíram para a tecnicização da profissão. Surge a necessidade de eficácia da formação e do ensino e a valorização das competências técnicas ligadas ao saber ensinar, definindo uma nova identidade profissional ligada à sala de aula, pressupondo uma afetividade controlada por competências de ensino.

Por último, o professor recurso que é posto ao serviço do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno. A função do professor é a de ajudar o aluno a “tornar-se pessoa”, promovendo a sua autonomia, delegando nele a gestão da sua aprendizagem e remetendo-se ao papel de recurso que ao aluno poderia ou não utilizar.

1.3.1. O professor como profissional técnico

Esta concepção baseia-se no modelo da racionalidade técnica e centra-se essencialmente na forma como os professores atuam na prática, e sobre a relação entre investigação, conhecimento e prática profissional (Contreras, 2003), consistindo na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, ao qual Habermas (1984) e McCarthy (1987) citados por Contreras (2003), chamaram de empírico-analítico, próprio das ciências físico-naturais, e cujo interesse constitutivo e de natureza mais técnica. O problema deste tipo de conhecimento ocorre

quando se ultrapassa a esfera da ação sobre a Natureza e passamos para a da ação humana.

Neste tipo profissional, estamos perante “uma visão tradicionalista de ensino, onde a componente burocrática se alia à componente técnica, imperando uma legitimidade normativa, isto é, prevalecendo o currículo que é prescrito a nível oficial” (Morgado, 2005, p. 36). Os objetivos são entendidos como produtos, estados finais previamente definidos que se querem alcançar com os alunos, desconsiderando a importância da qualidade moral e educativa da ação. O docente é quem assume a função de aplicação dos métodos e consecução dos objetivos, a sua profissionalidade identifica-se com a eficácia e a eficiência. O questionamento das pretensões do ensino não faz parte do seu exercício profissional (Contreras, 2003). É evidente, segundo Morgado (2005), a falta de autonomia por parte do professor, uma vez que, enquanto técnico, não é capaz de abordar e resolver os dilemas imprevisíveis e as situações conflituosas com que se depara no decurso da ação educativa. Daí a emergência de novos modelos de profissionalidade docente.

1.3.2. O professor como profissional reflexivo

Neste tipo profissional, está subjacente um modelo de racionalidade prática ou modelo humanista, no qual se afirma a necessidade de “resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática” (Contreras, 2003, p. 71). A sala de aula é um lugar de imprevisibilidade – que traz implicações para a atuação do professor; multidimensionalidade – embora todos estejam envolvidos num mesmo ambiente, fazem coisas distintas (os alunos não fazem tudo ao mesmo tempo). O professor gere e controla toda esta multidimensionalidade; a simultaneidade – acontecimentos que ocorrem todos ao mesmo tempo; tem caráter imediato – o professor tem de pensar e agir ao mesmo tempo.

Por todas estas características inerentes à sala de aula, é importante que, por um lado, o professor esteja consciente que, nestas situações, o conhecimento não precede a ação, daí a relevância do denominado conhecimento-na-ação, um conhecimento tácito, que utilizamos em certas ações que realizamos espontaneamente. Por outro, a importância da reflexão na ação, integrada na própria prática profissional que “pressupõe uma reflexão sobre a forma como habitualmente entendemos a ação que realizamos” (Contreras, 2003, p. 72).

O currículo é visto como um processo, “uma proposta a ser interpretada de diferentes modos e a ser aplicada em diferentes contextos, fruto de uma racionalidade prática que caracteriza este processo.” (Morgado, 2005, p. 45).

Uma mudança significativa no papel profissional dos professores implica que passem de meros “recetores a investigadores” (Erickson, 2002, citado por Morgado, 2005), porque o professor como investigador (Stenhouse, 1987, citado por Contreras, 2003) da sua própria prática acaba por convertê-la em objeto de indagação tendo em vista a melhoria das suas qualidades pedagógicas (Contreras, 2003).

1.3.3. O professor como intelectual crítico

Schön (1998) e Stenhouse (1987), como já referimos, defendiam uma conceção de professor como investigador. Contudo, esta ideia foi contestada por não ter prestado a necessária atenção à compreensão crítica do contexto social em que ocorre a ação educativa, nem atender à influência que a própria realidade social exerce sobre o pensamento e ações das pessoas (Morgado, 2005).

Para Giroux (1990, citado por Morgado, 2005), os professores devem ser portadores de uma verdadeira “autoridade emancipatória”. O currículo é assumido como o resultado de interesses dos professores, da administração, estudantes e de todos os intervenientes no seio da comunidade educativa.

O maior contributo que os professores podem dar ao fenómeno educativo prende-se com a relação estabelecida com os alunos e na capacidade de lhes transmitir valores, atitudes e “procedimentos imprescindíveis para o convívio democrático e a edificação de sociedades mais justas e solidárias” (Morgado, 2005, p. 55).

1.3.4. O professor da contemporaneidade: desafios e complexidades

Num contexto de pós-modernidade o sujeito deixa de ser o centro da ação social, é dirigido a partir do exterior, pelas estruturas, pelas instituições e pelo discurso (Tadeu da Silva, 1999). Neste contexto privilegia-se a mistura e o hibridismo de culturas, de estilos e de modos de vida. Perante a mudança constante – a mundialização e flexibilidade da economia, a evolução das tecnologias, a disseminação mais rápida da informação e o aumento da incerteza e da insegurança – o contexto educativo viu-se perante novos desafios, transformações que conferem maior pluralidade aos agentes sociais e “onde a

necessidade de informação e conhecimento se tornou indispensável” (Morgado, 2005). A difusão mais alargada contribui para que a informação deixe de ser predominantemente veiculada pelos docentes na escola. Contudo, a orientação e apoio dos alunos por parte dos professores continua a ser fundamental, uma vez que é necessário “aprender a selecionar, gerir, avaliar e trabalhar a informação a que têm acesso” (Morgado, 2005, p.65).

Atendendo a estas especificidades do papel desempenhado pelo professor, há a necessidade de que os professores sejam empenhados e profissionalmente competentes, com o intuito de serem capazes de ajudar a questionar e problematizar o padrão cultural, as tendências e valores que constituem a sociedade e o ensino. O professor deixa de ser o único detentor do conhecimento especializado que apenas tinha de transmitir aos alunos para se tornar um dos principais parceiros de um saber coletivo, sendo visto como um facilitador de situações de aprendizagem (Morgado, 2005).

Analisando o contexto atual do ensino Judyth Sachs (2003) alude ao professor ativista em oposição ao empresarial. E, tal como outras profissões, também a profissão docente atravessa um momento de crise, devido à posição da imprensa, aos problemas de contratação e permanência no ensino. Perante este cenário e para combater o pessimismo que se faz sentir na classe docente, surge o conceito de professor ativista, nas palavras desta autora australiana.

A identidade profissional empresarial surge associada a professores eficientes, responsáveis e responsabilizáveis, que demonstram obediência aos imperativos políticos, em que a qualidade do ensino é demonstrada através de indicadores de competência definidos externamente. Nesta visão do professor ativista, o ensino e a intervenção do professor vai para além da instituição escola, trabalhando com as comunidades, com os seus pares e adotando um forte sentido de liderança. Este posicionamento é consequência da deterioração da relação de confiança entre os professores e as políticas dos governos.

O desenvolvimento e sustentação de uma profissão docente ativista alicerçam-se em elementos como: o capital social, o comprometimento, a ação coletiva, na política transformadora e no posicionamento estratégico.

À parte de toda a complexidade e incerteza advindas da globalização e do mundo contemporâneo, é o momento oportuno para a profissão docente se centrar no debate em torno do ensino, das escolas e da educação, como refere Flores (2003, p. 127):

“Espera-se que eles [os professores] pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspetiva holística.”

É diante desta complexidade social e profissional que os professores têm de trabalhar e enfrentar diariamente desafios, vivendo momentos de (des)ânimo e (des)motivação com efeitos na (re)construção da sua identidade profissional. O aperfeiçoamento da prática docente e da motivação dos professores irá sempre influenciar o (in)sucesso dos alunos, por isso, a necessidade de se empenhar e desenvolver competências capazes de conduzir a uma “construção crítica de modos de aprender, de pensar, de sentir e de atuar” por parte dos alunos (Morgado, 2005, p. 69).

Focalizar a nossa atenção no trabalho dos professores e nas condições organizacionais em que o desenvolvem ajudará a uma melhor compreensão e a transformar processos e práticas de formação, no sentido “de uma compreensão mais profunda do trabalho docente e de uma permanente reconstrução do(s) saber(es) profissional(ais)” (Flores, 2000, p. 161).

A identidade profissional dos professores é entendida como uma construção social marcada por diversos fatores que interagem entre si, emergindo daí uma série de representações que os docentes fazem de si próprios, das suas funções e atividades que desenvolvem, das quais fazem parte a sua história de vida, as suas condições e contextos de trabalho e o quimérico ideal de profissão. Tal como refere, Flores (2012, p. 2):

“A identidade profissional constitui um aspeto central no processo de tornar-se professor, sendo social e culturalmente circunscrito, complexo, dinâmico e interativo e que depende do modo como os professores se veem enquanto profissionais e do modo como veem e entendem e analisam os contextos nos quais exercem a sua atividade e os valores e normas que lhes estão subjacentes.”

Para Fullan e Hargreaves (2001), os professores não se tornam naquilo que são simplesmente por hábito. O ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoa que são. Pois, a identidade profissional é uma construção do *Eu* (profissional), que “evolui ao longo da carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (Marcelo, 2009, p. 11), essencialmente é um processo em que o profissional integra um conjunto de aspetos como o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender e ensinar, o seu conhecimento e as suas experiências, no fundo, o modo como se vê enquanto profissional e como está na profissão.

1.4. Conceções de profissionalismo docente

Os conceitos de profissão e profissionalismo cada vez mais são aplicados no trabalho e aos trabalhadores da sociedade moderna, assim como as condições de confiança, discrição e competência, que, historicamente, têm sido considerados necessários para a prática profissional, revelando-se constantemente um desafio (Evetts, 2009).

Profissionalização e profissionalismo, standardização e padrões profissionais, tal como refere Goodson (2008), mostram como é paradoxal a condição atual da vida profissional dos professores, devido segundo Day (2000) às circunstâncias em que os professores trabalham. As exigências que lhes são feitas estão a mudar à medida que as tecnologias da comunicação diminuem o papel do professor como detentor exclusivo do saber especializado.

O profissionalismo, de natureza prática, vai ao encontro de conceitos como valores, atitudes, dedicação – *care* – aprendizagem contínua, ser e/ou agir bem, cumprimento dos deveres, ou seja, os comportamentos e atitudes do ser professor.

Numa perspetiva sociológica, citando (Evetts, 2009, p. 19). “professionalism was regarded as an important and highly desirable occupational value and professional relations were characterized as collegial, cooperative and mutually supportive.” Entender o profissionalismo docente implica, portanto, compreender o contexto social, político e cultural mais amplo.

Assim, como destaca Gimeno (1991, p. 74):

“Uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática (...). [Por sua vez] o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos.”

Numa revisão da literatura sobre profissionalismo docente é evidente a complexidade e controvérsia, pois é um conceito que varia no tempo e depende dos contextos políticos, sociais, culturais e geográficos nos quais se inscreve (Flores *et al.*, 2014) e que, inevitavelmente, tem as suas implicações no que diz respeito à identidade profissional docente.

Vários estudos versam o tema do profissionalismo docente, com o intuito de captar os desenvolvimentos históricos que configuram o trabalho docente e os discursos sobre profissionalismo (Hoyle, 1980, citado por Day, 2001; Sockett, 1993; Goosdson & Hargreaves, 1996; Whitty, 2000; Fullan & Hargreaves, 2001; Flores, 2007; Evetts, 2009; Reeves, 2009; Flores, 2011; Flores *et al.*, 2014; Flores, em publicação). De seguida, passaremos a elencar algumas perspetivas e/ou visões de alguns investigadores que se dedicaram ao estudo do tema.

As conceções idealistas sobre profissionalismo enfatizam a natureza especial dos professores peritos, nomeadamente a sua especialização e as virtudes éticas, associadas aos conceitos de confiabilidade, colegialidade e serviço. As conceções críticas, por seu turno, enfatizam a natureza exclusiva das profissões e das ideologias, do próprio interesse que sustentam as suas reivindicações a um estatuto especial que influencia os outros (Gewirtz *et al.*, 2009).

O conceito de profissionalismo não pode, portanto, ser apreendido sem a consideração das diferentes “vozes” e “perspetivas”, pois apenas dessa forma poderão ser compreendidos e problematizados os modos de o conceber e operacionalizar (Sachs, 2012, citado por Flores, em publicação), devido ao facto de estarmos perante um conceito dinâmico e contextualizado que compreende o trabalho dos professores, o modo como estes se veem enquanto profissionais, considerando os diferentes contextos – social, político e cultural (Flores, em publicação).

Por seu turno, Hoyle (1980, citado por Day, 2001) faz a distinção entre dois tipos de profissional: o restrito e o amplo. No primeiro, no domínio de uma profissionalidade intuitiva, centra-se dentro da sala de aula e há a preocupação com o desenvolvimento de cada aluno. O professor é o próprio orientador da sua ação e dos processos de aprendizagem, valorizando a criatividade e a autonomia. Em contrapartida, ao não comparar o seu trabalho com os pares, tende a não compreender as atividades da sala de aula num contexto mais alargado, não enquadrando as atividades desenvolvidas no contexto de sala de aula num fundo mais amplo de atuação.

No segundo caso, o profissional amplo/alargado, ao contrário do anterior, preocupa-se com o seu próprio desenvolvimento profissional, envolvendo-se em diversas atividades. O professor desenvolve-se enquanto profissional e considera-se um investigador. Ensina na sala de aula, mas também para além dela, num contexto educacional mais alargado, compara o seu trabalho com o de outros, avaliando-o e colabora com outros professores.

Quadro 1. Características do profissionalismo restrito e desenvolvido, segundo Hoyle (1974, adaptado de Bonito e Trindade, 2008)

PROFISSIONALISMO RESTRITO	PROFISSIONALISMO DESENVOLVIDO
Aptidões profissionais derivadas de experiências.	Aptidões derivadas de uma reflexão entre experiência e teoria.
Perspetivas limitadas ao imediato no tempo e no espaço.	Perspetivas que abrangem o mais amplo contexto social da educação.
Sucessos e experiências na sala de aula vistos isoladamente.	Sucessos e experiências da sala de aula compreendidos na relação com a política e as metas traçadas.
Metodologia fundamental introspetiva.	Metodologia baseada na comparação com a dos colegas e em contraste com a prática.
Valorização da autonomia profissional.	Valorização da colaboração profissional.
Participação limitada em atividades profissionais não relacionadas exclusivamente com o ensino na sala de aula.	Elevada participação em atividades profissionais adicionais ao seu ensino na sala de aula.
Leitura pouco frequente de literatura profissional.	Leitura regular de literatura profissional.
Participação em trabalhos de formação limitada a cursos práticos	Considerável participação em trabalhos de formação que incluem cursos de natureza teórica.
O ensino visto como uma atividade intuitiva.	O ensino é visto como uma atividade racional.

Todavia, não podemos deixar de referir que estamos perante uma distinção obsoleta (Day, 2001) que não se adequa ao momento atual, pois não considera os desafios impostos pelas mudanças constantes nem as exigências sociais, políticas e culturais que têm implicações no trabalho das escolas e dos professores (Flores, em publicação).

Perante alguma indefinição da profissão docente, Schön (1987, citado por Bonito e Trindade, 2008) dedicou-se à reflexão e construção de modelos do professor profissional. Assim, este autor propõe um modelo do profissional reflexivo, fundamentado-o numa triangulação reflexiva (ver figura 1).

Figura 1. Conceitos-chave do sistema desenvolvido por Schön (1987, adaptado de Bonito e Trindade, 2008)



Assim, “a descoberta do conhecimento em ação transforma-o em conhecimento para a ação. A reflexão em ação traduz, assim, o pensamento consciente acerca das ações e dos pensamentos que as acompanham.” (Schön, 1987, citado por Bonito e Trindade, 2008, p. 357). Neste modelo, a aprendizagem ocorre através da orientação de um professor mais experiente, contribuindo para a construção de uma “conversação reflexiva” (Schön, 1987, citado por Bonito e Trindade, 2008, p. 357).

Sockett (1993, citado por Flores, em publicação) identifica quatro dimensões do profissionalismo docente: i) comunidade profissional – tipos de relacionamento dentro das instituições e departamentos em que os professores trabalham; ii) conhecimento especializado – conhecimento, visão e perspetivas; iii) prestação de contas profissional – obrigação moral para com os alunos e o público; e iv) ideal de serviço profissional – intrínseco ao propósito moral do ensino associado ao compromisso para com o bem-estar dos alunos.

Goosdson e Hargreaves (1996), relativamente ao assunto em análise, propõem cinco discursos que se sobrepõem em alguns aspetos. Assim, estes autores distinguem os profissionalismos clássico, prático, flexível, alargado e complexo.

O profissionalismo clássico tem por base uma visão clássica, assente numa vertente funcionalista do conceito de profissional de ensino, considerando a reprodução de características profissionais das conhecidas profissões liberais (Goodson & Hargreaves, 1996), procura atingir o *status* de outras profissões consideradas qualificadas, tais como a medicina e a advocacia, e ainda o seu reconhecimento, ou seja, conseguir alcançar os seus padrões profissionais, regendo-se por condutas e códigos ético-deontológicos pré-determinados e controlados pelo próprio corpo de profissionais. O

trabalho desenvolve-se a partir de um forte sentimento ético da sua função, apoiado na necessidade da satisfação das necessidades dos alunos e de outros agentes educativos (Flores, em publicação).

Nesta aceção de profissionalismo, promove-se um professor especialista que é visto como técnico, destacando-se pelo rigor científico e caráter técnico desenvolvido através de um trabalho racionalmente pré-determinado. Associa-se ao profissional de ensino tradicional. A relação com a comunidade será sempre de cariz formal e de submissão ao conhecimento técnico dos profissionais.

O profissionalismo prático entende que a docência é uma atividade cujo saber coincide com o saber prático e que enfatiza a experiência, “pautado pela rotina, pelo conhecimento prático, artesanal e situado” (Costa, 2004, p. 43), moldado por valores e propósitos dos professores que constroem as suas próprias práticas educativas. Este profissionalismo desenvolve-se no contexto da sala de aula (Flores, em publicação), valoriza o quotidiano e tem associada a si a ideia de prática reflexiva, noção que amplia o campo do questionamento e da crítica sobre as ações. Porém, pode levar o professor a afastar-se dos objetivos definidos pelas políticas educacionais e do governo.

Por sua vez, ao profissionalismo flexível está subjacente a ideia de flexibilidade o que nos remete para a conceção de profissionais que desenvolvem o seu trabalho tendo em conta as condições e sensibilidades contextuais da escola e dos atores educativos (Costa, 2004). A noção de profissional flexível está centrada na redefinição dos aspetos técnicos do trabalho docente de acordo com uma estratégia de desenvolvimento de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias (Garcia, Hypolito & Vieira, 2005), quebrando o isolamento que conduz inevitavelmente ao conservadorismo e resistência à inovação (Fullan & Hargreaves, 2001). Esta conceção remete-nos para um trabalho colegial e para a partilha de saberes profissionais. O profissional alarga o seu espaço de ação para além da sala de aula e assume um papel que lhe exige a capacidade de resolução de problemas, de comunicação e desenvolvimento profissional contínuo (Flores, em publicação). No entanto, este tipo de profissionalismo pode aumentar a fragmentação e conduzir igualmente ao isolamento, uma vez que depende dos contextos em que os professores trabalham.

O profissionalismo alargado alia-se ao denominado “novo profissionalismo” que implica a consideração do contexto educacional mais amplo, extrapolando a sala de aula que é percebida na relação com outros aspetos e acontecimentos da escola. O professor orienta o seu trabalho em proximidade com os outros (professores, alunos e pais) com a finalidade de negociar os papéis e as responsabilidades dos diversos intervenientes no

processo educativo. Além disso, é concebido como um profissional autónomo, onde outras atividades são valorizadas, como por exemplo, a formação contínua (Garcia, Hypolito & Vieira, 2005). O ensino é visto como atividade racional mais do que intuitiva.

Por fim, o profissionalismo complexo que surge num contexto de céleres mudanças provocadas pela globalização e que, de um modo ou de outro, afetaram o trabalho docente. Apesar da desvalorização social da profissão docente, exige-se ao professor um alto grau de complexidade, tal como outras profissões, devendo ser julgada pela complexidade das tarefas, devido, em grande medida, à influência exercida pela organização política e pelo processo de socialização profissional.

Goodson e Hargreaves (1996, pp. 20-21, citados por Flores, em publicação) propõem, assim, sete princípios para definir o profissionalismo docente na sua complexidade e abrangência:

1. Crescentes oportunidades e maior responsabilidade de usar um juízo discricionário acerca das problemáticas do ensino, do currículo e da atenção que afeta os alunos;
2. Oportunidades e expectativas para se comprometerem com os propósitos morais e sociais, valorizando aquilo que os professores ensinam, juntamente com os principais conteúdos curriculares e a avaliação aos quais estes propósitos estão inerentes;
3. Comprometimento com o trabalho dos colegas em culturas de colaboração, de ajuda e apoio, como uma forma de usar os conhecimentos partilhados para resolver problemas atuais da prática profissional, em vez de realizarem um trabalho conjunto como um instrumento de motivação para implementar as diretrizes externas (decidas por outros);
4. A heteronomia ocupacional em vez da autonomia autoprotetora, em que os professores trabalham com autoridade, mas, ao mesmo tempo, abertamente e de uma forma colaborativa com outros parceiros na vasta comunidade (especialmente os pais e os próprios estudantes), que desempenham um papel importante na aprendizagem dos alunos;
5. Um comprometimento para com o cuidado/atenção e não unicamente um serviço anódino para com os alunos. Sendo assim, o profissionalismo deve admitir e adotar tanto a dimensão emocional, como a cognitiva do ensino, e

também reconhecer as competências e disposições que são essenciais para um cuidado/atenção dedicado e eficaz;

6. Uma investigação orientada para o *Eu* e um esforço em relação a uma aprendizagem contínua relacionada com os conhecimentos de cada um e com as práticas *standard*, em vez de seguir as obrigações debilitadoras das intermináveis mudanças exigidas por outros (frequentemente sob a forma de uma aprendizagem contínua ou de melhorias a introduzir no sistema de ensino);
7. A criação e reconhecimento de tarefas de elevada complexidade com níveis de estatuto e recompensa apropriados.

Por seu turno, Elliot (1991, citado por Bonito e Trindade, 2008) apresenta-nos um modelo conceptual de profissionalismo com fortes implicações na formação inicial de professores, pois é no contexto de trabalho que “surgem as necessidades educativas, que têm de ser levadas em conta e onde as práticas são, no fundo, serviços com a particularidade de conseguir satisfazer essas necessidades” (Elliot, 1991, citado por Bonito e Trindade, 2008, p. 358). Assim, o modelo do “novo profissionalismo” proposto por Elliot (1991, citado por Bonito e Trindade, 2008, p. 358) defende que é essencial:

“A colaboração entre elementos do sistema, o esclarecimento e a resolução dos seus problemas, a importância da comunicação e da empatia, a ênfase na compreensão global das situações como base da prática profissional, e a auto-reflexão como instrumento para superar as opiniões e respostas estereotipadas.”

Neste seguimento, Fullan e Hargreaves (2001) sustentam um profissionalismo interativo, porque a escola não se não se faz sem os professores. Este tipo de profissionalismo implica uma redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham, valorizando-se os juízos discricionários, as culturas de trabalho colaborativo, as normas de aperfeiçoamento contínuo em que se procuram novas ideias, dentro e fora do próprio do próprio local onde se trabalha, uma reflexão na, pela e sobre a prática, em que o desenvolvimento individual e pessoal é considerado lado a lado com o desenvolvimento e a avaliação coletivos e, por último, uma maior competência, eficácia e satisfação na profissão docente.

As formas coletivas de exercer o trabalho docente, que considerem os saberes teóricos e práticos em simultâneo com a comunidade escolar como parte integrante de todo o processo educativo, podem ser construídas (Garcia, Hypolito & Vieira, 2005), por isso a necessidade de se auscultar as comunidades, grupos e movimentos sociais

relativamente à qualidade social da educação. Pois, a profissionalização deverá resultar mais da inter-relação com as realidades culturais nas quais se inscreve o ato educativo (Hypolito, 1999, citado por Garcia, Hypolito & Vieira, 2005).

Por seu turno, Judyth Sachs (2003) alvitra a distinção entre profissionalismo gerencialista e democrático ou ativista. No primeiro, evidencia-se a mudança organizacional ligada a uma maior prestação de contas, à gestão eficiente, através da transposição das práticas do setor privado para o público, o que conduz a uma maior burocracia do ensino. O profissional responde a metas, sendo assim, visto como um gestor com autonomia para gerir a sala de aula (alunos) e outros grupos que devem aceitar a sua autoridade, documentando os seus resultados para efeitos de prestação pública de contas. O bom profissional é aquele que trabalha de forma eficiente e eficaz e vai ao encontro de critérios estandardizados definidos para os alunos, para os professores e para as escolas.

Ao propor o profissionalismo democrático, Sachs (2003) procura desmistificar o trabalho profissional e construir alianças entre professores e outros agentes, enfatizando a ação colaborativa e cooperativa. Aqui, o professor é visto com responsabilidades que vão para além da sala de aula, contribuindo para a escola, para o sistema educativo, para a comunidade e para os alunos, procurando construir uma sociedade mais justa e democrática.

Deste modo, Sachs (2003) identifica cinco valores centrais que constituem “os fundamentos de uma abordagem pró-ativa e responsável do profissionalismo”:

1. **Aprendizagem** – em que os professores são encarados como aprendentes, individualmente, com os seus colegas e alunos;
2. **Participação** – em que os professores se perspetivam como agentes ativos nos seus próprios mundo profissionais;
3. **Colaboração** – em que a colegialidade é exercida dentro e entre comunidades internas e externas;
4. **Cooperação** – através da qual os professores desenvolvem uma linguagem comum e a tecnologia para documentar e discutir as suas práticas bem como os seus resultados.
5. **Ativismo** – em que os professores se envolvem publicamente em questões relacionadas, direta ou indiretamente, com a educação e com a

escolaridade, enquanto parte integrante dos seus propósitos morais (Sachs, 2000, citado por Flores, em publicação).

Também Whitty (2008, citado por Flores, Ferreira & Fernandes, 2014) identifica quatro modos de profissionalismo docente: i) o modo tradicional – que se encontra associado à autonomia dos professores sobre como e o que ensinar; ii) o modo gerencialista – que é visível na cada vez maior especificação do que os professores devem fazer nas escolas e nas salas de aula, numa lógica de prestação de contas; iii) o modo colaborativo – que surge no âmbito de uma perspetiva de trabalho colaborativo entre os múltiplos atores educativos, ligada à ideia da escola a tempo integral que proporciona apoio ao estudo, oportunidades de aprendizagem para os pais, etc. Os professores passam a trabalhar (e a colaborar) com outros profissionais, por exemplo, da saúde, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas da fala, etc.; e, iv) o modo democrático – que requer uma maior sensibilidade em relação a um vasto conjunto de agentes educativos, desmistificando o trabalho do professor e forjando alianças entre os professores e outros, a quem não é dada voz, por exemplo, alunos, pais, membros da comunidade, com vista à construção de um sistema educativo mais democrático.

Estes dois últimos modos de profissionalismo (colaborativo e democrático) poderão proporcionar oportunidades profissionais para apoiar a aprendizagem dos alunos, destacando o conhecimento especializado dos docentes que tem de ser transmitido e disseminado de diferentes modos em contextos colaborativos.

Gewirtz, Mahony, Hextall e Cribb (2009) defendem a necessidade de olhar para o profissionalismo docente numa perspetiva idealista e crítica, incluindo um modo de coordenação social e um conjunto de virtudes ocupacionais. Para tal, é necessário, também, recorrer a conceções plurais que compreendam todos os elementos numa perspetiva dialética e integradora, considerando, não só os padrões e questões éticas, mas também os discursos que legitimam e reproduzem formas particulares de identidade, poder e in/exclusão, mantendo, ao mesmo tempo, as ideias de profissão e de profissionalismo em interação.

Na perspetiva de Evetts (2009) podem ser considerados dois tipos de profissionalismo: o organizacional – caracterizado por uma “crescente standardização dos procedimentos e práticas profissionais e controlo gerencialista, baseando-se em formas externas de regulação e medidas de prestação de contas tais como o estabelecimento de metas e a revisão/avaliação do desempenho”. E o ocupacional – que “incorpora uma autoridade colegial (...) baseia-se na autonomia, no juízo discricionário e na avaliação pelos práticos. (...) O controlo é operacionalizado pelos próprios práticos

que se orientam por códigos de ética profissional que são monitorizados por entidades e associações profissionais” (Evetts, 2009, p. 23). Estas duas perspetivas, na prática, co-existem, embora seja necessário analisar o equilíbrio entre elas em distintos contextos e práticas profissionais (Flores, em publicação).

A propósito de profissionalismo docente é ainda relevante referir a ótica de Reeves (2009) para quem existem três modos discursivos na forma de perspetivar o profissionalismo dos professores: i) uma conceção restrita burocrático-profissional em que se espera que os professores funcionem como especialistas nas suas salas de aula, mas trabalhando em estruturas burocráticas; ii) uma conceção gerencialista em que os professores são vistos como “operacionais” que são supervisionados de perto e seguidores de regras; e iii) um “novo” profissionalismo que se baseia nas ideias de colaboração, partilha de conhecimento e de “prática centrada nos alunos”. Os conflitos e tensões criados em torno dos discursos sobre profissionalismo permitem que os professores criem um “espaço” que poderão usar para forjar um profissionalismo revitalizado e mais amplo (Flores, em publicação).

Os modelos de profissionalismo, embora possam contribuir para uma melhor compreensão das implicações das reformas sobre o quotidiano escolar nas identidades profissionais dos professores (Garcia, Hypolito e Vieira, 2005), não podem ser tomados de forma exclusiva, devido à dimensão dinâmica do conceito e dos próprios modelos. Essencialmente, todas as perspetivas exploradas visam mostrar um panorama repleto de possibilidades e implicações de modelos que se entrecruzam e, simultaneamente, convivem em contradição.

1.5. O papel do professor no desenvolvimento do currículo

Numa busca pela conceptualização daquilo que entendemos por currículo adotamos uma postura de não segmentação entre currículo e instrução centrada nos objetivos, nos conteúdos, nas atividades e na avaliação. Além disso não descuramos a necessidade que se impõe de questioná-lo enquanto duplo projeto que engloba intenções e práticas, ou seja, “um processo que se decide e se implementa em contextos e fases diferentes.” (Pacheco, 2001, p. 11).

No âmbito das Ciências da Educação o currículo, segundo Ross (2000, p. 8) “is a definition of what is to be learned” (Ross, 2000, p. 8), representando algo que é planificado e, posteriormente, implementado no “cumprimento das intenções previstas, constituindo os objetivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar” (Pacheco, 2005, p. 31).

Para Stenhouse (1991), o currículo expressa toda uma visão daquilo que é o conhecimento e a conceção do processo da educação. Além disso, o currículo destaca-se, pela sua forma e apresentação, como instrumento de transformação de professores e alunos. E mais do que uma apresentação seletiva do conhecimento ou um plano tecnológico altamente estruturado, concebe-se como marco para a resolução de problemas concretos que surgem em situações específicas ou pontuais.

Destacamos a visão de um dos autores dedicados ao estudo da temática em análise, porque à medida que o currículo foi adquirindo “uma crescente relevância na educação”, a verdade é que também “originou uma grande confusão terminológica que acentuou as divergências existentes no pensamento curricular.” (Pacheco, 2001, p. 15).

Assim, numa revisão da literatura, constatamos que teremos tantas definições de currículo, quantos os especialistas que se têm dedicado ao assunto. Contudo, a par da diversidade de definições, encontramos, em todas elas, subjacente algo em comum: por um lado, a existência de uma relação mais estreita entre currículo e prática, por outro, uma relação menos estreita entre currículo e projeto (Matos Vilar, 1994). Por isso, qualquer definição será puramente perspectivada de forma ideológica. Então, não é legítimo impor uma única definição, porque em todos os momentos comportará uma posição sobre os diversos modos como entendemos a escola, a cultura, a sociedade, etc. Deste modo, assumimos que o currículo é simultaneamente projeto e prática, “na medida em que, à Escola, compete concretizar, na prática, um determinado projecto.” (Matos Vilar, 1994, p. 14).

Parafraseando Pacheco (2001), o currículo define-se como projeto apesar das dissemelhantes perspetivas e dualismos, cujo processo de construção e desenvolvimento interativo se pretende uno, contínuo e interdependente entre o que se decide no plano normativo e no plano do ensino-aprendizagem. Assim, estamos perante um conceito que se refere sempre a uma prática que encontra a sua génese numa construção cultural, histórica e socialmente determinada, ou seja, “não se trata de um conceito abstrato anterior à sua própria experiência” (Matos Vilar, 1994, p. 13).

O currículo enquanto instrumento de escolarização conduz-nos a conceber a ideia de que a sua prática é um “processo de representação, formação e transformação da vida social que deve ser entendido como um todo” (Pacheco, 2001, p. 23). Enquanto *continuum* de decisão curricular, o currículo “é uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diversas fases e etapas de concretização” (Pacheco, 2001, p. 68). Na sua generalidade consideramos três contextos/níveis de decisão curricular:

- i) político-administrativo (do domínio da administração central), onde se situa o currículo prescrito, oficial, formal, definindo a “normatividade curricular”, onde delineiam as opções substantivas sobre a elaboração e a prescrição curricular e onde se “propõem orientações programáticas (...) e define critérios de organização curricular.”;
- ii) de gestão (do domínio da escola e da administração regional), desenvolvido ao nível da mesoestrutura curricular.
- iii) de realização (no domínio da sala de aula), onde se faz a planificação didática, sistematizando os elementos substantivos de operacionalização do currículo. Entramos no domínio do currículo real ou em ação é, como já foi referido, a operacionalização, resultando no currículo realizado ou experienciado, expressa os resultados da interação didática e, por último, entramos no domínio do currículo avaliado, onde se faz a avaliação dos “planos curriculares, dos programas, das orientações, dos manuais e livros de texto, dos professores, da escola, da administração, etc.” (Pacheco, 2001, p. 70).

Na construção, implementação e avaliação do currículo devemos ter presente que a questão central é a de que impera a necessidade de “diferenciar o currículo para preparar indivíduos com inteligência e capacidades diferentes para uma multiplicidade de funções diversas, porém específicas, na vida adulta.” (Apple, 1999, p. 128).

Deste modo, conforme Roldão (1999, p. 17) o currículo é entendido como “um campo crítico de aquisição de saberes de referência e de competências para aprender”. Sendo também, um “projeto integrado de cultura e formação” (Gonçalves, 2009, p. 27) que fundamenta, articula e orienta todas as atividades e experiências educativas realizadas na escola (Alonso, 1996). Assim, cabe à escola definir e reajustar os instrumentos curriculares que sustentam a concretização das orientações definidas a nível nacional pelas políticas educativas, incumbindo ao professor a adequação ao contexto escolar, de turma ou do próprio aluno.

Neste sentido, destaca-se o papel de construtores e gestores de todo o processo curricular desempenhado pelos professores. Fundamentalmente, e segundo Goodson e Dowbiggin (2001), o valor principal do currículo reside na sua capacidade de investigar a realidade interna e a autonomia relativa da escola. Porém, é de salientar que o currículo nacional não responde a uma estrutura básica comum, suscetível de ser flexibilizada e adaptada aos contextos escolares. Relativamente ao currículo nacional, os professores mantêm uma atitude ambígua, porque, por um lado, defendem a autonomia e flexibilização e, por outro, concordam com a definição de um currículo nacional decidido pela Administração central (Morgado, 2000). Esta ambiguidade vai permitindo que o currículo nacional continue a ser um somatório de disciplinas e de programas, com caráter rígido e prolixo.

Apesar desta ambivalência, é indiscutível o papel central e decisivo dos professores em todo o processo de desenvolvimento curricular (Tanner & Tanner, 1980, citados por Flores, 2000). Porque este processo não ocorre no vazio intelectual nem se pode alhear do contexto social e cultural no qual está inserido, é fundamental analisar e compreender o contributo dos diferentes agentes, assim como as interações existentes entre eles. Segundo esta perspetiva, o desenvolvimento curricular implica a partilha de responsabilidades e uma atitude colaborativa por parte de todos os intervenientes neste processo (Flores, 2000).

Para o desenvolvimento do currículo há o envolvimento de inúmeras pessoas, mas é o professor que, apesar de ser o último executor de todo o plano, aparece como maior responsável (Freitas, 1988, citado por Flores, 2000). Por isso a importância da análise e compreensão do papel do professor no desenvolvimento de todo o processo. Além disso sobre o currículo são exercidas pressões e influências das classes sociais, da economia, da política, da evolução tecnológica e da mudança contínua (Kelly, 1980).

Numa abordagem dos modelos teóricos e das práticas, quanto aos processos de legitimação curricular, estes reportam-se à forma como o currículo é planificado, identificando uma teoria técnica, seguida pelos tradicionalistas (Pacheco, 2001) e “entendem o currículo como uma técnica nas mãos dos especialistas (...) ou como produto decidido superiormente e depois colocado ao serviço dos professores” (Pacheco, 2001, p. 34). Numa lógica burocrática, salvaguarda-se a “legitimidade normativa da construção curricular”, o interesse técnico, o discurso científico e a ação tecnicista (Pacheco, 2001, p. 35), nesta, a teoria implica a prática. Aqui o professor é considerado “um consumidor ou operário do currículo que desenvolve tarefas bem delimitadas, executando o que os outros prescrevem” (Flores, 2000, p. 3). No âmbito de um “modelo vertebrado ou por objetivos”, a sua principal característica é a transmissão de conhecimentos, tendo o aluno como “mero recipiente e reproduzidor do que foi ensinado, recorrendo à aprendizagem memorística, mecânica e repetitiva.” (Flores, 2000, p. 4).

Numa teoria fomentada pelos empiristas conceptuais que “perspetivam o currículo como uma prática que resulta” das suas condições reais, conjugando uma legitimidade processual, uma racionalidade prática, uma ideologia pragmática, um discurso humanista, numa organização liberal e ação racional, em que teoria e prática se implicam mutuamente, o professor surge como investigador, dotado de “competências, conhecimentos e métodos para diagnosticar e analisar os problemas da sala de aula e os motivos e consequências das suas decisões práticas curriculares” (Flores, 2000, p. 4). Na perspetiva de um modelo processual, outras tarefas, que vão para além de mero executor do currículo, são conferidas ao professor e não há uma linearidade na aplicação da precisão, da normatividade e do rigor na sua intervenção. O aluno torna-se num elemento ativo e participativo na construção do seu próprio conhecimento através da aprendizagem significativa e construtiva” (Flores, 2000, p. 5).

Na perspetiva da teoria crítica, do domínio dos reconceptualistas que “perspetivam o currículo como um processo político, que através da crítica deve levar à emancipação das comunidades que o realizam.” (Pacheco, 2001, p. 35). Nesta, evidencia-se uma legitimidade discursiva, uma racionalidade comunicativa, uma ideologia crítica, um interesse emancipatório, uma organização participativa, democrática e comunitária, há uma implicação mútua entre teoria e prática (Pacheco, 2001). “O currículo, enquanto ação estratégica que parte da visão crítica do trabalho curricular do professor, é elaborado com base nos problemas e atitudes dos alunos” (Flores, 2000, p. 7). O professor é visto como construtor do currículo.

Como preconiza Pacheco (2005), o currículo, enquanto processo, pode ser interpretado de diferentes modos e aplicado em contextos distintos. Por este prisma, o professor é um agente curricular ativo, com capacidade para tomar decisões antes e durante o processo curricular, assumindo um papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o controlo reforçado pela centralização do sistema educativo, através de normativos e regras, mascara um falso regime de autonomia das escolas e do seu corpo docente. Este controlo é perpetrado pelo próprio regime de avaliação, centrado na cultura do exame e que serve de instrumento de controlo direto dos professores. Esta lógica descuida a valorização do contexto e do processo de ensino-aprendizagem, repercutindo-se numa visão controladora das práticas didáticas que veem o aluno como mero recipiente de conteúdos (Pacheco, 2001). Mesmo perante todos estes constrangimentos, há ainda algumas brechas de liberdade e autonomia que devem ser apropriadas pelos professores, com o intuito de contextualizar as suas práticas nos distintos ambientes socioculturais existentes.

1.6. A Mudança em Educação: perspetivas e condições para a mudança docente

A mudança deve ser abordada de um “modo sistémico, integrando diversas ações coordenadas e complementares que afetem toda a instituição escolar e não apenas algumas partes ou âmbitos isolados desta” (Sebarroja, 2001, p. 22), com o intuito de melhorar substancialmente a “qualidade da educação oferecida pela escola a todos os alunos” (Alonso, 2006, p. 1).

No contexto educativo é de considerar, como já referimos, o importante papel desempenhado pelos professores, por isso, a necessidade de formar estes agentes educativos para as sucessivas mudanças, não apenas para as “superficiais”, isto é, aquelas que “não atingem o cerne da questão de como é que as crianças aprendem e de como é que os professores ensinam”, nem aquelas organizativas ou materiais (edifícios, tecnologia, manuais), mas as que realmente interferem no desenvolvimento profissional dos professores, pois o “envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o seu sucesso” (Hargreaves, 1998, p. 12). As mudanças que são impostas apenas produzem “ambivalência e dificuldade para partilhar o sentido da ação, e o pressuposto é que o sentido da mudança deve ser partilhado pelo grupo” (Messina, 2001, p. 230) que está envolvido.

Desta forma, podemos afirmar que as mudanças e reformas “externamente determinadas no provocan modificaciones educativamente valiosas, sino, en el mejor de los casos, cambios en las condiciones y procesos de socialicón escolar” (Gómez, 1997, p. 16), pois são impostas desde fora sem o acordo e a vontade dos agentes envolvidos.

A mudança e a inovação são conceitos que se inserem em diferentes campos do conhecimento. Enquanto o primeiro se entende como sendo uma “modificação”, uma “transformação de um aspeto da realidade, ligada à melhoria de um sistema ou de uma escola” (Flores & Flores, 1998, p. 81); o segundo, como campo da administração, está mais propício a ser assumido como técnica e integra um processo que introduz algo novo, isto é, uma mudança em estruturas já existentes ou no funcionamento de algo que já existe, pressupondo sempre uma modificação conceptual (Estebaranz, 1994, citado por Flores & Flores, 1998, p. 82). Em contextos específicos, a inovação educativa está associada à “renovação pedagógica e também à mudança e à melhoria. Porém, nem sempre a mudança implica melhoria: toda a melhoria implica mudança.” (Sebarroja, 2001, p. 16). A inovação implica uma mudança real, porque afeta os processos, as práticas e as pessoas implicados numa organização ou estrutura concretas, transformando-as (Flores & Flores, 1998). Por seu turno, a “mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem significado particular com a prática, já que esta deve atender tanto os interesses coletivos como os individuais” (Sebarroja, 2001, p. 18).

A mudança é, por si mesma, uma variável muito dependente do meio em que ocorre; não é, mesmo numa época de fácil contacto e comunicações rápidas, algo que possa transferir-se facilmente de uma sociedade para outra, mesmo que haja suficientes recursos económicos disponíveis:

“A mudança, a nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança” (Day, 2001, p. 153).

Deste modo, e como refere o mesmo autor (2001, p. 156), a mudança não precisa de ocorrer de forma radical, esta pode ser evolutiva (implícita, inconsciente, natural), aditiva (modificações rápidas de valores, práticas) ou transformadora (consciente, planeada com um determinado aperfeiçoamento em vista). Ou seja, a mudança educativa não se reduz à elaboração de novas estratégias e procedimentos para executar reformas impostas, mas tem que ver com o desenvolvimento dos indivíduos, tendo em conta estratégias pessoais, com o intuito de se obter mudanças estruturais e culturais no cenário escolar e social (Bennet, 1992 citado por Gómez, 1997, p. 17).

A escola precisa de encarar as exigências da sociedade como fundamentais, acentuando as suas forças de carácter dinâmico e social. Goodlad, Soder e Sirotnik (1990, citados por Fullan, 1993, p. 21), enunciam quatro imperativos morais: i) facilitar a “inculturação” crítica; ii) proporcionar o acesso ao conhecimento; iii) construir uma conexão efetiva entre professor – aluno; iv) ter uma boa direção.

A tomada de consciência da natureza e do processo de mudança passa pela capacidade para efetivamente começar a agir. Assim, é necessário que o professor, como agente de mudança eficaz, adquira quatro capacidades fundamentais: primeiro, a construção de uma visão pessoal, uma vez que é benéfico partilhar ideias com os demais, contudo, é necessário criar uma visão assente numa reflexão mais profunda e individual para que efetivamente consiga vingar, porque mais facilmente se altera uma opinião ou decisão tomada em grupo do que uma que é pessoal e refletida, seguindo aquilo em que acreditamos.

Segundo, a investigação que desperta e aguça a necessidade premente de descoberta, possibilitando a formação de um propósito pessoal e a tomada de decisão mais consciente dos diferentes aspetos com que o professor se depara diariamente ou em assuntos de elevado nível de complexidade em que é chamado a decidir. Assim, como evidencia Nóvoa (1992, p. 13), “a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva”, podendo fomentar o “desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Terceiro, a “capacidade de mestria” que consiste em colocar em prática as novas ideias e habilidades, não ficar apenas pelo pensamento ou pelas meras conjeturas. Este aspeto é essencial para o alcance da eficácia, mas também para atingir uma compreensão mais profunda, sendo “fruto de um novo modo de pensar” (Fullan, 1993, p. 29). A habilidade e a experiência são fundamentais para alcançar a mudança.

Em quarto, e último lugar, surge a colaboração, não podemos manter-nos isolados, porque, caso contrário, a capacidade de aprender irá permanecer limitada. A colaboração requer a atitude de formar apoios, criar relações e construir grupos. Sem a capacidade para colaborar não é possível aprender e conseguir tornar-se num agente de melhoria social. Ou seja, é crucial que o professor, em simultâneo, se desenvolva individual e institucionalmente.

Para que a mudança possa ser eficaz e tenha as repercussões desejadas é necessário que a escola seja vista como centro de mudança e os seus propósitos educativos devam estabelecer-se de forma clara e compreensiva. Como já referimos, a

mudança deve adotar um enfoque global e sistémico, perspetivando-se de forma multidimensional. É necessário que sejam criadas as condições internas da escola para que ocorra a mudança, assim como as estratégias de intervenção devem ser integradoras e complementares (Gómez, 1997).

A partir desta abordagem, torna-se evidente que os professores apenas estão predispostos a envolverem-se num processo de mudança se perceberem uma necessidade, se diagnosticarem um problema e, ainda, se lhes for concedido o apoio necessário. Assim, atendendo ao caráter dinâmico e sistémico da mudança, bem como à importância decisiva do indivíduo nesse processo pode considerar-se indispensável, tal como evidencia Cardoso (2002, p. 52), a noção de criatividade das escolas e de inovação permanente. Para isso deverá ser preconizado o desenvolvimento das relações de trabalho, apostando na colaboração entre os professores e na redefinição do seu papel, dando prioridade à formação de professores direcionada para a compreensão e otimização de todo o processo de mudança. Daí a necessidade de dotar e incutir nos futuros professores capacidades de relacionamento, de colaboração, de constante aprendizagem e conferindo-lhes espaço para a criatividade e para a inovação, deixando de centrar todo o processo educativo em questões meramente políticas e economicistas.

Porém, a educação pública, da qual fazem parte alunos, professores, encarregados de educação, entre outros intervenientes da ação educativa, tem de lidar com as consequências humanas desta economia, “ensinando para além dela e não apenas para ela, e acrescentando à agenda reformadora valores que permitam construir comunidades, desenvolver capital social e forjar uma identidade cosmopolita.” (Hargreaves, 2003, p. 268). Como sugerem Hargreaves *et al.* (2002, p. 173).

“A natureza e o papel do ensino estão inevitavelmente ligados às expectativas que temos relativamente aos nossos estudantes, à nossa compreensão da forma como os humanos aprendem e às nossas crenças sobre o modo como os adultos, particularmente os professores, podem guiar os jovens na sua aprendizagem.”

Neste sentido, definir a identidade profissional do professor é crucial – quem são e o que são, a imagem que têm de si próprios, os significados que atribuem ao seu trabalho e os significados que os outros lhes atribuem – pois estão associados aos seus relacionamentos com os alunos que ensinam e os papéis e ligações entre estes e as suas vidas fora da escola (Hargreaves, 2002, p. 88).

Hodiernamente, é preciso que o professor assuma novos papéis dentro da escola, devido, em grande medida, “à degradação das condições do exercício da sua atividade profissional e da sua imagem social.” (Silva, 2003, p. 106).

Deste modo, o professor tem de “possuir uma sólida formação de base e estar disponível para uma formação contínua e continuada” (Silva, 2003, p. 110), para poder desempenhar adequadamente as suas funções. Assim, segundo Silva (2003), “é preciso conceber a escola como um espaço educativo onde os docentes possam trabalhar e, ao mesmo tempo, formar-se”, numa formação ligada a projetos profissionais e organizacionais.

Pelo seu papel preponderante em todo o processo educativo, o professor, cada vez mais, é solicitado a responder a questões que lhe são colocadas e para as quais não possui formação adequada, sendo assim necessário estar disponível a fazer (re)actualizações e investir no seu desenvolvimento profissional. Daí, a importância de se dispor a investir na formação contínua, podendo adquirir novas competências profissionais que contribuam para a sua maior profissionalidade e desempenho de funções mais amplas na escola.

Por conseguinte, o ensino é “o agente de mudança fundamental da sociedade do conhecimento” (Hargreaves, 2003, p. 213). E os professores são os principais reformadores escolares, deste modo, as tentativas de mudança nas escolas não terão impacto, caso não afetem o modo como os professores ensinam e os alunos aprendem, pois a tarefa profissional essencial mantém-se: a de tomar decisões na sala de aula com base nas suas perspetivas sobre o que é melhor para os alunos (Day, 2001).

O ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente (Day, 2001, p. 25), por isso, a colaboração com os pares promoverá o crescimento profissional e contribuirá para a mudança de paradigma instalado nas escolas portuguesas.

Focalizar a nossa atenção no trabalho dos professores e nas condições organizacionais em que o desenvolvem levará à transformação dos processos e práticas de formação e, consequentemente, a que as mudanças e inovações educativas logrem mesmo num contexto complexo e difícil como é o sistema de ensino português. Por isso, a necessidade de levar os professores, enquanto membros de um sistema social, a construírem as suas representações, colocando em primeiro plano, não os objetivos a atingir, mas os bons mecanismos de aprendizagem, deslocando a responsabilidade do produto para o processo e a “mestria pedagógica” redefinida como “capacidade para criar condições favoráveis de aprendizagem” (Thruler e Perrenoud, 1994, p.143). Também é importante que os professores não sejam os únicos responsáveis pela aplicação dos regulamentos e das inovações. Para tal, é necessário levar os estabelecimentos de

ensino a assumirem uma maior responsabilidade e solidariedade coletivas, como evidenciam Thruler e Perrenoud (1994, p. 143): “A mudança nunca se impõe por si própria, pois é inevitavelmente mediatizada pelas representações, pelas análises, pelas decisões dos atores, no quadro do seu funcionamento ordinário no interior da organização”.

1.7. Culturas profissionais e curriculares

O trabalho do professor desenvolve-se com base nas relações humanas, no domínio de conhecimentos específicos e das dinâmicas inerentes às suas próprias tarefas. Daí a importância de serem portadores de um conjunto de capacidades e de destrezas imprescindíveis à resolução do seu trabalho. Além disso, as práticas educativas são afetadas por condições sociais e institucionais, particularmente na sala de aula e na escola, que delimitam a forma de pensar e agir e resultam de um conjunto de significados e comportamentos dominantes e que, inevitavelmente, exercerão a sua influência na cultura escolar e determiná-la-ão em cada contexto especificamente.

A cultura de escola, muitas vezes, assume-se como o cerne da resistência a determinadas medidas e mudanças que necessitam de ser implementadas a partir do exterior da escola (Morgado, 2005). Algumas características são incontornáveis quando nos referimos à profissão docente e que fazem parte da denominada cultura de escola e culturas profissionais. Assim, o isolamento é um dos fatores mais evidentes nesta profissão, não só pela própria estrutura do edifício escola – pela existência de salas individuais – mas, também, pela própria organização curricular – em disciplinas. Tal como refere Morgado (2005, p. 83), “a postura individualista dos docentes tem sido um obstáculo ao acesso e à partilha de novas ideias e, conseqüentemente, à procura de melhores soluções para os problemas do ensino”. A par do isolamento, também a incerteza e o individualismo são aspetos que contribuem para a permanência num incontornável “conservadorismo educativo”, pois a opção por novas ideias e ações permanecem inacessíveis (Fullan & Hargreaves, 2001).

O individualismo advém, em grande parte, das expectativas que os professores têm de si próprios, apesar de estarmos no âmbito de uma profissão onde são os próprios docentes quem redefinem o seu papel, levando à existência de pressões e expectativas elevadas por tentarem atingir requisitos e objetivos “virtualmente inatingíveis” (Fullan & Hargreaves, 2001). Porém, não podemos confundir o conceito de individualismo com o de individualidade, uma vez que, este último é o aspeto que permite a renovação pessoal e, conseqüentemente, a renovação coletiva, provocando uma dinâmica de aprendizagem em grupo.

Estes aspetos, oriundos de um maior conservadorismo, devem ser combatidos através da colaboração e da colegialidade, com a partilha de ideias, informações e o desenvolvimento de atividades em conjunto com os seus pares. Apesar de a colaboração ser um elemento atrativo, pois é uma importante componente para a mudança, é necessário ter consciência de que, em algum momento, poderá incorrer para aspetos

como a balcanização (Fullan & Hargreaves, 2001; Flores, 2014) – a colaboração existe em apenas alguns grupos, levando à existência de grupos distintos que competem entre si, lutam pela ocupação de posições e “pela supremacia” (Fullan & Hargreaves, 2005), um lugar comum nas escolas, essencialmente secundários; a colaboração confortável – trata-se de uma colaboração que vai até onde é mais conveniente, “as questões mais difíceis sobre o trabalho e a forma de o melhorar são mantidas de fora da agenda”; a colegialidade artificial – consiste no trabalho desenvolvido em parceria com os colegas, mas imposta administrativamente, “dando origem a um grau de inflexibilidade que viola os princípios do juízo discricionário que constituem o cerne do profissionalismo dos professores” (Fullan & Hargreaves, 2005, p. 105).

Morgado e Pacheco (2010) refletem sobre a conceção de cultura curricular, defendendo que esta ultrapassa a noção de cultura ligada à escola e de indissociabilidade relativamente à noção de educação. Segundo a visão destes autores, a cultura assume “um lugar central na mediação entre o passado e o presente permitindo idealizar e construir o futuro, com a óbvia interação entre o contexto, professores, conhecimento e aluno” (Fernandes, 2013, pp. 27-28), propondo a distinção entre quatro tipos de cultura curricular, sendo que o primeiro é exercido maior controlo e no último há uma maior liberdade e responsabilização dos atores:

- a) **Cultura curricular prescritiva** – o currículo resulta de uma construção que obedece a uma racionalidade técnica e existe uma centralização das decisões na administração central;
- b) **Cultura curricular contextualizada** – as práticas curriculares centram-se em referenciais concretos a partir do centro, trata-se de uma cultura curricular construída a partir de uma autonomia sitiada;
- c) **Cultura curricular normativista** – neste tipo de cultura assistimos a uma prevalência de uma perspetiva normativa, de uma descentralização ao nível do discurso mas, no entanto, centralizada ao nível das práticas;
- d) **Cultura curricular projetual** – neste tipo destacamos o papel preponderante dos territórios locais. Este tipo de colaboração implica uma maior responsabilização dos atores, estando perante uma autonomia construída.

Por seu turno, Oliveira (2009) propõe que se fale de culturas curriculares ao invés de cultura curricular, apresentando-nos quatro componentes desta última:

- a) **Cultura académica** – contempla o currículo, os programas, as disciplinas escolares;
- b) **Cultura institucional/organizacional** – diz respeito à natureza organizacional da escola, a escola como organização social capaz de produzir uma cultura própria;
- c) **Cultura docente** – engloba as crenças, os valores, as conceções, as práticas, o desenvolvimento profissional;
- d) **Experiencial** – (dos alunos) campo experiencial dos atores, individualidade e subjetividade.

Conforme Fernandes (2013), “A cultura de escola constitui um elemento central na aprendizagem dos alunos, mas também no desenvolvimento profissional dos professores.”

É de ressaltar que as culturas colaborativas implicam partilha, trabalho em rede, partilha de valores comuns, opondo-se aos valores individualistas. Estas respeitam, celebram e permitem a expressão do docente enquanto pessoa, criam e sustentam ambientes de trabalho satisfatórios e produtivos ao reduzir as incertezas no trabalho desenvolvido, o que se repercute no sucesso dos alunos.

1.8. Perfil de competências do professor

O trabalho docente, como temos vindo a destacar, tem subjacente um leque variado de conceitos, tais como profissionalidade, identidade profissional e profissionalismo. Todavia, não poderíamos tocar um assunto caro e complexo sem que falássemos da noção de competência e de que maneira é abordada neste contexto tão específico.

A competência revela-se como um desafio importante da docência na atualidade e que, no fundo, a par da profissionalidade, profissionalismo e identidade profissional, vem explicar as dimensões da precarização do trabalho dos professores, permitindo-nos uma ampla compreensão desta profissão.

Assim, configurando o pensamento de Lüdke e Boing (2006), a frágil ligação entre competências e as suas condições de construção torna-se o problema central para a formação profissional, uma vez que a lógica das competências enfatiza (Freitas, 2003, citado por Lüdke e Boing, 2006):

“a individualização dos processos educativos, a responsabilidade individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações.”

As competências são olhadas à luz de uma visão gerencialista e administrativa (Dubar, 1998, citado por Lüdke e Boing, 2006), promovendo o individualismo (Fullan e Hargreaves, 2001) e criação de tensões entre os professores (Flores, 2011).

No contexto português, especificamente, é o Decreto-Lei 240/2001 que descreve o perfil de competências do professor.

Na legislação supracitada é apresentada a definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes e as respetivas exigências de formação inicial e a indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para uma adequada resposta aos sucessivos desafios que vão sendo colocados dos professores. Confere, ainda, algum grau de autonomia às instituições de formação e acreditação, quanto à definição dos objetivos dos cursos, a sua organização e desenvolvimento do ensino, aprendizagem e avaliação, assim como à certificação. Porém, logo de seguida, no artigo 2.º (finalidade), é exposto que este documento serve igualmente para orientar a organização e acreditação dos cursos de formação.

O documento no anexo I enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, destacando as exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

Na dimensão profissional, social e ética (anexo II) refere-se a necessidade do conhecimento especializado e integrado do professor, além disso destaca que o professor deve conhecer todo o quadro normativo; ter responsabilidade social, promovendo a escola inclusiva; fomentar a autonomia dos alunos; promover a qualidade do processo educativo, garantindo o bem-estar e desenvolvimento do aluno em todas as componentes; respeitar a diversidade cultural e pessoal do aluno e da comunidade educativa; manifestar capacidade relacional e de comunicação e assumir uma dimensão cívica e formativa, correspondendo às exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

Na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (anexo III), expõe-se a importância da promoção das aprendizagens à luz de um currículo. Aqui, remete-nos para necessidade de o professor promover aprendizagens significativas; integrar saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares; organizar e promover o ensino individual ou em equipa, recorrendo à atividade experimental; utilizar corretamente a língua portuguesa; adequar as atividades; promover a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho e das formas de organizar e comunicar; desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas; assegurar a realização das atividades e detetar alunos com necessidades educativas especiais e comportamentos marginais, informando as entidades competentes; incentivar a convivência democrática e avaliar a aprendizagem dos alunos como forma de assegurar a qualidade e a sua própria formação.

Quanto à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade (anexo IV), mostra a importância do papel do professor na escola como instituição educativa e na comunidade envolvente. O professor precisa de perspetivar a escola e comunidade de forma inclusiva; participar nos projetos educativo e curricular, nas atividades de administração e gestão da escola; contribuir para o projeto curricular com saberes e práticas sociais; colaborar com todos os intervenientes educativos; promover a integração das famílias nas atividades educativas; valorizar a escola e cooperar com na elaboração e realização de estudos e projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

No que concerne à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (anexo V), o professor deve incorporar a formação de maneira a responder às necessidades impostas; refletir sobre as práticas, com base na experiência e investigação e sobre os aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão; valorizar o trabalho de equipa; desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, ressaltando-se novamente a ideia de participar em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

É neste contexto, e tendo como ponto de partida a literatura existente neste domínio, que, de forma breve, sistematizámos neste capítulo e que evocaremos para o projeto de investigação cujas principais características descrevemos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentamos a natureza e o contexto do estudo e as opções metodológicas tomadas, fundamentadas a partir da definição da problemática e da descrição do *design* de investigação. Procedemos à caracterização do contexto e dos participantes envolvidos e, posteriormente, justificamos os métodos e técnicas de recolha de informação utilizados, nomeadamente o *focus group* e a análise de conteúdo. Por último, abordamos algumas questões éticas que orientaram o desenvolvimento da nossa investigação e apresentamos algumas das suas limitações.

2.1. Contexto do estudo

Este estudo visa compreender o modo como os professores portugueses dos Ensinos Básico e Secundário percecionam o seu profissionalismo docente num contexto de constantes transformações aos níveis político, social e cultural, pois a probabilidade de sucesso e de mudança significativa serão maiores quanto mais os docentes desenvolverem o seu profissionalismo. Por conseguinte, procuraremos compreender o profissionalismo docente de modo como os professores o focam e explicitam os fatores que põem em causa e/ou que o potenciam.

Esta investigação desenvolve-se no âmbito de um projeto mais amplo, com duração de três anos, intitulado Projeto TEL: *Teachers Exercising Leadership – Challenges and Opportunities* (PTDC/CPE-CED/112164//2009), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, levado a cabo no Centro de Investigação em Estudos da Criança, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho e cujos objetivos são: i) compreender o contexto social, cultural e político mais vasto em que o trabalho dos professores se inscreve, sobretudo em termos de desafios e oportunidades; ii) analisar a cultura organizacional e profissional das escolas em que os professores trabalham; iii) compreender o modo como os professores constroem o seu profissionalismo; iv) desenvolver estratégias no sentido de potenciar a liderança dos professores nas escolas.

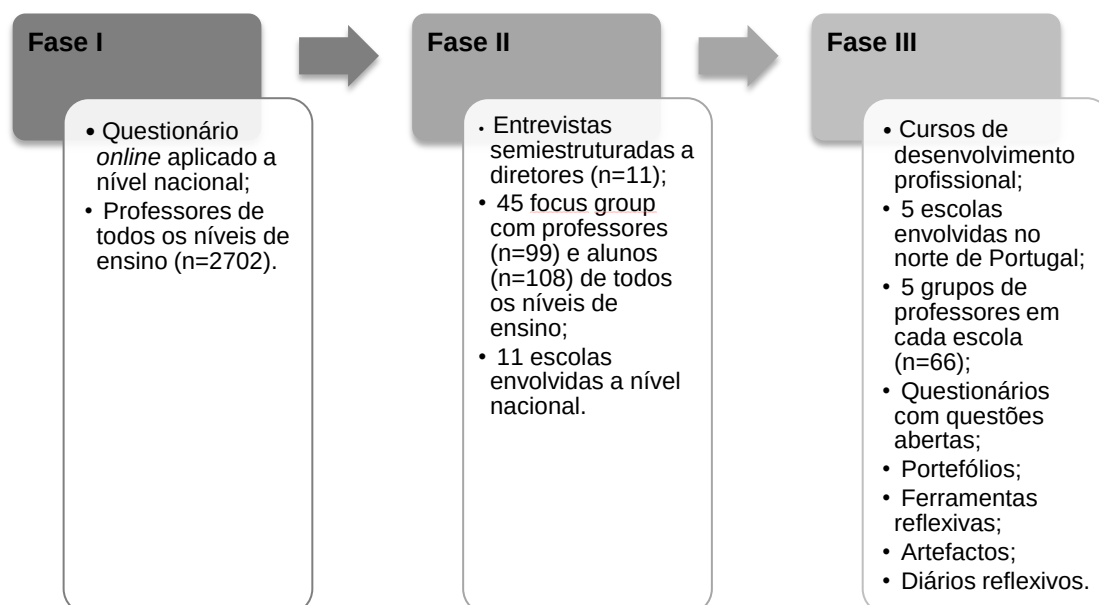
Este projeto assenta nos seguintes pressupostos:

- i) Os professores são elementos decisivos no processo de mudança;
- ii) As escolas são comunidades de aprendizagem em que a liderança (distribuída) pode ser potenciada;

- iii) As escolas enquanto comunidades de aprendizagem têm mais probabilidade de formar cidadãos capazes e activos;
- iv) A reforma dos sistemas educativos tem mais probabilidade de ser bem-sucedida se o profissionalismo docente incluir a liderança de processos de inovação e de melhoria da prática.

Considerando os objetivos e pressupostos acima indicados foi desenvolvido um *design* de investigação misto, ou seja, uma vez que pretendemos não só compreender, mas também descrever as perspetivas e experiências dos envolvidos no contexto educativo, urge, por um lado, recorrer a metodologias quantitativas, por outro, a metodologias qualitativas e, assim, situarmo-nos numa investigação de carácter descritivo misto. A investigação descritiva (Bisquerra, 1989; Fox, 1987) tem como finalidade descrever determinado fenómeno e “compreende a descrição, registo, análise e interpretação das condições existentes no momento” (Best, 1981, p. 31). Para a realização deste projeto recorreu-se a três fases de recolha de dados, primeiro, através do inquérito por questionário realizado a professores (n=2702), entrevistas a diretores (n=11) de Agrupamentos de Escola (AE) e Escolas Secundárias e *focus group* com professores (n=99) da Educação Pré-Escolar (EPE), do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e do Ensino Secundário (ES) e a 108 alunos de todos os níveis de ensino. O projeto inclui a realização de cinco oficinas de formação em cinco escolas no sentido de desenvolver e potenciar o profissionalismo e liderança dos professores.

Figura 2. Fases de desenvolvimento do projeto TEL



Esta dissertação circunscreve-se à fase II do projeto de investigação e centra-se na análise das percepções dos professores dos EB e ES sobre profissionalismo docente que participaram nos *focus group* realizados.

2.2. Natureza do estudo e problemática de investigação

Qualquer investigação é uma experiência única, que trilha caminhos singulares, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como por exemplo: a questão de partida, “a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, pp. 120-121).

A investigação que se apresenta neste trabalho pauta-se por uma abordagem qualitativa e de compreensão da realidade. Deste modo, a opção por uma investigação de cariz qualitativo surge para que seja feita uma compreensão mais profunda dos problemas em análise e, pois utiliza “técnicas como entrevistas detalhadas e profundas com sujeitos sob investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas atividades e/ou comportamentos e análise de produtos escritos” (Fernandes, 1991, p. 4). Este tipo de investigação vem superar algumas limitações da investigação quantitativa (Fernandes, 1991), nomeadamente no que se refere a critérios de cientificidade como a subjetividade, a validade e a fidelidade (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

Um aspeto importante na investigação qualitativa é o papel desempenhado pelo investigador, pois ausculta as opiniões individuais através da entrevista semi-estruturada ou não estruturada dos participantes sem se preocupar em categorizar respostas *a priori*, pressupõe ser fundamental atender às características individuais dos intervenientes, porque é a partir da forma como estes se empenham que tudo depende (Coutinho, 2008). Assim, Coutinho (2008, p. 13) reitera que os resultados da investigação qualitativa são sempre uma visão subjetiva que implica necessariamente o investigador com todo o seu *background* pessoal e profissional.

No que concerne ao paradigma qualitativo, é adotada uma “posição relativista” (Coutinho, 2004, p. 439), subjetiva (que valoriza o papel do investigador), remetendo-se para a compreensão do significado e ação dos próprios sujeitos em relação aos acontecimentos que lhes dizem respeito (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

Considerando o nível ontológico e epistemológico do projeto, somos conduzidos a uma postura metodológica baseada numa lógica indutiva do próprio processo, isto é, “os

dados são recolhidos não em função de uma hipótese pré-definida que há que pôr à prova, mas com o objetivo de, partindo dos dados, encontrar neles regularidades que fundamentem generalizações que serão cada vez mais amplas” (Coutinho, 2004, p. 441). Assim, na abordagem indutiva “nada é definido *a priori*: presume-se que o conhecimento profundo de um programa/intervenção e dos seus resultados só podem ser obtidos com *insights* sobre as experiências pessoais dos intervenientes/participantes.” (Coutinho, 2004, p. 441).

Na investigação, tal como referem Almeida e Freire (1997), procuramos respostas a uma pergunta, dificuldade ou problema. Neste sentido, o investigador é orientado por determinados objetivos operacionais que dependerão da natureza dos fenómenos e das variáveis que se lhe afigurarem, bem como das condições de maior ou menor controlo em que a investigação decorrerá.

Em qualquer processo de investigação é fundamental identificar o problema que se pretende investigar, ou seja, constitui a primeira etapa do processo de investigação, que se traduz na elaboração da(s) pergunta(s) de partida (Quivy & Capenhoudt, 1998). Estas pretendem particularizar a natureza dos aspetos ou domínios a investigar relativamente ao problema, com o intuito de orientar a pesquisa. Conforme Quivy e Capenhoudt (1998), a elaboração da pergunta de partida deve pautar-se por três critérios essenciais: a clareza (precisa, concisa e unívoca, mostrando a intenção), a exequibilidade (de caráter realista e concretizável) e, por último, a pertinência (deve ser uma pergunta verdadeira, ter caráter funcional e compreender os fenómenos estudados).

Com a realização do nosso trabalho pretendemos conhecer e compreender de que modo os professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário entendem e vivem o seu profissionalismo num contexto particularmente complexo como é o contexto português. Assim, o nosso trabalho pauta-se pelos seguintes objetivos:

- i) Compreender o contexto social, cultural e político mais vasto em que o trabalho dos professores se inscreve, sobretudo em termos de desafios e oportunidades;
- ii) Analisar a cultura organizacional e profissional das escolas em que os professores trabalham;
- iii) Compreender o modo como os professores constroem o seu profissionalismo;

- iv) Desenvolver estratégias no sentido de potenciar o seu profissionalismo docente.

2.3. *Design* de investigação

O *design* de investigação diz respeito à sequência lógica tida em conta no processo de investigação e determina a articulação entre os dados empíricos e as questões fundamentais do início da investigação até às conclusões obtidas. Considerando a natureza dinâmica e complexa dos fenómenos em estudo, optámos por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990), numa busca pela globalidade e pela compreensão dos fenómenos. É dado enfoque ao estudo através de uma análise de cariz indutivo e holístico, isto é, analisa-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar (Almeida & Freire, 1997).

A investigação qualitativa assenta na compreensão das “percepções individuais do mundo” (Bell, 1993, p. 20) e contempla um *design* de investigação flexível e, sendo que as técnicas de recolha de dados que se diversificam no tempo e de acordo com as condições existentes num dado espaço e tempo, podendo recorrer-se a métodos mais informais, como a entrevista e o *focus group*.

Neste seguimento, para o desenvolvimento da nossa investigação foram realizados *focus group* a professores dos 2.º e 3.º CEB e ES de várias escolas de Portugal Continental. Cada *focus group* foi constituído por grupos de três a seis participantes designados pelas respetivas escolas, no quadro do protocolo de investigação estabelecido entre a coordenadora do projeto TEL e as escolas participantes. Os *focus group* foram realizados mediante gravação áudio, devidamente consentida pelos intervenientes. Os dados, depois de transcritos, foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, ajudando-nos na descrição e análise, com o intuito de reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão dos seus significados, num nível que vai para além de uma leitura comum (Esteves, 2006).

Quadro 2. Design de investigação (Quadro resumo)

OBJETIVOS	TAREFAS	TÉCNICAS UTILIZADAS
Conhecer e compreender as perceções de profissionalismo dos professores do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário e as suas implicações	1. Revisão da literatura 2. Seleção dos contextos e contacto com as escolas. 3. Recolha de informação 4. Análise da informação recolhida 5. Análise e interpretação dos resultados 6. Redação da tese	➤ Realização dos <i>focus group</i> ➤ Transcrição de entrevistas ➤ Análise de conteúdo

No quadro 2, estão explícitos alguns aspetos já referidos, mas, também podemos verificar as tarefas desenvolvidas, nomeadamente a revisão de literatura nacional e internacional no sentido de melhor enquadrar a problemática de investigação e aprofundar o conhecimento por parte do investigador para um melhor entendimento dos métodos e procedimentos metodológicos, mantendo o investigador atualizado sobre a temática em estudo (Fernandes, 2013).

Posteriormente, passamos à seleção dos contextos e contactamos as escolas. Privilegiamos os contactos via correio eletrónico e telefone, facilitando o envio de documentação para enquadramento do projeto.

A fase seguinte consistiu na recolha de dados através da realização de *focus group* com professores do 2.º e 3.º CEB e do ES, de onze escolas do ensino público de Portugal Continental, em contextos educativos diferenciados (urbanos, rurais, periféricos, entre outros), sendo realizados dois *focus group* em cada escola, à exceção da escola C, onde apenas se constituiu um grupo de entrevistados.

As entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas na íntegra, respeitando todos os princípios éticos esperados num processo de investigação. Depois, procedemos à análise de conteúdo dos *focus group* através da descrição e interpretação dos mesmos e à codificação, categorização e análise. A última fase consistiu na discussão dos resultados e na redação da dissertação, com a finalidade de dar a conhecer os resultados da investigação desenvolvida.

2.4. Os participantes do estudo

Esta investigação foi desenvolvida com professores dos 2.º e 3.º CEB e do ES, com características heterogéneas e oriundos de diferentes contextos educativos (urbanos, rurais, periféricos, entre outros), permitindo-nos recolher informações provenientes de diferentes experiências. A seleção das escolas/agrupamentos prendeu-se com os contactos efectuados previamente no âmbito do projeto TEL, neste sentido foram contactadas diferentes escolas/agrupamentos de diferentes pontos de Portugal Continental. Do contacto efetuado foram selecionados onze contextos, dos quais três eram Escolas Secundárias e oito eram Agrupamentos de Escola com 2.º e 3.º CEB.

Para a seleção das escolas/agrupamentos teve-se em conta o conhecimento do contexto e de algumas atividades e projetos realizados; a facilidade de acesso; a receptividade da direção das escolas/agrupamentos; a receptividade dos diferentes atores educativos (diretores, professores e alunos).

As escolas/agrupamentos que participaram nesta investigação estavam geograficamente localizados nos distritos de Viana do Castelo, Braga, Porto, Lisboa, Évora e Faro. Há uma predominância da intervenção por parte dos distritos do Norte do país por questões logísticas e pela manifestação de interesse de algumas escolas em aderir ao projeto, sobretudo na fase III que ultrapassa o âmbito deste trabalho.

No total participaram noventa e nove (n=99) professores provenientes das onze escolas/agrupamentos envolvidos, tendo realizado dois *focus group* por contexto, à exceção de um, onde apenas se realizou um *focus group*. Porém, para a nossa investigação apenas analisamos o discurso de sessenta e oito (n=68) professores por serem dos 2.º e 3.º CEB e ES (ver quadro 3), público-alvo do nosso estudo, tendo participado grupos de três a seis professores. Tratando-se de um estudo de natureza descritiva e interpretativa não pretendemos a generalização dos dados, mas a compreensão das percepções dos professores sobre profissionalismo docente (Fernandes, 2013).

Em função dos objetivos e das questões de investigação foram selecionados professores por parte dos respetivos contextos que “correspondessem aos níveis de ensino pré-definidos e que demonstrassem interesse em participar” (Fernandes, 2013).

Quadro 3. Participantes nos *focus group* (contexto e nível de ensino)

IDENTIFICAÇÃO DO FOCUS GROUP	CÓDIGO DA ESCOLA	CÓDIGO DO PROFESSOR	NÍVEL DE ENSINO
<i>Focus Group 1</i>	AE B	Professora 1	Ensino Secundário
		Professor 2	Ensino Secundário
		Professor 3	Ensino Secundário
		Professora 4	Ensino Secundário
<i>Focus Group 2</i>	AE B	Professora 5	Ensino Secundário
		Professora 6	Ensino Secundário
		Professora 7	Ensino Secundário
		Professor 8	Ensino Secundário
<i>Focus Group 3</i>	ES G	Professora 9	Ensino Secundário
		Professora 10	Ensino Secundário
		Professor 11	Ensino Secundário
		Professor 12	Ensino Secundário
<i>Focus Group 4</i>	ES G	Professora 13	Ensino Secundário
		Professora 14	Ensino Secundário
		Professor 15	Ensino Secundário
		Professor 16	Ensino Secundário
<i>Focus Group 5</i>	ES J	Professora 17	Ensino Secundário
		Professora 18	Ensino Secundário
		Professora 19	Ensino Secundário
		Professora 20	Ensino Secundário
		Professora 21	Ensino Secundário
<i>Focus Group 6</i>	ES J	Professora 22	Ensino Secundário
		Professora 23	Ensino Secundário
		Professora 24	Ensino Secundário
		Professora 25	Ensino Secundário
<i>Focus Group 7</i>	AE D	Professora 26	Ensino Secundário
		Professor 27	Ensino Secundário
		Professora 28	Ensino Secundário
		Professora 29	Ensino Secundário
<i>Focus Group 8</i>	ES D	Professora 30	Ensino Secundário
		Professor 31	Ensino Secundário
		Professora 32	Ensino Secundário
		Professor 33	Ensino Secundário
<i>Focus Group 9</i>	AE A	Professora 39	3.º CEB
		Professora 40	2.º CEB
		Professora 41	2.º CEB
		Professora 42	3.º CEB
<i>Focus Group 10</i>	AE C	Professora 43	2.º CEB
		Professora 44	2.º e 3.º CEB
		Professor 45	2.º e 3.º CEB
		Professora 46	2.º CEB
		Professora 47	Educação Especial
		Professora 48	3.º CEB
<i>Focus Group 11</i>	AE E	Professora 54	3.º CEB
		Professora 55	2.º CEB
<i>Focus Group 12</i>	AE E	Professora 60	2.º CEB
		Professora 61	2.º CEB
<i>Focus Group 13</i>	AE F	Professora 62	3.º CEB
		Professora 63	2.º CEB
		Professora 64	2.º CEB
		Professora 65	3.º CEB
		Professora 69	2.º CEB
<i>Focus Group 14</i>	AE H	Professora 70	2.º CEB
		Professor 71	2.º e 3.º CEB
		Professor 72	2.º CEB
		Professor 74	2.º CEB
<i>Focus Group 15</i>	AE H	Professor 75	2.º CEB
		Professora 76	3.º CEB
		Professora 77	2.º CEB
		Professora 79	3.º CEB
<i>Focus Group 16</i>	AE I	Professora 80	3.º CEB
		Professora 81	2.º CEB
		Professora 82	2.º CEB
		Professora 93	2.º CEB
<i>Focus Group 17</i>	AE K	Professor 94	3.º CEB
		Professora 95	2.º CEB
<i>Focus Group 18</i>	AE K	Professora 96	2.º CEB
		Professor 97	3.º CEB

Os participantes no estudo, como referido anteriormente, foram selecionados pelas respetivas escolas/agrupamentos, tendo em conta a sua disponibilidade e interesse em participar na investigação. As entrevistas foram realizadas de forma a não causar entraves ao normal funcionamento da escola. No que diz respeito às características dos participantes no estudo, estes eram maioritariamente do sexo feminino (cinquenta e dois participantes) (ver quadro 4).

Quadro 4. Sexo dos participantes do estudo

SEXO	FREQUÊNCIA
Feminino	52
Masculino	16
Toral	68

No que concerne ao nível de ensino em que os participantes lecionam (ver quadro 5) prevalece o ES (trinta e três participantes), seguido do 2.º CEB (vinte participantes) e, logo depois, do 3.º CEB (onze participantes). Pudemos ainda contar com três professores que lecionam simultaneamente nos 2.º e 3.º CEB e um docente da Educação Especial.

Quadro 5. Nível de escolaridade em que lecionam os participantes do estudo

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	FREQUÊNCIA
2.º CEB	20
3.º CEB	11
2.º e 3.º CEB	3
Ensino Secundário	33
Educação Especial	1
Total	68

Os participantes têm idades compreendidas entre os trinta e um e os sessenta e um anos de idade, sendo que prevalece a faixa etária dos cinquenta e um aos sessenta (ver quadro 6), o que revela que estamos perante um grupo de indivíduos que já exerce a profissão há, pelo menos, vinte anos, e, portanto, com um repertório de conhecimentos e experiências mais amplos.

Quadro 6. Idade dos participantes do estudo

IDADE DOS PARTICIPANTES	FREQUÊNCIA
[31 – 40]	7
[41 – 50]	18
[51 – 60]	22
[+ 60]	1
Sem informação	20

Por último, é de salientar os anos de experiência que os participantes possuem, dependendo da idade dos docentes que participaram na investigação poderemos ter diferentes percepções sobre o profissionalismo, uma vez que se encontram em diferentes fases do seu desenvolvimento profissional (ver quadro 7).

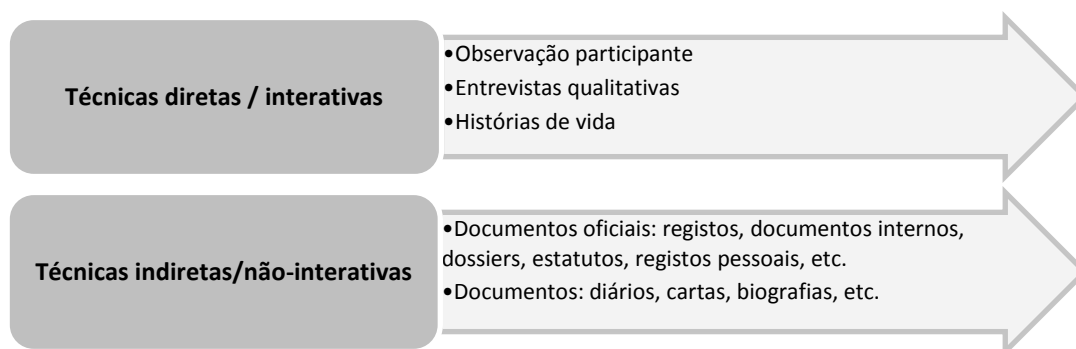
Quadro 7. Anos de serviço dos participantes

ANOS DE SERVIÇO	FREQUÊNCIA
[11 – 20]	20
[21 – 30]	25
[31 – 40]	14
Sem informação	9

2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No decorrer do processo de investigação a seleção das técnicas a adotar são aspetos que não se podem descuidar, pois a concretização dos objetivos dependerá da sua adequada escolha. Esta etapa, à semelhança das restantes, possui um caráter aberto e interativo. Assim, as técnicas de investigação “são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa.” (Almeida & Pinto, 1975, p. 78). As técnicas de recolha de informação utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos, diretas/interativas ou indiretas/não-interativas (Aires, 2011, p. 24), como podemos verificar no quadro seguinte:

Figura 3. Técnicas qualitativas de recolha de informação (adaptado de Colás, 1992b, citado por Aires, 2011, p. 24)



No nosso estudo foram utilizadas técnicas diretas/interativas, tais como: a entrevista (semi-diretiva/semi-estruturada) e o *focus group*, que explanaremos de seguida.

2.5.1. A entrevista

A entrevista para Ghiglione e Matalon (1993, pp. 70-71) é “(...) um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinadas, implicando a presença de um profissional e de um leigo”. Para Haguette (1997, p. 86) trata-se de um “(...) processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Neste seguimento, podemos destacar dois tipos de entrevistas. A entrevista de diagnóstico/clínica tem como finalidade modificar e/ou curar o comportamento de uma

pessoa, como meio de alcançar um diagnóstico fiável à intervenção do psiquiatra e terapêutica adequadas, não supõe controlo da forma, da extensão e do conteúdo da resposta e não permite generalizações. A entrevista de “estudo” visa recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permite ao entrevistador/investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Ghiglione & Matalon, 1993).

Seguindo a linha de pensamento de Kahn e Cannell (citados por Ghiglione & Matalon, 1993, p. 74), ressalvamos, por um lado, o modelo motivacional, já que na situação de entrevista são considerados aspetos como a acessibilidade (à recolha de informação), as condições cognitivas (os quadros de referência, isto é, os resultados conseguidos através da educação, das experiências, das convicções morais, religiosas ou políticas) e a motivação. Neste modelo, a entrevista é considerada como um produto social, todavia contém limitações como a falta de exaustividade e o facto de não estabelecer uma relação específica entre entrevistador e entrevistado. Por outro lado, o modelo da comunicação (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 75) contempla os processos de influência e alicerça-se no pressuposto teórico de que não existe uma não-diretividade absoluta. Neste modelo há fatores indispensáveis como a situação, as características do entrevistador/entrevistado e a linguagem utilizada no decorrer do ato de comunicação. Deste modo, e com o quadro seguinte apresentado, pretendemos ilustrar os aspetos/fatores considerados:

Quadro 8. Processos de influência na entrevista

SITUAÇÃO	ENTREVISTADO	ENTREVISTADOR	LINGUAGEM
Lugar	<u>Pano cultural</u> (classe social/etnia): Capital verbal; Hesitação; Receio da entrevista; Rejeição das questões	Características físicas (sexo, idade, aparente pertença a uma classe social);	Produção linguística (sentido entrevistador – entrevistado). Fatores de duas ordens: ↓
Tempo real (anúncio prévio, duração);	<u>Fatores conjunturais</u> : Pertinência e importância do tema, aquando da entrevista; Ambiguidade quanto ao papel	Quadro de referência e respetivas atitudes e comportamentos;	<u>Indícios que levam o entrevistado a situar o entrevistador</u> : Estilo utilizado; Clareza da mensagem; Palavras empregues.
Imagem do entrevistado quanto ao entrevistador;	<u>Fatores mnemónicos</u> : Recordações (reconstruir a realidade objetiva); Cognitiones, afetos, percepções (quadro de referência).	Competência técnica: superação dos inconvenientes relacionados com as características pessoais.	<u>Os que derivam da compreensão/resposta do entrevistado à mensagem</u> : Compreensão; Descodificação (código comum).
Relação do entrevistador para um entrevistado ou vários entrevistados (entrevista de grupo).	<u>Fatores motivacionais</u> : Motivação para a entrevista; Variáveis de situação (aceitação do tema) e ligadas ao entrevistador (aspeto físico, técnica da entrevista).	Papéis a assumir: conflito de papéis (habitualmente desempenhados e o desempenhado na entrevista); interferência entre o papel/estatuto e as percepções do entrevistado; relação de papéis com o entrevistado.	Linguagem: acessível; permitir uma resposta; motivar para a resposta; congruente com as expectativas do entrevistado; Verosimilhança ¹ .

Em suma, a entrevista “provides a way of generating empirical data about the social world by asking people to talk about their lives. In this respect, interviews are special forms of conversation. While these conversations may vary from highly structured, standardized, quantitatively oriented survey interviews, to semi-formal guided conversations and free-flowing informational exchanges, all interviews are interactional.” (Holstein & Gubrium, citado por Silverman, 2000, p.113).

Podemos distinguir três tipos de entrevista: a diretiva/estruturada, a semi-diretiva/semi-estruturada e a não diretiva/não estruturada, esta última, em que o investigador fornece orientação mínima e permite uma latitude considerável para os entrevistados (Bryman, 1988). Na nossa investigação optamos pela entrevista semi-estruturada, na qual existe um esquema, mas a abordagem dos temas pode ser aleatória; a ambiguidade é menor do que na não estruturada, impõe um quadro de referência e possui um caráter informal. O entrevistador propõe um tema, possui um referencial de

¹ É essencial para que a relação entrevistador/entrevistado funcione e passa pela utilização da linguagem adequada. Além disso, depende da adequação do entrevistador ao seu papel, a clareza da definição do papel do entrevistado e sua a motivação para o assumir e o controlo dos conflitos dos papéis.

perguntas-guia, suficientemente abertas, mas apenas intervêm com a finalidade de encaminhar a comunicação para os objetivos da entrevista. Quanto ao papel do entrevistado quer-se um discurso fluido, que se exprima com abertura, informando sobre as suas percepções e interpretações, experiências e memórias. Este tipo de entrevista é adequada para aprofundar um determinado domínio ou verificar a evolução de um domínio já conhecido (Ghiglione & Matalon, 1993).

O tipo de entrevista utilizado na investigação tem de ser adequado à necessidade ou problema que o investigador tem perante si e para que finalidade utilizará o método da entrevista. No nosso caso, em particular, procuramos verificar, aprofundar e explorar, por isso, a escolha recai sobre a entrevista semi-diretiva ou semi-estruturada.

Como qualquer método de investigação, a entrevista contém em si vantagens e limitações que o investigador não poderá descuidar ao longo do processo desenvolvido. As vantagens que consideramos, conforme Ghiglione e Matalon (1993), prendem-se com:

- a) A flexibilidade e fraca diretividade (conforme o tipo de entrevista), por parte do entrevistador/investigador, o que lhe permite recolher os testemunhos do entrevistado, de forma a respeitar as suas capacidades, quer a nível mental, quer a nível da sua linguagem;
- b) A interação entre entrevistador e entrevistado, criando maior empatia entre eles, permitindo que as informações surjam de forma espontânea;
- c) Forma mais acessível para delimitar valores e normas veiculadas pelo indivíduo;
- d) O vocabulário e o tipo de diálogo podem ser escolhidos livremente, o que permite que a informação seja fornecida por qualquer tipo de pessoa;
- e) A entrevista aprofunda os dados recolhidos por outros métodos de investigação.

Como limitações destacamos:

- a) A flexibilidade do método pode intimidar os investigadores que não conseguem trabalhar sem técnicas diretivas e precisas;
- b) O indivíduo é interrogado como representante de um grupo social, permitindo que haja distorções, uma vez que, ao colocarmos dois indivíduos

frente a frente, será muito difícil que eles partilhem as mesmas opiniões em relação aos contextos em causa;

- c) Ao ser inquirido, o indivíduo é influenciado pelo contexto da entrevista, daí se considerarem as respostas dos inquiridos como não naturais, ou seja, existe uma grande probabilidade de não corresponderem à realidade;
- d) A diferenciação social existente entre entrevistador e entrevistado pode provocar distorções no decorrer da entrevista, uma vez que o entrevistado se pode sentir diminuído.

Para os investigadores são consideradas boas entrevistas quando os entrevistados estão à vontade, exprimem livremente as opiniões; há uma riqueza no que diz respeito aos dados (com detalhes); quando mesmo de uma má entrevista podemos retirar informação útil; e os entrevistados revelam paciência, porque os investigadores/entrevistadores procuram ir além da descrição pura e fornecer as análises dos ambientes que examinam (Bryman, 1988).

Parafraseando Aires (2011, p. 29), a entrevista implica um processo de comunicação em que o entrevistador e o entrevistado possam influenciar-se mutuamente, de forma consciente ou inconsciente. Compreende um processo artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta, a entrevista. Em suma, a entrevista é uma forma de diálogo social submetida à regra da pertinência. É uma técnica constituída por uma variedade especializada de conversação.

2.5.2. O *focus group*

O *focus group* é uma técnica de recolha de informação utilizada na investigação qualitativa, baseando-se na produção de discursos orais de determinado grupo social. Desta forma, permitindo uma representação em que se reflete a dinâmica de uma realidade (Aires, 2011, 38), porque se incide num tema específico, explorando-o em profundidade.

Obviamente, existem dificuldades na sua execução porque nem com todos os grupos de discussão (*focus group*) se obtém sucesso ou se alcançam os objetivos estabelecidos para a investigação. Neste sentido, Bloor, Frankland, Thomas e Robson (2001, p. 8) referem que “it is clear that the access that the focus group allow to group

norms, group meanings and group processes makes them, in principle, a useful research method in their own right alongside surveys.”

Esta técnica de recolha de informação diferencia-se de outras pelo facto de estarem vários participantes reunidos num mesmo local; é dada ênfase no questionamento em torno de um determinado tema ou tópico, à interação do grupo e à construção conjunta do significado. Assim, o investigador está interessado no modo como os indivíduos interagem como membros de um grupo discutindo um mesmo tema. Para o investigador o importante é verificar como cada pessoa responde aos restantes membros do grupo e, assim, construírem uma perspetiva a partir da interação existente no grupo. O *focus group* permite que o grupo opere em consenso na medida em que o sentido é o próprio lugar de convergência dos sujeitos considerando o carácter coletivo.

A composição dos grupos de discussão ajusta-se às questões formuladas que atravessam todo o processo de investigação. A amostra corresponde a critérios compreensivos, combinando “o mínimo de homogeneidade para manter a simetria da relação entre os falantes e mínimos de heterogeneidade para assegurar a diferença necessária em todo o processo de comunicação.” (Aires, 2011, p. 40).

Como qualquer técnica de investigação, também, o *focus group* se sustenta em objetivos, tais como:

- a) Identificar rapidamente similaridades e diferenças entre elemento do grupo;
- b) Obter informação de fundo acerca de um tópico;
- c) Gerar, confirmar e infirmar hipóteses acerca de um tópico;
- d) Interpretar dados quantitativos previamente recolhidos (questionário);
- e) Diagnosticar potenciais problemas.

A análise do *focus group* como procedimento encerra em si vantagens, tais como:

- a) Recolha mais rápida, a mais baixo custo;
- b) Interação direta entre investigadores e respondentes;
- c) Obtenção de grandes quantidades de dados nas palavras dos próprios respondentes, permitindo uma determinação de níveis de significado mais profundo;

- d) Permite reagir e construir sobre respostas de outros;
- e) Flexibilidade.

E, ainda, contempla desvantagens que identificamos como sendo:

- a) Respostas não são tão independentes umas das outras, podendo ser enviesadas por alguns membros dominantes;
- b) Um moderador menos experiente pode enviesar os resultados dando pistas acerca de respostas desejáveis (efeitos de grupo);
- c) Dados difíceis de analisar (e transcrever – diferentes vozes, requer tempo);
- d) Generalização limitada.

Para um bom grupo de discussão é necessário criar um contexto e local propícios à interação; proceder-se ao registo áudio; aos papéis desempenhados pelo moderador (nível de envolvimento, facilitador); as questões e linguagem utilizadas.

2.6. Técnicas de análise de conteúdo

A informação, após ter sido recolhida, ou seja, depois de obtidos os discursos dos professores através de *focus group*² e com recurso a estratégias de anotações escritas e gravação áudio, foi transcrita integralmente, analisada e codificada.

Deste modo, recorremos à técnica de análise de conteúdo por ser “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens.” (Bardin, 2013, p. 40). Essencialmente, esta técnica pretende fazer a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção.

Para a análise dos discursos proferidos pelos professores participantes no estudo, consideramos a totalidade do texto, procurando a frequência ou ausência de itens de sentido (Bardin, 2013). Estamos perante uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de um documento, levando a uma melhor interpretação das mensagens em análise e a uma melhor compreensão dos seus

² A entrevista semi-estruturada foi realizada aos diretores de escola/agrupamento, mas, devido ao pouco espaço, não pode ser incluída neste trabalho.

significados. Porém, devemos ter presente que apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A análise de conteúdo leva o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas, a partir de “critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 228).

Considerando o carácter emergente dos dados, privilegamos uma abordagem indutiva. Para o tratamento dos dados e análise dos *focus group* realizámos uma leitura integral, depois identificámos as unidades de codificação, levando à identificação das categorias para análise da informação obtida. As categorias seleccionadas partiram de uma leitura flutuante e foram sendo reconstruídas no decorrer do processo de análise.

Com base na leitura e na análise previamente realizadas dos *focus group* definimos como dimensão as percepções dos professores sobre profissionalismo e como categorias estabelecemos as mudanças no trabalho da escola e dos professores, os fatores de maior e menor satisfação, os sentimentos dominantes e os modos de trabalho e relacionamento entre os professores, como podemos verificar no quadro apresentado a seguir:

Quadro 9. Dimensões, categorias e subcategorias de análise de conteúdo dos *focus group*

DIMENSÃO	CATEGORIAS		SUBCATEGORIAS
Percepções sobre profissionalismo docente	1.	Mudanças no trabalho das escolas e dos professores	Ao nível das políticas Ao nível organizacional Ao nível social
	2.	Fatores de maior e menor satisfação profissional	Maior satisfação profissional Menor satisfação profissional
			Partilha
			Colaboração
			Empenho
			Trabalho em equipa
			Resultados das turmas
			Prestígio da escola
			Êxito dos alunos
			Falta de autoridade do professor
		Avaliação	
		Reuniões	
		Carga horária	
		Prolixa burocracia	
		Falta de espaços de trabalho	
		Insegurança e instabilidade da carreira	
		Desvalorização e não reconhecimento do papel do professor	
3.	Sentimentos e emoções dominantes	Desmotivação	
		Desgaste	
		Desencanto	
		Cansaço	
4.	Modos de trabalho e relacionamento entre os professores	Empenho	
		Disponibilidade	
		Envolvimento	
		Preocupação com os alunos e com o cumprimento dos objetivos propostos	
		Trabalho contínuo	
		Colaboração	
		Existência de uma cultura de escola	
		Falta de união da classe docente	

2.7. Questões éticas

O processo de investigação envolve uma relação entre o investigador, os sujeitos e os contextos. Por isso, não poderemos descurar as questões éticas subjacentes a todo o processo que determinarão o sucesso ou não da investigação.

É de considerar o papel do investigador quanto à sua responsabilidade de fazer uma avaliação cuidadosa de aceitabilidade ética do seu estudo antes de dar início à investigação. O investigador deve fazer um contrato com os sujeitos envolvidos, onde se possa clarificar as obrigações, os direitos e as responsabilidades mútuas, normalmente através de um protocolo de investigação (ver anexos), que foi o nosso caso, procurando-se a clareza, a precisão, o respeito pela liberdade do sujeito recusar a sua participação em qualquer uma das fases da sua prossecução. Os participantes devem ser devidamente informados e explicitado o seu consentimento, cabendo ao investigador “detetar, remover ou corrigir consequências indesejáveis da investigação nos participantes” (Almeida & Freire, 1997, p. 197). Por último, o investigador deverá assumir e zelar pela confidencialidade dos resultados obtidos (exceto se for estabelecido algum acordo em contrário).

É imprescindível garantir o anonimato dos participantes, e para tal, os *focus group* foram realizados num ambiente seguro e tranquilo, para que os participantes exprimissem livremente as suas percepções sobre o assunto em análise. Atribuímos códigos às escolas/agrupamentos, identificadas com letras [A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K] e números aos professores, compreendidos entre o número 1 e o 99, além disso omitimos qualquer informação que, ao longo das entrevistas, pudesse identificar participantes ou locais envolvidos em todo o processo de investigação.

O acesso aos dados, ao longo da investigação, apenas ficou disponível para os membros da equipa de coordenação do projeto TEL, com a finalidade de garantir e preservar a identidade dos participantes e a confidencialidade dos dados.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados obtidos através dos *focus group* realizados aos professores do 2.º e 3.º CEB e ES de escolas/agrupamentos de norte a sul do país. Depois de uma leitura flutuante (Bardin, 2013) e, uma vez identificados os dados mais expressivos nas dimensões e categorias que orientaram a análise dos relatos dos participantes do estudo, procedemos à análise do conteúdo dos discursos.

Os dados serão apresentados com base nas seguintes categorias de análise: i) as mudanças no trabalho das escolas e dos professores; ii) os fatores de maior e menor satisfação profissional; iii) os sentimentos e emoções dominantes; e, por último, iv) modos de trabalho e relacionamento entre os professores.

3.1. Percepções de profissionalismo docente

As mudanças nos planos político, económico, social e cultural têm levado a profundas alterações no trabalho dos professores (Parente *et al.*, 2014). No seguimento de todas as mudanças ocorridas, a literatura nacional e internacional aponta para a prevalência de uma lógica gerencialista (Sachs, 2003; Flores, 2011), para uma crescente prestação de contas e escrutínio público, a par de uma intensificação e burocratização do trabalho dos professores (Hargreaves, 2003; Flores, Day e Viana, 2007, Flores, 2012, Flores *et al.*, 2014), uma cultura de isolamento (Fullan & Hargreaves, 2001), uma crescente influência dos *media* e das tecnologias de informação e comunicação na vida quotidiana dos indivíduos, uma deterioração da imagem do professor e uma desvalorização do trabalho docente (Flores, Ferreira & Parente, 2014).

Neste capítulo pretendemos mostrar a perspetiva dos professores do 2.º e 3.º CEB e do ES, que participaram na fase II do projeto TEL (n=68) no sentido de conhecer e compreender as percepções de profissionalismo e o modo como este tem sido afetado num contexto de constantes transformações, sobretudo nos últimos anos no que diz respeito ao contexto português.

Neste sentido, estruturámos este capítulo em função de quatro eixos de análise. Num primeiro eixo, analisamos as percepções dos professores relativamente às mudanças ocorridas no trabalho das escolas e dos professores, nos últimos anos, ao nível das políticas educativas, a nível organizacional e, por fim, ao nível social. Entre outras questões, abordamos, em particular, o modo como os professores fazem referência a temas relacionados com a abundante e excessiva profusão legislativa, o Estatuto da

Carreira Docente (ECD), a Avaliação de Desempenho Docente (ADD), a organização dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), a constituição dos mega-agrupamentos, a excessiva carga horária, o aumento de alunos por turma, a precariedade laboral, o papel dos pais, o desinteresse dos alunos e a deterioração da imagem dos docentes, isto é, aspetos que condicionam e influenciam o trabalho das escolas e dos professores.

No segundo eixo de análise, damos conta dos fatores de maior e menor satisfação profissional, ou seja, os aspetos que direta ou indiretamente contribuem para a (in)satisfação do professor enquanto profissional, como sendo positivos, a partilha, a colaboração, o empenho, o trabalho em equipa, os resultados das turmas, o prestígio da escola, o êxito dos alunos; negativamente, destacam a falta de autoridade do professor, a avaliação, as reuniões, a carga horária, a prolixa burocracia, a falta de espaços de trabalho, a insegurança e instabilidade da carreira e a desvalorização e não reconhecimento do papel do professor.

No terceiro eixo evidenciamos os sentimentos e emoções que dominam a classe docente, tendo em conta o contexto atual, no qual destacamos, sobretudo a desmotivação, o desgaste, o desencanto e o cansaço vivido pelos professores. No quarto, e último, eixo de análise abordamos os modos de trabalho e relacionamento entre os professores, ressaltando o empenho, a disponibilidade, o envolvimento, a preocupação com os alunos e com o cumprimento dos objetivos propostos, o trabalho contínuo, a colaboração, a existência de uma cultura de escola, mas também referem a falta de união da classe docente.

3.1.1. Mudanças no trabalho das escolas e dos professores

A sociedade tem sido, irremediavelmente, alvo de inúmeras transformações nos mais diferentes aspetos da economia, da política, da cultura, da educação. A escola não passou incólume a todas essas alterações implementadas pelos governantes e as repercussões fizeram-se sentir aos mais diversos níveis do trabalho das escolas e dos professores, nomeadamente devido às políticas educativas, às mudanças organizacionais e sociais.

3.1.1.1. Mudanças ao nível das políticas educativas

No âmbito das políticas educativas, os professores, ao nível da condição docente, destacam abertamente a profusão de textos legislativos que têm de acompanhar, o aumento do volume de trabalho, de tarefas e solicitações às quais têm que dar resposta, colocando desafios constantes no seu quotidiano profissional:

“O excesso de burocracia. Não falo em termos de escola, (...), mas a legislação constante, a legislação nova que sai diariamente dificilmente conseguimos acompanhar. Eu falo por mim. É muito complicado acompanhar estas mudanças todas diárias e depois é a carga horária, aquele volume de trabalho e tudo o que eu disse.” (Professora 60, 2.º CEB).

“O professor hoje ficou com o trabalho de secretaria quase todo.” (Professor 45, 2.º e 3.º CEB)

“Nós sabemos que há a necessidade de registar para a análise futura tudo aquilo que se faz, muito bem... mas registar o mesmo sistematicamente, este ano ou daqui a um mês... ou... sistematicamente pedem-nos os mesmos dados e temos que registar o mesmo... demais!” (Professor 47, Educação Especial).

“Às vezes ficamos um bocado confusos sobre as nossas prioridades (...) Aquilo porque vamos ser penalizados com maior intensidade é por uma tarefa burocrática que não cumprimos dentro de um prazo (silêncio). E algumas das tarefas que nunca foram tarefas dos professores (silêncio) no passado (silêncio) e que agora nos são delegadas cada vez mais como se nós fossemos umas pessoas super, super-homens, super-mulheres, que trabalhamos na escola e somos capazes de fazer tudo, psicólogo, assistente social.” (Professora 18, Ensino Secundário).

“Os procedimentos burocráticos (...) Registos administrativos e burocráticos que se vão acumulando e que têm vindo a aumentar nos últimos anos (...) O controlo dos alunos, das faltas” (Professor 27, Ensino Secundário).

“Eu, por exemplo, as minhas 28 horas a maior parte delas é trabalho com os alunos, que eu aqui na escola não posso fazer o meu trabalho individual, portanto levo o trabalho individual todo para casa... e isto está a ser demais... pelo menos eu sinto isso.” (Professora 48, 3.º CEB).

“Continuamos a trabalhar um bocadinho de forma esquizofrénica. É mesmo aquilo que eu sinto. Porque a necessidade humana é uma, a obrigação profissional relativamente ao cumprimento de currículos e de programas é outra e depois toda a burocracia que nos é pedida ainda vem adensar toda esta dificuldade que é gerir tudo isso.” (Professora 55, 2.º CEB).

“Agora obrigar-nos a mudar os documentos nos quais nós trabalhávamos com confiança e passamos a trabalhar em documentos com... a mudar, ora deixa ver se tem competências ou deixa tirar vamos pôr objetivo porque agora é proibido... (tom irónico).” (Professora 47, Educação Especial).

Os discursos dos professores entrevistados evidenciam a crescente carga horária, as constantes reuniões que consideram “infrutíferas”, a par da precariedade laboral, sentida através dos horários zero e do congelamento das carreiras, fazendo, ainda, referência à redução dos salários e ao aumento da idade de reforma, aspetos que conjugados conduzem a uma maior incerteza e instabilidade, e insegurança profissional:

“A questão da gestão da carga horária, disto tudo, vem-nos dificultar, porque as escolas não são todas iguais e os alunos não são todos iguais e se nós queremos adaptar o ensino às características e à especificidade daquela área e se queremos fazer diferenciação pedagógica, não conseguimos fazer se tem que ser tudo igual para todos. E aí noto que nos veio dificultar o nosso trabalho. Portanto, nos últimos três anos eu acho que se não fosse a nossa motivação e não queremos cruzar os braços e ficar para trás.” (Professora 42, 3.º CEB).

“Aqueles reuniões infrutíferas e, e infinitas que não servem para nada... há muita reunião que é o contrário daquilo que deve ser uma reunião.” (Professora 18, Ensino Secundário).

“Com tantas reuniões, preencher tantos papéis, tanta coisa para a avaliação e por aí fora, falta de tempo para a parte da preparação das aulas.” (Professor 8, Ensino Secundário).

“O facto de haver cada vez mais horários zero também desmotiva muito os professores.” (Professora 13, Ensino Secundário).

“Os professores que têm horário zero estão numa situação delicada certamente (...) o congelamento também contribui para a insatisfação, o não haver progressão, o não haver reconhecimento.” (Professora 60, 2.º CEB).

“As pessoas não sobem de escalão, as pessoas não ganham mais por isso. Quer dizer e depois chega-se a isto, quer dizer, chega-se a esta instabilidade da carreira que é: eu amanhã posso estar na rua.” (Professora 61, 2.º CEB).

“E depois ao nível dos professores. Toda a carreira, toda a progressão da carreira, todo o estatuto foi penalizador, muito penalizador para ganhar motivação, porque funcionou exatamente ao contrário.” (Professora 62, 3.º CEB).

Um outro aspeto importante que os professores participantes nos *focus group* referem é a composição das turmas, por causa do elevado número de alunos, não só a atuação do professor como a aprendizagem dos próprios alunos ficam condicionados. E

a questão relacionada com a avaliação dos alunos também não é deixada de fora, de certa forma, como exemplo do alargamento das responsabilidades e papéis que os professores têm, inevitavelmente, que desempenhar perante todas as mudanças que se fizeram sentir.

“O número elevado de alunos por turma é impensável nos alunos de hoje, isso era no nosso tempo que entrávamos calados, saíamos mudos, isto é impensável.” (Professora 20, Ensino Secundário).

“Nós não conseguimos, sentimos que realmente não conseguimos chegar aos alunos da mesma forma (...) de qualquer forma o número de alunos por turma, eu acho que influencia muito o nosso trabalho, o que nós poderíamos fazer e eu sinto isso.” (Professora 64, 2.º CEB)

“São grandes, a diversidade é muito grande e a dificuldade também e é difícil lá chegar. Se um aluno é bom, é bom, agora aquele que tem dificuldade anda ali muitas vezes aos papéis, e uma pessoa nem sempre pode parar a aula e: “olha”, não é? E agora mais, agora aparecem-nos alunos do ensino especial, pronto, que ainda agrava mais a situação. Eu tenho, no 10.º ano, um aluno do ensino especial e eu sinceramente ando aos papéis para ver como é que eu vou contornar a situação.” (Professora 24, Ensino Secundário).

“A avaliação dos alunos neste momento está-nos a dar muito trabalho fora do nosso horário letivo. Quem faz uma avaliação suficiente ou boa precisa de muitos testes, correções, matrizes, apoios.” (Professor 3, Ensino Secundário).

“A vida que tem sido dada aos professores, o professor tem perdido estatuto, tem perdido direitos... eh... ganha muitas obrigações, mas cada vez tem menos regalias, cada vez tem menos direitos, aumentam-nos o tempo de trabalho, aumentam-nos, cada vez há mais direções mais coisas extra para fazer a nível da escola, mais burocracias, mais relatórios, mais atendimento, etc. E aquele tempo que era concedido aos professores de preparar umas aulas e ter gozo em preparar a aula e tentar fazer o seu melhor, hoje o professor não tem tempo para isso.” (Professora 20, Ensino Secundário).

No que se refere à condição docente, os professores destacam como marcos das mudanças ao nível das políticas legislativas, por um lado, as alterações do Estatuto da Carreira Docente (ECD), por outro, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD). Ambos os aspetos evidenciados contribuíram para momentos de perturbação e crispação das relações profissionais entre os docentes, conduzindo uma vez mais à criação de instabilidade no local de trabalho:

“Houve ali um momento de crispação. Houve momentos em que parecia que as pessoas estavam a competir umas com as outras. Foram breves mas houve ali aquele momento mais quente da avaliação. Aquele primeiro momento em que havia aqui a atribuição, parecia que, de repente, nós que sempre trabalhámos para um objetivo

comum, sempre trabalhámos em conjunto, de repente, parece que cada um queria pegar na bandeira e dizer “não, fui eu, olha, fui eu”. Mas quer dizer, isso depois também se diluiu no ano a seguir.” (Professora, 3.º CEB).

“Eu acho que o grande marco temporal foi o ano 2007 quando foi aprovado o estatuto da carreira docente com a Ministra Maria de Lurdes que houve aí uma reviravolta. E a avaliação do desempenho surgiu assim... O que eu notei, a grande diferença foi o aumento do nível de trabalho dos professores e, portanto, o trabalho do professor passou a ser muito maior e as relações pela questão dos pares avaliaram a si próprios e a questão dos titulares, por injustiças criou alguma suspeição e algum mau clima. (...). Eu acho que antes de 2007 íamos para a sala dos professores falar um bocadinho do futebol, mostrar fotografias do fim-de-semana, das viagens que fazíamos. A partir de 2007, por vários motivos, ninguém mostrava fotografias, ninguém falava de futebol. Toda a gente falava como é que ia dar a aula. Eu acho que o grande marco foi o ano 2007.” (Professor 12, Ensino Secundário).

A alteração dos programas de Matemática e de Português também foi referido pelos professores como uma mudança significativa que levou a aprendizagens mais forçadas e a criação de perturbações:

“(...) criaram um novo programa que no essencial mantém, mas também introduziram umas coisas novas o que levou a umas aprendizagens mais forçadas, a uns cursos de formação e algumas metodologias que não estávamos tão habituados, portanto criou alguma rotina diferente, e alguma perturbação, para aquilo que nós estávamos, sim, de alguma forma habituados.” (Professor 75, 2.º CEB).

No que diz respeito às mudanças ao nível das políticas educativas, os docentes referem, ainda, aspetos como a intervenção da Parque Escolar que trouxe mudanças positivas tendo em conta as condições e instalações disponibilizadas: “Muito boas condições. Temos salas que são um espetáculo.” (Professora 22, Ensino Secundário). Porém, não podemos deixar escapar o facto de haver professores que afirmam também se deparar com a falta de recursos físicos aspeto que condiciona o exercício da sua profissão e ainda a deterioração dos equipamentos aos quais não é feita manutenção por falta de verbas:

“E para nós em termos físicos, também as condições de trabalho. Portanto, a escola precisava de uma intervenção. Nós precisávamos de espaço para poder trabalhar, nós não temos espaço se quisermos trabalhar na escola mesmo para além das horas em que estamos a dar aulas. Não temos espaço para conseguir trabalhar, não temos computadores.” (Professora 42, 3.º CEB).

“Nós tínhamos espaços, os nossos gabinetes, português, inglês, tínhamos gabinetes, tínhamos espaços para podermos trabalhar, hoje esses espaços estão todos ocupados com aulas de apoio, com isto, portanto, nós próprios não temos espaço”. (Professora 46, 2.º CEB).

“São as condições físicas, as instalações não permitem, nós temos corredores aproveitados para aulas (...) Nós aqui também não temos condições em termos de instalações físicas para o trabalho colaborativo. Ora, nestas circunstâncias não é possível fazê-lo...” (Professor 45, 2.º e 3.º CEB).

“O que eu sinto é que os nossos meios de trabalho estão-se a degradar a olhos vistos, nomeadamente não é preciso a gente ir mais longe. As escolas foram equipadas com belos equipamentos de projeção para que os miúdos se habituassem a trabalhar com o computador. Neste momento, com a crise que há, há dificuldade em manter esse tipo de material. Portanto, qualquer dia voltamos ao velho dito retroprojetor. Não, mas a curto prazo vai deixar de funcionar porque não há dinheiro.” (Professora 7, Ensino Secundário).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são referidas nos discursos dos professores, pois vieram mudar as suas vidas:

“As novas tecnologias exigem mais de nós porque temos de as dominar e temos que as trazer para dentro da sala de aula, portanto, isso dá-nos muito trabalho em casa, explorar... e depois saber como usá-las na sala de aula. (...) Nos tempos de hoje, em que... lá está, o conhecermos as novas tecnologias explorar as novas tecnologias e para tirarmos proveito delas exige muito e nós não temos esse tempo em casa para trabalhar e quando, portanto, como estamos aqui na escola, por exemplo, eu estou 28 horas, vou daqui para casa com a cabeça completamente desfeita, ainda tenho muito trabalho para fazer...” (Professora 48, 3.º CEB).

3.1.1.2. Mudanças a nível organizacional

No que concerne às mudanças a nível organizacional, os professores destacam a organização das escolas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e a constituição dos mega-agrupamentos. Os TEIP são descritos como dispo de uma maior autonomia a nível de gestão e recursos, de condições para estabilizar o corpo docente, promovendo o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de diversos projetos, nas relações com as famílias e no comportamento e desempenho dos alunos:

“O facto de sermos TEIP permitiu-nos durante muito tempo, nos últimos anos, a exceção foi este ano mesmo, reconduzir os professores e essa ligação que existe com os alunos (...) acabou por fortalecer aqui laços. O conhecimento que nós temos dos alunos já é muito para além da sala de aula, muito para além daquilo que habitualmente um diretor de turma tem. (...) E neste momento a escola é respeitada, a escola é inclusivamente para muitos o porto de abrigo.” (Professora, 3.º CEB).

Já os mega-agrupamentos são vistos pelos professores com ceticismo e apreensão, devido às diretrizes que não envolvem os docentes nem têm em conta os projetos e as relações já estabelecidas entre as escolas, ou seja, esta situação de “casamentos forçados” gera receios, expectativas e novos desafios em torno das implicações que a organização de um grande número de escolas de diferentes níveis de ensino implica em termos de gestão e da articulação entre ciclos e níveis de ensino, levando a uma perda de identidade.

“É o lado de lá e o lado de cá. Mas é assim, é como aqueles casamentos forçados. Eu fui forçada a casar, a vir para aqui para a escola sede e perco toda... é uma autonomia relativa, mas perco-a, não é? E perco identidade de alguma forma.” (Professora, Ensino Secundário).

3.1.1.3. Mudanças a nível social

No âmbito das mudanças a nível social, a partir dos discursos proferidos pelos professores entrevistados, podemos destacar aspetos como a imagem e o papel da escola na sociedade atual, assim como o papel desempenhado pelos pais e o comportamento e desinteresse dos alunos e, ainda, a autoridade e a imagem social dos professores.

Neste sentido, no que concerne à imagem e ao papel da escola na sociedade atual, os professores referem que a escola mudou devido às repercussões dos resultados menos positivos da avaliação externa e dos exames nacionais. As transformações ocorridas na sociedade provocaram, por um lado, uma desvalorização da escola pública, em grande medida, porque foi criada a imagem de que aquilo que é grátis não tem valor; por outro, a escola passou a ser vista com um novo papel, sendo o “porto de abrigo” para os diversos problemas despoletados pela crise económica e financeira.

“Eu acho que, nos últimos tempos, nos últimos anos, a escola mudou um bocado. Eu acho que até uma determinada altura, 2004, a escola era muito procurada e a escola conseguia selecionar muitos alunos e daí que o aproveitamento, o interesse dos alunos, as motivações, acho que eram um pouco diferentes dos que são os atuais alunos.” (Professora 17, Ensino Secundário).

“Agora há aquela velha questão do que é grátis não tem valor, por um lado, e, por outro lado, é evidente que é preciso ter motivações interiores, se os próprios alunos não têm motivações interiores por muito que nós lhes demos motivações exteriores... fazemos o nosso papel, a nossa consciência está tranquila, mas falta ali alguma coisa, não é?” (Professora 21, Ensino Secundário).

“Eu acho que, de facto, às vezes, o que é gratuito não é valorizado e, eu noto isso, nos momentos em que estou na sala de estudo, aliás (nome de colega) está comigo, estamos juntas, e em que a afluência dos alunos é reduzidíssima.” (Professora 19, Ensino Secundário).

“E, neste momento, a escola é respeitada, a escola é inclusive para muitos o porto de abrigo. É o porto de abrigo para a mãe que precisa de ajuda e vem à escola, porque ficaram desempregados, porque ficaram sem luz momentaneamente por falta de pagamento e recorrem à escola. Vêm ao GAF (Gabinete de Apoio à Família), sabem que a escola lhes resolve, senão encaminha-os. Não vai resolver todos, como devem calcular, mas pelo menos dar-lhes uma solução, aponta-lhes um caminho e para eles é fundamental para esta população. E nisso realmente é a diferença total relativamente à valorização que a escola tinha na comunidade. Pronto, relativamente ao projeto acho que ele é um projeto muito centrado no aluno, muito mesmo. Trabalhamos muito, é verdade, mas é sempre, o objetivo é sempre o aluno.” (Professora 39, 3.º CEB).

Os professores entrevistados referem constantemente que a escola de hoje é caracterizada pela massificação, pela multiculturalidade, pela heterogeneidade populacional e de cursos, pelo baixo abandono escolar, pelo envolvimento em projetos, mas, simultaneamente, vê-se a braços com uma gestão complicada em termos de quantidade de pessoas, de escolas (mega-agrupamentos), complementando com a falta de liderança dentro da sala de aula e com a falta de interesse dos alunos. A par de todos estes fatores a escola ainda tem que conseguir lidar com a instabilidade do governo, mas que cada vez mais regulamenta desgovernadamente e exige qualidade a todo o custo:

“Hoje em dia, eu tenho uma heterogeneidade de alunos muito grande, porque também tenho diferentes cursos, tenho o curso tecnológico de desporto, tenho o curso profissional de animação social, sócio cultural e tenho os científicos, portanto, são três níveis completamente diferentes, populações distintas, com motivações distintas, não é? (...) a escola pública que é assim, há uma heterogeneidade de populações com motivações muito distintas, com recursos socioeconómicos muito distintos e que dificulta uma aprendizagem para a qualidade porque a maioria quer aprender pelo mínimo, portanto, nós aqui não podemos, de forma nenhuma, porque eles não nos acompanham, erguer o grau de dificuldade, portanto, andamos ali pelas coisas elementares. O que um aluno pretende realmente saber, ter conhecimento, tirar boas notas, acho que esse aluno, os pais já compreenderam que têm que o pôr no ensino particular, não é? Porque ele aqui não consegue e não consegue por vários motivos, não tem motivação, nem tem competição saudável, não tem competição nenhuma, não

é? Nem o professor trabalha para ele, porque não consegue.” (Professora 20, Ensino Secundário).

“Eu acho que a população que a escola acolhe é de diferentes proveniências, há uma grande heterogeneidade de alguns alunos que se matriculam nesta escola, isso, eu posso dizer, que depois relativamente às famílias (...). São muito heterogéneas, muito heterogéneas. Nós, no início do ano, quando fazemos, quando os diretores de turma nos fazem a apresentação da turma, nós, vemos que há uma heterogeneidade em termos de famílias.” (Professora 22, Ensino Secundário).

“Portanto, diminuímos bastante ou não temos praticamente abandono escolar, o insucesso escolar também tem vindo a diminuir e a escola tem-se envolvido em projetos, que têm por objetivo precisamente isto: fazer com que os alunos gostem da escola e consigam melhorar os seus resultados, mas não só em termos de resultados, mas em termos das qualidades das aprendizagens.” (Professora 42, 3.º CEB)

“E a escola está a viver uma crise brutal e vai ter que ser por aí e ela está a caminhar completamente em sentidos opostos porque está-se a criar um monstro para se gerir em termos de quantidade de pessoas, de escolas e diversidades e isso afasta-nos cada vez mais dessa capacidade depois de liderança dentro de uma sala de aula, pelo desconhecimento dos alunos.” (Professora 55, 2.º CEB).

No que se refere ao papel desempenhado pelos pais e encarregados de educação, os professores ressaltam o aumento do número daqueles que não colaboram e não participam na vida da escola e se desresponsabilizam da educação dos filhos/educandos. Esta atitude por parte dos pais e encarregados de educação tende a contribuir para uma desvalorização da escola, tal como revelam os testemunhos apresentados a seguir:

“É assim, é os alunos não terem e cada vez se nota mais, não há apoio, eles não têm apoio em casa (...). Não têm em casa alguém que deva fazer um determinado papel que são os pais ou os encarregados de educação (...). Não têm, não têm. E cada vez se nota mais. Porque os pais têm muitos problemas porque nós sabemos que existem, não é? E uns não têm emprego outros não sei quê. E realmente nós notamos que eles em casa não têm um acompanhamento e não estou a dizer acompanhamento de ajudar o menino a estudar inglês, nada, nada disso, não estou a dizer isso. Até porque nós sabemos que temos aqui alunos que os pais não podem ensinar mesmo, não é? Eu que podia ajudar os meus filhos, até ao 9.º ano não ajudei, cada um arranjou-se sozinho que eles têm que aprender sozinhos a fazer pela vida e nunca ajudei nada. Portanto, não estou a dizer que os pais ajudassem em casa, não queria. Eu queria era que os pais em casa dissessem: “ó meu menino, mostra lá a tua aulinha! O que é que fizeste, ora mostra!” (Professora 23, Ensino Secundário).

“Os pais não valorizam aquilo que os miúdos podem tirar do que é a experiência escolar, não é muito valorizado pelos encarregados de educação, de uma forma geral

“ah...faz mas é o 9º ano ou vais fazer um CEF ou vai ser cabeleireira como a madrinha, ou vai ser manicure como não sei quem, ou o meu tio tem uma empresa de construção e eu arranjo para lá um emprego”; portanto, não há muito aquela perspetiva de estudar, de seguir, eu não sei ao nível do 3º ciclo, mas eu pergunto aos meus do 6º ano e eles querem ser jogadores de futebol e cantores.” (Professora, 3.º CEB).

“Acho que, de facto, há uma desresponsabilização da família, da sociedade... A escola passou a ser responsável por tudo e mais alguma coisa e os professores têm que dar resposta a tudo, a parte que era da família passou, em grande parte, para os professores, aquilo que era da sociedade passa para os professores, há uma sobrecarga excessiva e...tudo se centra nos professores e, às vezes, irrita-me um bocadinho, quando estou a ver notícias na televisão e alguém que está a falar sobre educação e fala imediatamente por isto e aquilo...papel da escola. A escola tem que entrar sempre em campos onde as famílias até deveriam ter mais responsabilidade, ou a sociedade.” (Professora, 2.º CEB).

Ainda, no que diz respeito às mudanças sociais, não podemos deixar de destacar a desvalorização do trabalho do professor e a perda de autoridade na escola e na sociedade. Esta desvalorização da profissão docente é levada a cabo pelas instâncias políticas, pela comunicação social e pela sociedade em geral, contribuindo para a deterioração da imagem do professor.

“Nós temos uma falta de respeito generalizada pela sociedade porque o professor não é muito reconhecido a nível da sociedade como em termos de desempenhar um papel importante. Nós apenas estamos, tomamos conta.” (Professora 7, Ensino Secundário).

“A nossa imagem de professor. A gente até dizia em qualquer lado, instituição pública, o que é que faz? E nós... professora (sussurra) baixinho. Porque já parecia que andávamos aqui... Foi horrível. Houve aí uma altura em parecia que andávamos aqui... Houve aí uma altura em que o professor era um malandro, não queria trabalhar.” (Professora, 2.º CEB).

“Há uma imagem social criada por políticos... (denegrída) E então onde é que isso está? Está na sociedade, está interiorizado pelos pais. Ou seja, há aqui um desprezo, hoje, e que conduz à falta de autoridade, porque essa imagem foi desgastada ao longo de vários anos e foi corroída... naturalmente... uma coisa destrói-se muito facilmente... Depois edificar leva muito tempo.” (Professor, 2.º CEB).

“Esta situação de massacre sistemático dos meios de comunicação em relação à nossa classe, é terrível. Por muito que a gente queira, há sempre qualquer coisa que mexe connosco.” (Professor, Ensino Secundário).

No que respeita ao papel do aluno, os professores entrevistados proferem discursos que vão no sentido de afirmar a visível falta de disciplina, os comportamentos desadequados à sala de aula e uma desmotivação e desinteresse por parte dos alunos, assim como o decréscimo da qualidade e a procura do facilitismo:

“Eu começando pelos alunos, é assim, e isso é conjuntural de há uns anos para cá tem-se vindo a verificar em termos de qualidade de alunos um decréscimo na qualidade. Eles vêm, não é querendo chutar a bola para trás e dizer que são os colegas de trás que têm as culpas, mas é assim efetivamente, há muitas deficiências de base (...) depois tem tudo a ver com todo o sistema de lá de fora. Os meninos vêm desmotivados, desinteressados por toda a situação de crise e da conjuntura social e económica, etc. e tal. E nota-se mesmo esse decréscimo na qualidade, aliás, o desinteresse, essa desmotivação presente. De há uns anos para cá, efetivamente, temos tido um grande acréscimo de cursos profissionais e os cursos profissionais são completamente diferentes dos científico-humanísticos.” (Professora 1, Ensino Secundário).

“No científico e humanístico, em que eu leciono, tem mais uma etapa e chama-se universidade e, às vezes, começa a ser uma coisa muito ao longe no horizonte deles. Deixam de ter objetivos e vontade em investir e muitos deles estão ali porque os pais os obrigaram a estar ali porque querem um futuro melhor para eles, mas se calhar não conversaram com os filhos, se aquilo é efetivamente o melhor futuro para eles (...). É uma dificuldade de abertura à aprendizagem por mais que a gente tente estimular. Porque eu sinto, por exemplo, que houve uma altura na minha evolução de professora, a gente mostrava vídeos e os alunos “ah, que maravilha”. Agora pronto, eles têm ipads, mas quer dizer, os vídeos falam de coisas interessantes na minha opinião. Mas na opinião deles não, aquilo é uma chatice e dormem.” (Professora 7, Ensino Secundário).

“Temos uma outra massa que não quer absolutamente nada, está aqui porque tem que estar e, portanto, é a cultura, como eu costumo dizer, da gastronomia e do telemóvel, porque tudo o resto não lhes diz rigorosamente nada, qualquer outro desafio como seja uma ida ao *shopping* é mais forte do que uma atividade que a escola desenvolve, por muito interessante que seja. E isso é complicado (...) parte muito do facilitismo que as pessoas estão muito habituadas a terem as coisas sem esforço nenhum, os pais, os nossos pais, provavelmente, dar-nos-iam um rebuçado quando nós apresentávamos resultados, não é? E, eles, hoje, têm rebuçados a toda a hora sem resultado nenhum (silêncio) é muito complicado, lidar com as questões da motivação, hoje não tem rigorosamente nada a ver com quando estamos a falar há dez ou quinze anos atrás. Portanto, é muito difícil mobilizar uma turma ou a maioria das turmas, pô-los a trabalhar com qualidade, com interesse, chamá-los para a escola, serem interventivos, interessarem-se por coisas além das matérias... tudo o que sai fora do contexto de sala de aula, mesmo uma visita de estudo, eles acham que não é necessário. O aluno vai à aula não é porque a aula é interessante ou porque vai aprender uma coisa nova, não é isso que o motiva, o que o motiva é mais o não ter falta do que propriamente o que vai aprender lá dentro. Isto deveria ser o contrário.” (Professora 18, Ensino Secundário).

“Respirar fundo e ir para lá, não é? Porque realmente não podemos exigir muito, os alunos não fazem nada em casa, eles podem ter um caderno que até o deixam no cacifo, nem o levam. Enquanto os outros não. Eu tenho uma turma com bons alunos, esses alunos são interessados. Eu mando-lhes fazer seja o que for e os alunos trabalham. Estes não! Os do profissional, não! É uma postura completamente diferente.”
(Professor 23, Ensino Secundário).

3.2. Fatores de maior e menor satisfação profissional

Dos dados recolhidos através dos grupos focais podemos perceber que os professores distinguem os fatores de maior e menor satisfação profissional em articulação com o seu trabalho e os contextos em que o exercem. A estes fatores de (in)satisfação estão inerentes sentimentos e emoções que, de certo modo, condicionam a atuação do professor e a forma como estes se veem enquanto profissionais e o modo como estão na profissão.

3.2.1. Fatores de maior satisfação profissional

Neste segundo eixo de análise, apresentamos os fatores de maior e menor satisfação profissional. No primeiro caso, os professores, destacam a estabilidade do corpo docente, o trabalho em equipa e a colaboração, como podemos verificar nos testemunhos apresentados:

“O corpo docente é para já, até agora, e penso que foi uma grande vantagem desta escola, estável. Portanto, tínhamos aquela gente naquela faixa que já não eram rapazes e raparigas muito novos, portanto já eram pessoas com um trajeto, mas ainda não eram velhinhos para irem para a reforma. Portanto, ainda tinham muito para investir e, portanto, foram investindo, realmente foram investindo. Sempre tivemos um corpo docente muito estável. Neste momento, a coisa...” (Professor 26, Ensino Secundário).

“O que contribui para a maior satisfação é a questão do trabalho de equipa, a questão dos projetos e desafios contínuos, a questão da relação com os alunos e os próprios desafios que diariamente os alunos nos vão colocando. Penso que esses são se calhar os aspetos mais positivos.” (Professora 42, 3.º CEB).

No mesmo seguimento, quanto à satisfação profissional, os professores destacam o empenho, a partilha, a boa vontade, os resultados dos alunos e, sobretudo, o êxito e a relação com os alunos, não pondo de lado o prestígio adquirido pela escola:

“Eu acho que é o empenho, acima de tudo, apesar de tudo o resto, que nos vão tirando (...) A partilha, a preocupação.” (Professora 1, Ensino Secundário).

“Os pontos fortes é a boa vontade dos professores, se quer que lhe diga, é isso. Realmente, o corpo docente aqui da escola, das outras não sei, por isso não me vou pronunciar, mas estou a falar da nossa e acho que há muito boa vontade de fazer as coisas, mas há mesmo! (...). As pessoas disponibilizam-se, o que vai implicar muita coisa, porque quando falamos em termos de legislação, ela está sistematicamente a mudar, portanto, implica-nos fazer isso, portanto, acho que é um ponto forte da nossa escola, é uma boa vontade em trabalhar e mesmo até com os alunos (...). Porque há boa vontade, porque há pessoas aqui a tirar dúvidas aos alunos em horas que eram das próprias pessoas. Acho que isso realmente mostra uma boa vontade por parte dos professores.” (Professora 23, Ensino Secundário).

“A minha satisfação profissional neste momento perante os resultados das turmas que tenho tido pode-se considerar satisfatória. Porque, apesar de haver alguns alunos com mais problemas, que não queiram aprender, que tentem boicotar as aulas, nestes últimos três anos esta escola, é uma escola bastante boa, bastante acolhedora e foram esses três últimos anos que eu vim parar a esta escola. E em termos de resultados com os alunos considero-me satisfatoriamente bem.” (Professora 28, Ensino Secundário).

“O impacto mais positivo que eu sinto, apesar desta amálgama toda de situações adversas que têm acontecido que resultam das condições socioeconómicas, sinto que os alunos ainda têm carinho e têm necessidade de estar comigo, isso é o meu principal impacto.” (Professor, 2.º CEB).

“Se a minha escola for badalada e disserem: “está muito bem, é uma escola boa, é uma escola onde se gosta de trabalhar” o meu prestígio aumenta e o dos meus colegas.” (Professor 2, Ensino Secundário).

“O meu prestígio é irmos à rua e os nossos antigos alunos pararem os automóveis e falarem connosco e a gente, às vezes, não saber quem são.” (Professor 3, Ensino Secundário).

3.2.2. Fatores menor satisfação profissional

No que concerne aos fatores de menor satisfação profissional, os testemunhos dos professores vão ao encontro de alguns aspetos advindos das mudanças sentidas no trabalho das escolas e, especificamente, dos professores. Assim, os professores ressaltam que os aspetos que levam à insatisfação têm que ver com fatores exógenos, com as políticas educativas associadas a “questões economicistas” e com os prolixos textos legais e a excessiva burocratização da profissão, como comprovam os testemunhos a seguir:

“Eu acho que são mais, maioritariamente são fatores exógenos, eu acho que os problemas da sociedade, os problemas sociais refletem muito e que vêm muito para a escola, penso que a nível interno...” (Professora 19, Ensino Secundário).

“Isso não tem a ver com a escola. Isso tem a ver com as políticas educativas, essencialmente com isso, com as várias alterações que têm sido feitas. As alterações que a gente tem sofrido têm sido meramente por questões económicas.” (Professora 9, Ensino Secundário).

“Todos os anos as coisas têm mudado, quer em termos de legislação, quer em termos de instrumentos de avaliação, quer em termos de conteúdos programáticos. Há sempre mudanças.” (Professor 8, Ensino Secundário).

“Temos muito trabalho. O facto de as turmas serem...o aumento do número de alunos por turma. O número de horas, a carga horária também aumentou um pouquinho e depois lamento o desinteresse de alguns alunos. Também me custa bastante o desinteresse de alguns alunos.” (Professora 60, 2.º CEB).

Os professores falam-nos também da insatisfação sentida, nestes últimos anos, e que surge do aumento do volume de trabalho com as tarefas intermináveis, da sobrecarga horária e do número de alunos por turma, como evidenciam os seguintes discursos:

“Um ponto fraco é a diversidade de tarefas, é a grande burocracia que há aqui nesta escola em particular.” (Professora 9, Ensino Secundário)

“A carga horária dos professores aumentou imenso e nós temos que ter tempo para fazer isto, para estudar estratégias, para convidar pessoas, para mostrar filmes, para tornar a escola mais atrativa, isto demora tempo. (...) a carga horária, muitas reuniões.” (Professora 20, Ensino Secundário).

“Aquilo que me custa mais é a dimensão das turmas, isso custa-me muito, é ali uma densidade populacional na sala de aula.” (Professora 22, Ensino Secundário)

“A nível de conforto da escola, a escola até tem instalações de aquecimento, até está equipada com aquecimento, mas que não funciona devido aos orçamentos e a essas coisas todas que condicionam depois tudo.” (Professor 75, 2.º CEB).

A redução salarial e as parcas condições de trabalho que existem devido às dificuldades económicas que as escolas atravessam são também assinaladas pelos participantes. Os professores evidenciam ainda o aumento da exigência pela qualidade e a ênfase dada aos resultados que, inevitavelmente, os meios de comunicação social exploram de forma negativa, levando a que sejam valorizados apenas os números obtidos e não o trabalho contínuo desenvolvido pelas escolas e, sobretudo, pelos

professores, contribuindo para a formação integral do aluno como indivíduo ativo, participativo e reflexivo na sociedade:

“A insatisfação resulta da grande diminuição das condições de trabalho e simultaneamente um aumento de exigência nos resultados.” (Professor 74, 2.º CEB).

“Um aluno que tira vinte a matemática não quer dizer que seja um bom cidadão, uma boa pessoa, um bom cientista. Portanto, e isso tem sido uma das manchas negras de valorização e da comunicação social e do próprio ministério em relação à qualidade das escolas e, infelizmente, essa valorização não chega à opinião pública e tem sido um dos erros na minha opinião muito graves que se tem assistido.” (Professor 3, Ensino Secundário).

Os professores dão conta da ADD (Avaliação de Desempenho Docente) como um aspeto que contribuiu para menor satisfação profissional: “a questão da legislação andar sempre em catadupa, tem a ver com todas as mudanças, tem a ver com a crise, tem a ver com a avaliação de desempenho que trouxe problemas às escolas, com uma série de coisas.” (Professora 1, Ensino Secundário).

A satisfação dos professores enquanto profissionais é afetada negativamente devido à organização da escola, pois este aspeto leva à falta de tempo para dedicar aos alunos e àquilo que o professor julga ser realmente importante, que é o trabalho com os alunos e para os alunos: “Aquilo que serve realmente, aquilo que é importante para os alunos, nós a seguir não temos tempo, não temos pachorra, portanto, a escola pública está mal organizada...” (Professora 18, Ensino Secundário).

Os mesmos professores ressaltam que, apesar de o aluno ser a grande preocupação da educação, não pode ser desresponsabilizado do seu papel, no qual estão inerentes direitos e obrigações, culpabilizando sempre o professor sem lhe dar o apoio que deveria ter, por exemplo, quando este se depara com situações de mau comportamento ou indisciplina no contexto de sala de aula: “é evidente que o aluno está primeiro, mas o aluno não pode estar primeiro quando não tem razão e, muitas vezes, o aluno continua a estar primeiro, o professor sente-se com falta de apoio e então não age, não age porque não tem apoio, ele até pode achar que está mal, mas não toma nenhuma atitude porque sabe que não vai, que para ser conseqüente na atitude que tomou, não é? Tem que sentir apoio.” (Professora 18, Ensino Secundário).

Por fim, os professores salientam o papel dos pais e encarregados de educação, e a influência negativa que exercem sobre os seus filhos/educandos, como um fator de insatisfação profissional, pois contribui para a imagem negativa do

professor e da profissão, assim como aspetos de indisciplina e comportamentos menos adequados:

“As maiores dificuldades que nós temos com os miúdos decorrem muito da atitude dentro da sala de aula e são as questões da disciplina, aquelas que têm feito menos bem-estar. Quando isso acontece e precisamente pelas regras e pelas visões de educação que se têm em casa e que depois se têm aqui. E há aí muita dificuldade em os miúdos poderem, muitas vezes, acatar aquilo que lhes é pedido porque a regra lá de casa não é consoante com esta. E, muitas vezes, quando se tenta fazer algum trabalho com os pais é sempre fácil com os que já têm regras e têm uma visão positiva da escola. Porque quem não valoriza e vem apenas porque é obrigado a vir e, muitas vezes, vem porque alguém tem que tomar conta e é um sítio onde até se tem alguma segurança, esses aí continuam a estar demitidos e quando é preciso trabalhar é mais difícil chegar a eles, porque também são pessoas que têm, às vezes, situações muito deprimidas em termos humanos e em termos profissionais.” (Professora 55, 2.º CEB).

“A escola não é valorizada na família (...) Como a escola não tem valorização, logo o pai não passa isso ao filho e o filho ainda vai desvalorizar mais. Isto é uma progressão geométrica.” (Professor 2, Ensino Secundário).

3.3. Sentimentos e emoções dominantes

O terceiro eixo de análise remete-nos para os sentimentos e emoções dominantes na classe docente, tendo em conta a realidade complexa e paradoxal em que exercem a sua profissão (Flores, 2011). Neste âmbito, e considerando os testemunhos dos professores, podemos depreender que os sentimentos predominantes são, sobretudo, de perda de motivação e de entusiasmo:

“A motivação, a minha neste momento é baixa ou muito baixa, muito baixa pelo cansaço da carreira que também já se prolonga há muitos anos, depois pela retirada de alguns direitos e de alguns benefícios que nós tínhamos e que decorriam da renumeração e do estatuto etc., tudo isso está posto em causa neste momento, alguns foram usurpados e cortaram-nos alguns desses direitos adquiridos, impuseram-nos mais algumas obrigações que não constavam inicialmente no nosso estatuto e portanto a motivação só pode ser baixa nesta altura.” (Professor 75, 2.º CEB).

“A minha motivação, a minha vontade, a alegria com que eu venho para a escola mudou, é diferente. A que é que isso se deve? Olhe, é a parte remuneratória, vamos ser diretos, a parte remuneratória é uma, desde a gente não progride desde 2005, creio eu...” (Professor 45, 2.º e 3.º CEB).

“Eu sinto-me apunhalada pelas costas com um sorriso nos lábios. É um bocado isso.”
(Professora 26, Ensino Secundário).

“O nível também de vivência na escola, também mudou não é? (...). Nós vivemos agora também muito no nosso casulo. Vamos para as aulas, damos as aulas e vamos para casa e o nosso tempo esgota-se neste tipo de...” (Professora 13, Ensino Secundário).

Os professores revelam sentir um enorme desgaste, desânimo e cansaço, devido à heterogeneidade social, económica e cultural da população existente na escola, assim como pela postura que os alunos têm vindo a adotar relativamente à escola e à aprendizagem.

“É um desgaste muito grande, manter a motivação e o grau de exigência com a população heterogénea que eu tenho e com estas mudanças todas (...) É um desgaste mesmo muito grande eu agora, tal como as colegas, partilho de gostar ensinar e foi por isso que fiquei a ensinar, eu adoro o que ensino ainda por cima (...) só que às vezes sinto-me muito triste e muito desgastada quando ninguém consegue ouvir nada e ninguém consegue aprender, nem sequer tem postura para aprender e isto é um desgaste enorme, enorme mesmo.” (Professora 18, Ensino Secundário).

“Sinto-me exausta (...) os alunos dizem “porque é que se preocupa tanto? para que é que se preocupa tanto professora?” mas de facto eu preocupo-me e, às vezes, que eu ando aí com péssima cara, com péssimo aspeto, exausta, porque tenho, sinto essa responsabilidade. A sensação é de que estou a puxar uma carroça tenho que, que puxar por eles.” (Professora 20, Ensino Secundário).

Os constrangimentos são inúmeros, como por exemplo, a atitude dos pais e a perda de reconhecimento social: “Às vezes quando chamamos uns pais porque um miúdo tem problemas, às vezes, os pais são piores que os filhos. Quer dizer, a gente percebe logo à primeira quando a gente chama os pais para tentar resolver algum problema que se calhar o filho é assim porque é o espelho de casa.” (Professor 3, Ensino Secundário). “A perda do estatuto e a falta de respeito pela especificidade desta profissão.” (Professora 5, Ensino Secundário), e ainda o facto de os resultados não refletirem o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo:

“Outra coisa que eu acho que pode ser desmotivante é que os resultados nacionais não refletem minimamente o trabalho que se tem aqui. Não consigo perceber como. Nós trabalhamos tanto e eles também e depois vamos ver “é assim, mas porque é que não houve melhores resultados? Nós trabalhamos tanto, como é que não temos melhores resultados?” (Professora 41, 2.º CEB).

Mas destaca-se o facto de não haver reconhecimento por parte da sociedade:

“O facto de a sociedade nos desvalorizar enquanto corpo docente, enquanto uma profissão que poderia ajudar a fazer o futuro deste país e nós que poderíamos ajudar o futuro deste país estamos a ser tratados, neste momento, eu acho, muito mal e isso também contribui para que eu me desmotive. Continuamos a querer fazer bem o nosso trabalho, e ele é cada vez menos reconhecido, eu acho que a questão do trabalho, tudo bem eu gosto de trabalhar para mim, porque eu para me sentir comigo própria, para estar de bem com a minha consciência, sentir que faço o melhor possível, mas... já nem digo o reconhecimento, pelo menos pararem de deitar a baixo a carreira seria, neste momento, uma coisa necessária para todos nós porque não é agradável estar na rua e ouvir dizer “ah...professores, tomara eu”, não é agradável.” (Professora 81, 2.º CEB).

Perante todos estes factos e constrangimentos, no seio da classe docente, segundo os testemunhos, não se faz sentir a falta de auto-estima, nem brio e envolvimento com a escola, com os alunos e com o seu desempenho enquanto profissionais:

“É assim, a autoestima, o papel do professor, hoje em dia, é, muitas vezes, posta em causa, às vezes os alunos têm imensos atrevimentos. Eu acho que saber lidar com isso e aí também se vê o papel de líder do professor. Não se deixar também abater e nem sequer que esse tipo de papel que é posto em causa que isso seja uma grande ameaça, vale o que vale, o aluno vai tentar e pode tentar sempre provavelmente, agora o professor tem de conseguir continuar a ensinar e educar apesar desse desafio constante, porque há muitos alunos que estão sempre a pôr em causa e o professor nem sequer sabe isso. Muitas vezes, há esse desafio e por parte dos pais também.” (Professora 32, Ensino Secundário).

“Eu tenho uma autoestima alta, por uma razão muito simples e que tem a ver com aquilo que falamos aqui há pouco, quer dizer, os meus objetivos baixei-os... (...) Baixei alguns objetivos, as minhas expectativas na carreira, deixei de ter, portanto, baixei, aquilo que estávamos aqui a falar de ter alunos de vinte e não sei quê, baixe naturalmente porque não é esse o objetivo destes alunos que eu tenho para trabalhar.” (Professor 31, Ensino Secundário).

“É o professor pelo seu brio profissional que a procura e para responder a uma necessidade que a escola tem ou a própria sociedade tem.” (Professor 2, Ensino Secundário).

“O envolvimento vai muito para além da carga horária, sentir que se faz parte, os projetos, eu nunca fui muito boa a olhar para o relógio, mas eu acho que essa postura das pessoas faz, também, com que, hoje em dia, não se sintam demasiado, porque quem chegou a experimentar esse envolvimento, sentia-se revoltado porque então eu até só tinha estas horas e..., mas sempre houve gente que se disponibilizou porque nessa altura o trabalho era mesmo deles e gostavam de participar.” (Professora 70, 2.º CEB).

Os professores, apesar das condições de trabalho e dos efeitos que estas têm na sua motivação, referem ter uma “ligação forte” com a escola (Professora 1, Ensino Secundário) e permanecem no ensino por vocação e por dedicação ao trabalho com os alunos, com as turmas e com as famílias, destacando, desta forma, a sua resiliência mesmo perante condições hostis, como a precariedade, a redução de salários, a intensificação do trabalho, a constante prestação de contas, a perda de prestígio e a deterioração da sua imagem:

“Nós podemos estar muito desmotivadas em relação a tudo, aos cortes, àquilo que nos tiram, àquilo que não nos dão, mas é assim, em relação ao trabalho que temos que fazer com os alunos, com a turma, com a família, com o conselho de turma, fazemos tudo até ao máximo. Não é por causa disso que deixamos de trabalhar para a escola.” (Professora 40, 2.º CEB).

“Eu acho que as pessoas que estão aqui efetivamente estão por vocação. Eu acho que para ser professora é preciso ter vocação para, é preciso gostar de e eu não conheço aqui ninguém que não goste de... Portanto, podem-nos tirar isto. De facto, estou muito zangada com o ministro, com o ministério, tiram-nos isto, tiram-nos aquilo, mas, de facto, os miúdos não têm culpa.” (Professora 41, 2.º CEB).

3.4. Modos de trabalho e relacionamento entre os professores

No quarto, e último, eixo de análise, damos conta dos modos de trabalho e relacionamento entre os professores. Neste domínio os docentes através dos seus discursos revelam-nos que o seu empenho e vontade de trabalhar são palpáveis, pois repercute-se em aspetos como a assiduidade: “esse empenho nota-se se formos a ver, por exemplo, se vir o mapa das faltas lá em baixo, o pessoal docente é assíduo (...). Portanto, aí mostra-se também o seu empenho, a sua vontade de trabalhar.” (Professora 1, Ensino Secundário). Também nos desvendam que há uma grande preocupação com os alunos: “há uma grande preocupação pelos alunos. Acho que, às vezes, até exageramos um bocadinho. Apoiar os alunos o mais possível em todas as vertentes.” (Professora 9, Ensino Secundário).

Os participantes desta investigação, na sua grande maioria, evidenciam que, apesar de ser uma “classe muito heterogénea” e de nunca terem sido uma “classe unida”, também através dos inúmeros sindicatos que existem e da falta de união nos momentos cruciais (Professora 18, Ensino Secundário), faz-se sentir um bom ambiente entre os professores: “A relação entre os professores, para os professores, faz com que o ambiente seja bom.” (Professora 23, Ensino Secundário). Porque, no fundo, há um

“sentido de identidade e de pertença à escola” (Professora 24, Ensino Secundário). Além disso, o “envolvimento da maior parte das pessoas, da maior parte dos professores, dos funcionários também é muito grande. Acho que podemos dizer que temos uma certa cultura de escola, no sentido desse envolvimento, uma certa cultura também de liberdade.” (Professor 27, Ensino Secundário).

Apesar de toda a conjuntura económica e social em que o professor atualmente vive, os testemunhos são ilustrativos da proficiência dos docentes e do facto, de em circunstância alguma, mesmo que bastante adversa, não negligencia o seu trabalho, arranjando tempo e disponibilidade para trabalhar em conjunto:

“É difícil separar a parte da sala de aula da outra parte porque nós não funcionamos, embora funcionemos ao toque da campainha, as nossas atividades não terminam quando a nossa aula termina, portanto, nós num dia podemos ter atividades que não terminamos e levamos para casa e que trazemos no dia seguinte e no outro e no outro, não é? E, portanto, nunca há dias iguais (silêncio) isto para dizer o quê? Para dizer que para nós, neste momento, é muito complicado exercer uma profissão em que tudo o que nos pedem é muito mais do que aquilo que é a nossa tarefa. Portanto, a tarefa de professor, ainda hoje estava com um colega no bar a dizer, “estou farto de ser aquilo que não escolhi”, portanto, a tarefa de ensinar, a tarefa de preparar aulas, a tarefa pedagógica, a tarefa pedagógico-didática é cada vez menor comparativamente à tarefa burocrática de puro folclore de preencher isto e aquilo e não sei quê e depois é assim, o professor se não der uma aula com qualidade, quem é que não fica satisfeito? O próprio!” (Professora 18, Ensino Secundário).

“Apesar de nos queixarmos porque realmente queixamo-nos, porque descontam-nos no ordenado, porque cada vez recebemos menos, porque cada vez estamos mais horas na escola, que isto é uma verdade, não é? Apesar disto, nós, usando isto podíamos dizer: “ora bem, tal trabalhito, tal dinheirito”. Mas, na verdade, não é o que fazemos, o que se faz, podem dizer: “foram-me ao bolso mas vá quando é que nos vamos encontrar” e acho que isto, portanto, é um ponto forte do corpo docente.” (Professora 23, Ensino Secundário).

Os professores referem que a colaboração quando “está sistematizada não dá certo” (Professora 29, Ensino Secundário), discurso que vai no sentido da noção de colaboração destacada por Goodson e Hargreaves (1996). Pois, “o trabalho colaborativo não é um trabalho decretado. Não se trabalha colaborativamente por decreto ou por imposição.” (Professora 55, 2.º CEB). A colaboração deve ser espontânea e surgir da vontade de todos os intervenientes e não ser imposta por normas, pois, como revela o discurso de um dos professores entrevistados: “uma colaboração mais informal, temos níveis até mais altos de proficiência” (Professora 54, 3.º CEB).

Em epítome, um dos testemunhos dos professores que participaram nos *focus group* revela-nos que o mais importante e que vem “em primeiro lugar, é o profissionalismo. O saber, o cumprir os nossos deveres, nós temos deveres independentemente da motivação, da vocação, em primeiro lugar, profissionalismo, o não faltar, o chegar a horas, mostrar que nós cumprimos os nossos deveres para que o aluno possa também cumprir os dele” (Professora 25, Ensino Secundário).

Da análise dos discursos dos professores emergiu ainda a valorização das dinâmicas de trabalho e relacionamento profissional numa lógica de partilha de experiências e problemas experienciados no quotidiano da profissão, assim como a colaboração e cooperação no âmbito da lecionação de disciplinas e da conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos nas escolas (Parente *et al.*, 2014).

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Neste ponto apresentamos as principais conclusões do estudo, as suas implicações, limitações e possíveis pistas para investigações futuras. Como temos vindo a referir, este trabalho de investigação é realizado no âmbito de um projeto mais amplo – o Projeto *Teachers Exercising Leadership* (PTDC/CPE-CED/112164//2009), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e com duração de 3 anos (2011-2013). Realizámos o nosso estudo com base na tentativa de conhecer e compreender as perceções dos professores sobre profissionalismo docente, circunscrito aos 2.º e 3.º CEB e do ES, tendo em conta o contexto complexo e paradoxal em termos políticos, económicos e sociais no qual foi realizada a investigação. Assim, para a concretização do nosso estudo, colaboraram escolas/agrupamentos de diferentes zonas geográficas do país, assim como de diversos contextos (urbano, rural, periferia, entre outros).

Para a materialização desta investigação procedemos à recolha de testemunhos orais através de grupos focais que, posteriormente transcrevemos e analisámos. Assim discorremos sobre o discurso de sessenta e oito (n=68) professores, participantes na fase II do projeto TEL, obtidos através de dezoito (n=18) *focus group*, por serem dos 2.º e 3.º CEB e ES, público-alvo do nosso estudo, sendo provenientes de onze (n=11) escolas/agrupamentos de Portugal Continental. Da análise dos dados recolhidos emergiram várias conclusões que damos a conhecer de seguida.

O contexto em que decorreu este estudo foi especialmente desafiante, marcado por uma crise económica e financeira que afetou todo o país e que desaguou num aumento da carga fiscal, com cortes salariais e no desemprego com implicações na profissão docente (Flores, Fernandes, Forte e Flores, 2013).

Este trabalho realiza-se na perspetiva de conhecer e compreender as perceções dos professores sobre o profissionalismo docente e perceber em que dimensões foi afetado, tendo em conta todas as mudanças que se fizeram sentir ao nível das políticas educativas, organizacionais e sociais; os fatores que têm contribuído a sua satisfação profissional; os sentimentos e emoções dominantes e; por último, os modos de trabalho e relacionamento entre os professores.

No que diz respeito ao profissionalismo docente, os professores entrevistados proferem discursos que vão no sentido de um profissionalismo amplo (Hoyle, 1980, citado por Day, 2001), flexível e complexo (Goodson e Hargreaves, 1996), mas, dando ênfase a dimensões como a prestação de contas e a gestão eficiente, assim como a excessiva

burocratização e o cumprimento de metas (Sachs, 2003; Evetts, 2009; Whitty, 2008, citado por Flores, Ferreira & Fernandes, 2014).

A organização e funcionamento das escolas no contexto português denunciam uma tendência centralizadora e burocrática (Flores, 2011), visíveis através da normatividade e da prescrição que as políticas educativas impõem, apesar de os discursos irem no sentido da flexibilização, modernização, participação e autonomia. Mas a verdade é que estamos perante um contexto em que as decisões e medidas implementadas têm por base um sentido puramente economicista que leva à precarização e mal-estar da classe docente (Flores, 2011; Flores, 2014) e, sobretudo descuida toda a especificidade dos contextos educativos existentes de norte a sul do nosso país. O trabalho dos professores e das escolas têm sido objeto de uma enorme normativização por parte do Estado, pois não podemos esquecer que a escola é um serviço público, possuindo políticas concretas, mas que tem de se adaptar aos programas e medidas das diferentes ideologias partidárias, o que conduz a uma flutuação e uma inconstância muito grande, gerando instabilidade no seio da escola e na condição e trabalho dos professores. Consequentemente, esta instabilidade tem repercussões inevitáveis que condicionam e degradam a imagem, prestígio e autoridade do professor não só dentro da escola e da sala de aula, mas também na própria sociedade.

A escola, enquanto organização educativa, tem especificidades que condicionam o perfil e a identidade profissional dos professores (Flores, 2012), assim como a perceção sobre profissionalismo. Um marco importante que veio influenciar, visivelmente, a condição e o trabalho docentes foi a crescente procura da educação e a transformação das escolas em espaços plurais em termos sociais e culturais (Sarmiento, 1994). A partir dos testemunhos obtidos dos professores participantes nos estudos podemos depreender que um dos aspetos que mais influencia o quotidiano dos docentes é o desfaseamento das políticas educativas face à massificação, heterogeneidade e multiculturalidade das escolas no sentido de delimitar a autonomia e o juízo discricionário dos professores e da capacidade de decisão das escolas (Flores, 2007; Flores, 2014).

Uma das principais conclusões que podemos colher do nosso estudo é o facto de as sucessivas políticas educativas conduzirem à dúvida e à incerteza, e ainda a insegurança quanto ao emprego e à carreira, condicionando as relações entre os profissionais (Flores, 2014). As alterações ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) apenas vieram provocar maior instabilidade profissional e condicionar a progressão na carreira. Por seu turno, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) veio criar clivagens entre os professores titulares e os não titulares e instigar tensões entre os professores em geral

por causa das quotas disponíveis, repercutindo-se negativamente no relacionamento profissional dos docentes. A par destas influências foi destacada a prolixa legislação e a velocidade com que esta se altera, levando à incerteza e à frustração. A estes aspetos, acresce o volume de trabalho, o aumento do número de alunos por turma, o número de turmas por professor, a excessiva burocratização através do preenchimento de papéis sem perceber a sua real importância e, ainda, a enorme componente letiva, aspeto ressaltado também recentemente no relatório TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) de 2013, publicado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), destacando que os professores portugueses têm 21 horas de componente letiva, enquanto a média europeia é de apenas 19 horas, o que no fundo vem “roubar” tempo aos docentes para se dedicarem aos alunos e à planificação de aulas mais criativas e inovadoras.

Quanto às mudanças organizacionais, os professores destacaram positivamente a criação dos contextos TEIP (Território Educativos de Intervenção Prioritária), pois vieram criar uma discriminação positiva através das mudanças organizacionais e de gestão dos agrupamentos possibilitando a constituição de equipas pedagógicas mais estáveis, o desenvolvimento e continuidade de projetos dirigidos às necessidades educativas e sociais dos alunos e das famílias, com o objetivo de favorecer o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integrado de um projeto de formação (Flores, Ferreira & Parente, 2014). Por seu turno, os professores mostram-se apreensivos quanto à reorganização da rede escolar através dos mega-agrupamentos, pois tem levado a repercussões negativas ao nível das culturas escolares e das identidades profissionais. Esta medida tem como efeito a concentração e racionalização de recursos, a desconfiança e a ida de milhares de professores para o desemprego. Os professores salientam ainda como dificuldade a articulação entre professores e entre projetos educativos das diferentes escolas e de diferentes níveis de ensino (Flores, Ferreira & Parente, 2014).

No que respeita às mudanças sociais, os professores destacam as dificuldades económicas em que as famílias se encontram, causadas sobretudo pelo desemprego e pelos baixos rendimentos auferidos pelos indivíduos. Estas condições, inevitavelmente, repercutem-se na vida das escolas e influenciam as dinâmicas educativas e a atuação do professor, pois, atualmente, os professores deparam-se com muitos alunos que estão privados de uma das condições mais básicas ao ser humano que é a alimentação. Este aspeto aliado à falta de expectativas, à desmotivação e ao desinteresse generalizado dos alunos pela escola e pela aprendizagem, conduzem a comportamentos desadequados e

à indisciplina dos alunos dentro da escola e da sala de aula. Como mostra o relatório TALIS, os professores perdem parte do tempo útil de aula a tentar manter a ordem na sala (TALIS, 2013). Estas exigências e desafios crescentes são colocados aos professores diariamente, obrigando-os a procurar e diversificar estratégias de ensino, fazendo uma melhor gestão do ambiente da sala de aula.

Os professores revelam que um aspeto que condiciona a sua atuação junto dos alunos são as expectativas dos pais/encarregados de educação no que diz respeito à escola e ao seu valor, assim como a sua importância para a vida dos filhos/educandos. A demissão dos pais/encarregados de educação em relação ao processo educativo leva a um aumento da responsabilidade e alargamento do papel desempenhado pelo professor, procurando incentivar os alunos e incrementar-lhes o gosto e a importância pela aprendizagem, dando-lhes ainda assistência em cuidados de bem-estar, como a alimentação.

Os participantes do estudo apontam a intensificação e a desvalorização do trabalho docente, assim como a deterioração da condição docente relativamente ao desemprego, à precariedade laboral, à perda de salários e à carga burocrática, aspetos que vêm desafiando o seu profissionalismo e repercutindo-se negativamente. A par destas mudanças os professores referem que toda esta inconstância e indefinição têm conduzido a uma negativa imagem do professor veiculada sobretudo pelos meios de comunicação e pelo poder político. Os professores consideram que esta deterioração da sua imagem apenas ficará sanada com o decurso do tempo e com a mudança de atitude da comunicação social e dos políticos e pela valorização da profissão docente.

Segundo o testemunho dos professores, pudemos depreender alguns fatores de maior e menor satisfação profissional. Quanto aos de maior satisfação profissional, os professores referem a estabilidade do corpo docente e a boa vontade da maioria em se envolver nos projetos e atividades da escola, mesmo perante todo o contexto instabilidade e insegurança. Além disso, identificam os resultados dos alunos e o êxito alcançado por estes, como positivo na sua satisfação, assim como o relacionamento que conseguem construir e que, muitas vezes, perdura no tempo. O prestígio da escola é muito importante, pois esse aspeto influenciará a forma como a sociedade vê os professores daquela escola em particular. A satisfação advém também do trabalho em equipa desenvolvido com os seus pares, sem esquecer o contributo positivo que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) trouxeram para dentro da sala de aula, aproximando os alunos da aprendizagem, uma vez que nos encontramos na sociedade da comunicação por excelência, onde a disseminação da informação se faz

instantaneamente. E, por fim, referem a melhoria das condições das escolas através da intervenção da Parque Escolar.

Em sentido oposto, a menor satisfação profissional é refletida através das políticas educativas, organizacionais e sociais já explanadas, a profusão de legislação, a burocracia, o volume de trabalho, a falta de tempo com os alunos, a densidade populacional, a falta de apoio por parte da legislação e das direções perante a indisciplina dos alunos, repercutindo-se na deterioração da sua autoridade enquanto professor. Realçam ainda a questão da ADD e do ECD, o desemprego e, ainda, o papel dos pais/encarregados de educação. Ainda apontam a influência negativa que os *rankings* exercem, pois centram-se apenas nas notas dos alunos e não refletem a sua formação enquanto indivíduos, a solidariedade nem o trabalho desenvolvido pelos professores em termos de empenho e dedicação. Este aspeto salienta ainda mais os conceitos de competência e qualidade numa perspetiva de performatividade.

Os professores revelam ainda que, apesar de a intervenção da Parque Escolar ter melhorado as condições das escolas e do trabalho, por um lado; por outro, a falta de dinheiro não permite que se usufrua em pleno dos instrumentos disponibilizados, pois degradam-se e não é possível recuperá-los, nem se podem ligar os aquecimentos durante o inverno porque a situação financeira das escolas é bastante débil.

Perante todas estes condicionalismos políticos, organizacionais e sociais, os professores dizem-se afetados emocionalmente, sendo invadidos por sentimentos de desmotivação e desânimo, sentindo um enorme desgaste e cansaço devido, em grande medida, à sucessiva panóplia de documentos para preencher, às imensas reuniões, à carga horária, ao número de alunos e de turmas, conjugados com a perda de rendimento e com a precariedade instalada pela não progressão na carreira e a perda de prestígio da profissão e mesmo do emprego. Alguns professores falam mesmo num desencanto e até frustração. Aquilo que faz com os professores continuem a gostar de ensinar é a relação com os alunos e a esperança de que esta situação se altere, enquanto isso “fazem das tripas coração” para aguentar tudo isto e sentem esta profissão como missão, como disse um dos participantes no estudo.

Por último, concluímos que os professores quanto aos modos de trabalho valorizam a assiduidade, que vai no sentido contrário do absentismo que há alguns anos se verificava nas escolas portuguesas, também permitido pela legislação vigente da altura. Mostram que, apesar da intensificação do trabalho docente, da precariedade laboral, do empobrecimento e da degradação da sua imagem, os professores continuam a ter vontade de ir para a escola e de trabalhar, nunca descuidando a preocupação com

os alunos. Apesar da heterogeneidade e de não se manterem unidos nos momentos cruciais que dizem respeito à sua profissão, dentro das escolas faz-se sentir um “bom ambiente”, pois consideram haver um sentido de identidade profissional e pertença à escola, fator que também é positivo.

Os testemunhos revelam que os comportamentos vão no sentido da proficiência, da dedicação e do empenho, procurando trabalhar em colaboração com os colegas, rejeitando a colaboração imposta ou artificial, pois a colaboração deve partir da vontade intrínseca do professor querer partilhar a sua experiência e aprender com os colegas. As relações profissionais de colaboração e entreajuda são fatores importantes que contribuem para a resiliência dos professores. Assim, a resiliência que os professores demonstram através dos seus discursos advém, em grande medida, dos seus valores profissionais e do bom clima existente na escola, para isso contribuem as relações profissionais alimentadas afetiva e emocionalmente também pela relação com os alunos (Flores, Ferreira & Parente, 2014).

A capacidade de resiliência depende de condições individuais, relacionais e organizacionais, das suas crenças e valores profissionais, do seu sentido de identidade e de comprometimento pessoal e profissional (Flores, Ferreira & Parente, 2014), mesmo perante “um contexto de intensificação do trabalho, de desconfiança e questionamento da imagem social dos professores, de perda de estatuto social e económico, de burocracia asfixiante” trazida pela prolixa legislação e “pela avalanche de tarefas e responsabilidades” (Flores, Ferreira & Parente, 2014, p. 228). Porém, os professores conseguem encontrar, intrinsecamente e na relação com os outros, energia e motivação para prosseguir o caminho do profissionalismo.” (Flores, Ferreira & Parente, 2014, p. 228).

Depois de apresentadas as principais conclusões do estudo, apraz-nos discorrer sobre algumas limitações que não podem ser descuradas e que fazem parte de qualquer projeto de investigação. Assim, apontamos como primeira dificuldade a quantidade de informação recolhida através dos *focus group*, resultando num longo processo de transcrição e consequente análise no sentido de focar apenas os aspetos mais relevantes para o nosso estudo.

Considerando a análise de conteúdo como um método que privilegia a indução e a intuição, sujeitamo-nos à insuficiência da fundamentação teórica deste método e à dificuldade em evitar a subjetividade do investigador. Por isso, demos conta da

informação, colocando de parte a nossa opinião, procurando ser fiéis às opiniões dos participantes, daí as citações abundantes.

O tema abordado na realização deste trabalho é bastante complexo e está dependente do contexto e do momento no qual se desenvolve, porém há ainda investigação a fazer neste domínio. Para tal sugerimos a realização de investigação no sentido de compreender aprofundadamente as fontes de resiliência dos professores, ou seja, o que faz os professores permanecerem no ensino. E, ainda, aprofundar o papel e o lugar dos sentimentos e emoções da profissão docente (Estrela, 2010), tendo em conta a perspectiva dos professores e dos alunos.

Em termos pessoais e profissionais a participação no projeto TEL – *Teachers Exercising Leadership* e, em particular, a realização deste trabalho revelou-se um momento de crescimento e aprendizagem bastante frutífero quer em termos conceptuais e de contacto com a realidade, quer em termos de partilha e trabalho colaborativo com os restantes elementos constituintes do projeto. Por um lado, por se encaixar numa temática de relevante interesse e, por outro, por possuir em si uma dimensão extremamente importante que é a articulação com as escolas e com os professores implicados em todo este processo de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPOINT - Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Alonso, L. (1996). *Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do projeto "Procur"*. Lisboa: Ministério da Educação - Programa Educação Para Todos.
- Alonso, L. (2006). *Relatório Global. Projecto PIIC – O Currículo e a Inovação das Práticas: um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Apple, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- Best, J. (1981). *Como investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research – Introduction Qualitative Methods*. London: Sage.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research. Contemporary social research series: 18*. London: Academic Division of Unwin Hyman Ltd.
- Bonito, J. e Trindade, V. (2008). Desenvolvimento profissional e formação de professores. In Callapez, P., R., Marques, J., Cunha, L. e Dinis, P. (eds), *A Terra: conflitos e ordem*. (pp. 351-360). Coimbra: MMGUC.
- Cardoso, A. P. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Cardoso, C. (2006). *Os Professores em Contexto de Diversidade*. Porto: PROEDIÇÕES.
- Contreras, J. D. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto : Porto Editora.
- Costa, C. L. (2004). *Concepções de Profissionalismo Docente: O trabalho dos professores do 1.º ciclo do Grupo Oriental da Região Autónoma dos Açores*. Açores.
- Coutinho, C. (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *Atas do Colóquio ADMEE-EUROPE*.

- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 5-15.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão do Ensino*. Porto : Porto Editora.
- Day, C., Fernandez, A., Hauge, T., & Muller, J. (2000). *LinkThe life and work of teachers: international perspectives in changing times* . London: Falmer Press.
- Emediato, C. A. (1978). Educação e transformação social. *Análise social*, XIV(54).
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In L. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* . Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira, *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 113-142). Porto: Edições ISET.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Evangelista, M. O., & Shiroma, E. (2003). Profissionalização. Da palavra à política. In J. A. Maria Célia Moraes, *Formação de Professores* (pp. 27-46). Porto: Porto Editora.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. *International Sociology*, 395-411.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism. A contemporary paradox. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb, *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and ways forward*. London: Routledge.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigaçãoem educação*. Noesis.
- Fernandes, E. (2013). *Os professores enquanto líderes: um estudo com alunos do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, M. A. (em publicação). Dos discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. 1-15.
- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Parente, C. (2014). Conclusões e recomendações. In M. A. Flores, & e. al, *Profissionalismo e Liderança dos professores* (pp. 217-236). Santo Tirso: DEFACTO.
- Flores, M. A., Silva, C., Pinheiro, C., Parente , C., Frost, D., Fernandes, E., Santos, P. (2014). *Profissionalismo e Liderança dos professores*. Santo Tirso: DEFACTO EDITORES.
- Flores, M. A., Fernandes, E., Forte, A., & Flores, M. (2013). *Excellence of teacher? Practice, policy, research*. 2013: Academia Press.
- Flores, M. A., Day, C., & 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. Viana, *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em*

- tempos de mudança* (pp. 7-46). Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Flores, M. A. (2012). A opção por um curso de ensino em tempos desafiadores: motivações e expectativas de alunos futuros professores. In M. A. Cavalcante, L. C. Freitas, N. Pizzi, A. Fumes, & M. Freitas, *Formação docente em contextos de mudança* (pp. 23-40). Maceió.
- Flores, M. A. (2011). Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *PERSPECTIVA*, 161-191.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista, *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2000). O Papel do Professor no Desenvolvimento Curricular. In *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa. IIE.
- Flores, M. A., & Flores, M. (1998). *O professor – agente de inovação curricular*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Fox, D. (1987). *El proceso de Investigacion en Educacion*. Panplona: Ediciones. Universidad de Navarra.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Campinas: Paz e Terra.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidade de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, M. M., Hypolito, Á. M., & Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Sociedade*, 45-56.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno, J. S. (1991). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
- Gómez, A. (1997). Historia de una Reforma educativa – Estudio múltiplo de casos sobre la reforma experimental del tercer ciclo de E.G.B. en Andalucía. *Serie Fundamentos*, n.º 6, Díada Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo.Revista de Ciências da Educação*, 23-36.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I., & Dowbiggin, I. (2001). História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento. Um paradigma alargado para a história da educação. In I. Goodson, *O Currículo em Mudança* (pp. 97-116). Porto : Porto Editora.
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.

- Haguet, T. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2002). *Educação para a Mudança – Reivindicar a escola para os jovens e adolescentes*. Porto : Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. . Alfragide: McGraw-Hill.
- Kelly, A. V. (1980). *O Currículo: Teoria e Prática*. Brasil: Harper & Row do Brasil, Lda.
- Lessárd-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2006). Globalização e profissionalidade docente. A realidade brasileira. In A. f. Moreira, & J. A. Pacheco, *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 127-166). Porto: Porto Editora.
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. *Edu. Soc.*, 1159-1180.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7-22.
- Matos Vilar, A. (1994). *O Currículo e Ensino – para uma prática teórica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Messina, G. (2001). Mudança e Inovação Educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 114.
- Morgado, J. C. & Pacheco, J. A. (2010). Para uma análise da(s) cultura(s) curricular(es) da escola. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 11, pp. 43-46.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto : Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto : Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1992). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). *Teaching and Learning International Survey - TALIS* (2013). Disponível na URL: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>
- Oliveira, I. M. (2009) *Trabalho docente e organização curricular: um estudo sobre culturas curriculares numa escola de ensino secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, 1127-1144.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pacheco, J. A. (2004). A (difícil) construção da profissionalidade docente. *Educação*, 11-15.

- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Popkewitz, T. (1991). *Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Teachers College Press.
- Quicke, J. (1999). *A Curriculum for life – schools for a democratic learning society*. Buckingham: Open University Press.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Madrid: Ediciones Morata.
- Reeves, J. (2009). Inventing the Chartered Teacher. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb, *Changing Teacher Professionalism*. London: Routledge.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo como Projeto - O papel das escolas dos professores. In R. Marques, & M. C. Roldão, *Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico. Reflexão participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: construction and critique*. London: Falmer Press.
- Sachs, J. (2003). Teacher Activism: Mobilising the Profession. *British Educational Research Association Conference* (pp. 1-20). Edinburgh: Bera.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Shiroma, E. (2003). O eufemismo da profissionalização. In M. C. Moraes, *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, J. N. (2003). Formação Contínua de Professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista, *Formação de Professores – Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto : Porto Editora.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Los Angeles: Sage.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tadeu da Silva, T. (1999). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. *Revista Pensar a Prática*.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios da Profissão Docente*. Porto: PROFEDIÇÕES.
- Thruler, M., & Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Villa, F. G. (1996). *Crise do Professorado. Uma análise crítica*. São Paulo: Papirus Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Disponível na URL:

<http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>

Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível na URL:

http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf

ANEXOS



DECRETO_LEI 240/2001 DE 30 DE AGOSTO

Decreto-Lei n.º 239/2001

de 30 de Agosto

O nemátodo da madeira do pinheiro — *Bursaphelenchus xylophilus* (Steiner et Bühner) Nickle *et al.* — é um dos organismos com maior potencial destrutivo para a floresta de coníferas, tendo sido detectado em Portugal em 1999. Este organismo tem sido responsável por fortes limitações no comércio internacional de madeira, sendo considerado de quarentena para a União Europeia.

Atendendo a que o género *Pinus* engloba as espécies com maior expressão territorial da floresta portuguesa, dando suporte a uma fileira de grande relevância para a economia nacional e considerando os compromissos assumidos por Portugal perante a Comissão Europeia, consubstanciados na Decisão n.º 2000/58/CE, de 11 de Janeiro, e posteriormente na Decisão n.º 2001/218/CE, de 12 de Março, foi desencadeado um processo que se exige célere e rigoroso, pautando-se por uma intervenção pronta, expedita e eficaz.

Neste sentido, foi criado o Programa de Luta contra o Nemátodo da Madeira do Pinheiro — PROLUNP, constituindo uma equipa de projecto com a missão de garantir, articular e gerir os meios adequados à aplicação das medidas extraordinárias necessárias para controlo com vista à erradicação do nemátodo da madeira do pinheiro do território nacional.

A duração do PROLUNP encontra-se condicionada pela existência das circunstâncias excepcionais do problema que esteve na origem da sua constituição, sendo previsível que não ultrapasse o horizonte temporal dos próximos três anos.

Os condicionalismos legais e técnicos das acções de prospecção e erradicação de árvores e sobrantes do abate, que representam risco para a disseminação do nemátodo pelo território nacional, impõem um período bastante limitado de tempo disponível para a sua realização, que não permite a observância dos prazos fixados para os diversos tipos de procedimentos a seguir em circunstâncias normais.

Sendo aconselhável que a implementação do PROLUNP seja concretizada num contexto flexível, com a concentração de recursos na coordenação, gestão e execução das acções no terreno, justifica-se a adopção de um regime especial para a realização de despesas, designadamente as respeitantes a acções de prospecção e erradicação, o que constitui o objecto do presente diploma.

Assim:

Nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo único**Ação de prospecção e erradicação do PROLUNP**

1 — Fica o Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, através da Direcção-Geral de Protecção das Culturas e da Direcção-Geral das Florestas, autorizado a proceder a ajuste directo, até aos limites comunitários, na aquisição dos bens e serviços destinados a acções de prospecção e erradicação do Programa de Luta contra o Nemátodo da Madeira do Pinheiro (PROLUNP).

2 — A autorização é válida até ao final do ano económico de 2003.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 26 de Julho de 2001. — Jaime José Matos da Gama — Guilherme d'Oliveira Martins — Luís Manuel Capoulas Santos.

Promulgado em 17 de Agosto de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Agosto de 2001.

O Primeiro-Ministro, António Manuel de Oliveira Guterres.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**Decreto-Lei n.º 240/2001**

de 30 de Agosto

O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário encontra o seu enquadramento jurídico estabelecido nos artigos 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar, designadamente o Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, que estabeleceu o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência, e os Decretos-Leis n.ºs 6/2001, de 18 de Janeiro, e 7/2001, da mesma data, que fixaram os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário.

De acordo com o referido regime, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases.

Nos termos do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, o reconhecimento da adequação dos referidos cursos às exigências de qualidade do desempenho profissional tem como quadro de referência quer o regime jurídico de formação inicial de educadores e professores fixado na Lei de Bases e respectiva legislação complementar, quer as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos dos ensinos básico e secundário, quer ainda o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor e os perfis de desempenho específico de cada qualificação docente, bem como os padrões de qualidade da formação inicial, fixados pelo INAFOP para a respectiva acreditação e certificação.

Deste modo, a definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes cabe ao Governo, nos termos do n.º 2 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados.

Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações.

As instituições de formação compete definir os objectivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência.

A instituição de acreditação, por seu lado, compete ajuizar se o curso organizado pela instituição de formação proporciona a preparação necessária ao desempenho profissional e, em caso afirmativo, reconhecê-lo como curso que confere habilitação profissional para a docência.

Pelo presente diploma, define-se o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário, deixando, para momento posterior, a definição dos perfis de desempenho próprios de cada qualificação para a docência, a aprovar através de diplomas específicos para o efeito.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

É aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, publicado em anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

Artigo 2.º

Finalidade

O perfil de desempenho profissional referido no artigo anterior, constitui o quadro de orientação a que se encontram subordinadas:

- a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência;
- b) A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais.

Artigo 3.º

Remissão

Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário constam de diplomas próprios, que definirão o desempenho de cada qualificação profissional para a docência.

Artigo 4.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 26 de Julho de 2001. — *António Manuel de Oliveira Guterres* — *Julio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus*.

Promulgado em 17 de Agosto de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Agosto de 2001.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

ANEXO

Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

I

Perfil geral de desempenho

O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

II

Dimensão profissional, social e ética

1 — O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

2 — No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;
- b) Exerce a sua actividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;
- c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;

- d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;
- e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;
- f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;
- g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

III

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

1 — O professor 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.

2 — No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;
- b) Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino;
- c) Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente;
- d) Utiliza correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa;
- e) Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;
- f) Promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;
- g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;

- h) Assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;
- i) Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;
- j) Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

IV

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

1 — O professor exerce a sua actividade 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.

2 — No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;
- b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;
- c) Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;
- d) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;
- e) Promove interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos;
- f) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos;
- g) Cooperar na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

V

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

1 — O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

2 — No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;
- b) Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
- d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
- e) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Decreto-Lei n.º 241/2001

de 30 de Agosto

Pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Importa, agora, dar início à aprovação dos perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, começando pelos relativos ao educador de infância e ao professor do 1.º ciclo do ensino básico.

A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas, nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância. Estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário.

De acordo com o disposto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º da referida Lei de Bases, o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

São aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, os quais constituem, respec-

tivamente, os anexos n.ºs 1 e 2 do presente diploma e que dele fazem parte integrante.

Artigo 2.º

Finalidade

Os perfis de desempenho referidos no artigo anterior constituem, em conjugação com o perfil geral do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o quadro de orientação a que se encontram subordinadas:

- a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência;
- b) A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais.

Artigo 3.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 26 de Julho de 2001. — *António Manuel de Oliveira Guterres* — *Júlio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus*.

Promulgado em 17 de Agosto de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Agosto de 2001.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

ANEXO N.º 1

Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância

I

Perfil do educador de infância

1 — Na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.

2 — A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.

II

Concepção e desenvolvimento do currículo

1 — Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA A PROFESSORES

PROTOCOLO DA ENTREVISTA A PROFESSORES

N.B. É importante incluir professores que tenham estado na escola com uma diversidade de anos de experiência, disciplina que lecionam, cargos que ocupam, anos que lecionam, etc.

BIOGRAFIA DO PROFESSOR

Anos de experiência, anos de experiência na escola atual, disciplina que ensina, cargos que desempenha na escola

- Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- Que cargos desempenha, se for caso disso?
- Quais são as suas funções atuais?

PERCEÇÕES DA ESCOLA

- Identifique os **aspetos e características principais** da escola (pontos fortes e desafios; perguntar exemplos)
 - o Como descreve
 - a população estudantil? (necessidades, pontos fortes e desafios)
 - as famílias dos alunos? (pontos fortes e desafios)
 - o envolvimento dos pais nesta escola?
 - a comunidade de onde vêm os alunos? (aspetos positivos e desafios)
 - o Descrição geral da escola
 - É uma escola segura? Porquê (por que não)?
 - É uma escola saudável? Porquê (por que não)?
 - É um lugar feliz para os alunos? Porquê (por que não)?
 - O que acha da qualidade de ensino e da aprendizagem e dos resultados académicos?
 - o Como descreve
 - O corpo docente? (pontos fortes e desafios)
 - Os pontos fortes da sua escola?
 - Os desafios da sua escola?
 - o Como descreveria o seu sentido de identidade na escola?
 - Está tão/mais ou menos comprometido/a do que quando cá chegou? Porquê?
 - Como se sente neste momento? Resiliente ou vulnerável? Cansado/a? Energético/a? Motivado/a? Desmotivado/a? Porquê?

- Gostaria de permanecer nesta escola? Porquê? Por que não?
- O que ainda gostaria de fazer nesta escola?
- Como caracterizaria a liderança nesta escola? Porquê? Como a entende?
 - Como descreveria o processo de tomada de decisão na sua escola (e.g. estruturas intermédias de gestão, equipa de direção, etc.)?
- Sente-se encorajado/a a exercer a liderança? Se sim, por quem?
- Como caracterizaria o modo como os professores trabalham nesta escola? E quanto ao relacionamento profissional? Sentiu alguma mudança a este nível ao longo dos últimos 3 anos? Porque sim? Porque não?

PERCEÇÕES DE LIDERANÇA

- Identifique o papel do/a diretor/a nesta escola
 - Qual tem sido o papel do/a diretor/a nesta escola? (Evidência/exemplos concretos?)
- Qual pensa ser a visão do/a diretor/a para a escola?
- Como descreve o tipo de liderança nesta escola?
- O que pensa que move/motiva o/a diretor/a para este trabalho?

O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE

- Como descreveria a sua motivação neste momento (elevada, moderada, baixa, muito elevada, muito baixa)? Porquê?
 - Ao longo dos últimos 3 anos, como evoluiu a sua motivação? Porquê?
- E a sua autoestima? E a sua confiança enquanto professor/a?
- Como se situa face ao seu envolvimento na vida da escola? Sente-se mais ou menos envolvido/a? Porquê?
 - Que aspetos mudaram na sua atividade profissional ao longo dos últimos 3 anos? Em que sentido? Porquê?
 - Nos últimos 3 anos que fatores contribuíram para maior e menor satisfação profissional e porquê?
 - Como descreve o seu trabalho na escola com os seus colegas? (Dê exemplos) Porquê?
 - Quais são as dimensões que considera mais importantes do seu trabalho? Porquê? E as menos importantes? Porquê?

- Sentiu algumas mudanças no seu trabalho desde que começou a trabalhar? Se sim, quais? Em que sentido?
- O desenvolvimento e implementação das alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar (DL n.º 75/2008, 22 de abril) influenciaram a forma como pensa que o profissionalismo docente tem sido definido? Em que sentido? Porquê?
- Como situa a formação no âmbito do seu trabalho? Que relevância lhe atribui e porquê? Tem participado em ações de formação? Se sim, quais e porquê? Como avalia essa participação?
- Está envolvido/a em projetos na sua escola ou fora dela? Se sim, quais e qual o grau de responsabilidade?
- Participou na elaboração de algum dos documentos da escola (PE, PCE, PCT, RI, PEE)? Porque sim? Porque não?
- Nos últimos 3 anos (ou menos se tiver iniciado a docência há menos tempo), que fatores tiveram um impacto POSITIVO no seu trabalho enquanto professor(a)? E que fatores tiveram um impacto negativo?

QUESTÕES FINAIS

- O que tornaria esta escola melhor? (exemplos concretos)
- O que contribuiria mais para o sucesso da sua escola? (ver questões anteriores. Porquê? Exemplos)
 - Estratégias fora da escola
 - Estratégias dentro da escola
 - Estratégias ao nível da sala de aula
- O que é que os professores poderiam ainda fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos desta escola? Porquê?
- Gostaria de participar na fase seguinte deste projeto? - (participação em redes de aprendizagem e workshops liderados por membros da equipa de investigação, prevendo-se, num dos seminários, a participação de professores ingleses e do consultor do projeto da Universidade de Cambridge). No final ser-lhe-á entregue um certificado de participação no projeto.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

TEACHERS EXERCISING LEADERSHIP [TEL] – FASE II

FOCUS GROUP PROFESSORES/AS – Escola Secundária G (10.º, 11.º e 12.º anos – Nível Secundário)

Entrevistador (E)

Professores/as (P13, P14, P15, P16)

DADOS:

P13 – Coordenadora dos diretores de turma. Cinquenta e um anos. Trinta e um anos de serviço e nesta escola dezanove/vinte anos de serviço.

P14 – Professora de física e química. Direção de turma. Está há dez anos nesta escola e vinte e nove anos de serviço. Cinquenta e três anos.

P15 – Professor de biologia e geologia, cinquenta e dois anos, trinta de serviço e nesta escola desde 1995.

P16 – Área de informática, subcoordenador de grupo, do subdepartamento de informática. Dá aulas há quinze anos e está nesta escola há doze mais ou menos. Quarenta anos de idade. É assessor da direção.

PROFESSORES/AS DO SECUNDÁRIO DA ESCOLA SECUNDÁRIA G

E: Estivemos com um painel anterior, temos agora questões que não tenham sido respondidas e vocês complementam. Não têm que responder a todas as perguntas, vão complementando a informação. Em relação à escola, portanto, quais são as características principais desta escola? Que traços é que apontam como mais significativos? A escola é uma escola onde os alunos se sentem bem? Os professores também? Enfim, algumas ideias que queiram partilhar.

P13: Eu estou aqui desde o início, há vinte anos/dezanove anos e para mim é uma escola onde se respira um bom ambiente.

E: Podem apresentar-se, porque é um ponto que estou a passar à frente, mas é importante.

P13: Eu chamo-me (referência ao nome), sou coordenadora dos diretores de turma.

E: Há quantos anos está nesta escola e quantos anos tem de serviço? Quanto tempo tem de serviço e a idade se quiser dizer?

P13: Tenho cinquenta e um anos, tenho trinta e um anos de serviço e estou aqui desde 1994.

E: E salienta esse aspeto do ambiente?

P13: Sim.

P14: Eu sou a professora (referência ao nome), de física e química. Neste momento tenho também a direção de turma, estou há dez anos nesta escola e vinte e nove anos de serviço.

P15: Eu chamo-me (referência ao nome), sou professor de biologia e geologia, tenho cinquenta e dois anos, tenho trinta de serviço e estou nesta escola há aí uns...desde o segundo ano.

P13: 1995.

P15: 1995 então.

P16: Eu sou o (referência ao nome), sou de informática, sou subcoordenador do subdepartamento de informática. Dou aulas há quinze anos e estou nesta escola há doze mais ou menos. A minha idade é quarenta.

E: Quais são os principais pontos fortes e menos fortes ou fracos da escola na vossa perspetiva?

P13: Fortes? Penso que é a organização.

P15: A organização.

P13: É uma escola bastante organizada.

E: E outro forte?

P16: Acho que é uma escola virada essencialmente para os alunos. Muito...

P13: Centrada nos alunos.

P14: Sim.

E: Muito orientada para os alunos?

P13: Na proximidade, na relação de trabalho.

P14: Sim.

E: E menos fortes ou fracos? O que se poderia melhorar ou o que acham que poderia melhorar?

P13: É assim, isto agora, as circunstâncias em que trabalhamos também não são muito fáceis neste momento. Não é um problema da escola, é mais um problema do sistema em que estamos inseridos.

E: E quais são essas circunstâncias?

P13: Em termos de escola, muito tempo nas escolas, muito trabalho, muitas horas na escola.

P16: A redução dos ordenados, o aumento da carga horária.

P13: Os alunos em terem...podemos dizer que nesta escola o que funciona menos bem são os cursos profissionais, em termos de comportamento e também de capacidades e também da parte dos alunos.

E: Como caracterizam a liderança nesta escola, considerando a liderança de direção e coordenações de departamento, grupos disciplinares, coordenação de diretores de turma, enfim as lideranças. Como caracterizam? Vamos começar pela direção ou a diretora. Algumas palavras que possam caracterizar. Tem a ver, portanto, a liderança com os processos de tomada de decisão, o modo como é gerida a escola.

P15: Há determinado tipo de diretivas que vêm da própria diretora, outras vêm do conselho, do que é decidido no conselho.

P13: Umas são mais ou menos impostas pela direção.

P15: Pronto, são. Outras passam pelo conselho.

P13: São tomadas pelo conselho pedagógico.

P15: E muitas vezes vêm...muitas das alterações às vezes que há ou modificações, portanto, a nível de determinados tipos de assuntos que se trabalha na escola ou a nível pedagógico ou a nível organizacional, muitas vezes vêm até do próprio... A diretora manda, portanto, aos departamentos, é trabalhado em departamento e depois do departamento vai ao pedagógico para se tomarem determinado tipo de decisões e alterações, regulamentos, etc.

P13: Significa que todos são chamados.

P15: Significa que todos os professores são chamados.

P13: São ouvidos.

P15: São chamados e neste caso são ouvidos.

E: Muito bem. E em relação portanto...outra pergunta tem a ver com as mudanças operadas nos últimos anos em termos de trabalho dos professores e de envolvimento e motivação. Tem vindo a aumentar ou a diminuir?

P13: O trabalho aumenta e a motivação diminui.

P15: E nomeadamente ao nível de cargos, ao nível de trabalho, portanto, não tem a ver com a prática letiva, que tem vindo a aumentar muito.

P13: Significa que a prática letiva é prejudicada.

P14: O nosso tempo. O tempo para as aulas.

E: A diretora tem uma visão para a escola, além da gestão burocrática, claro que é necessária, mas uma visão estratégica?

P14: Sim, nós temos uma escola integradora.

P13: Se ela tem uma visão para o futuro, não é? Pois, isso agora que vamos para agrupamento, as escolas estão a sofrer.

P16: Às vezes queremos investir noutros cursos, mas é a própria direção regional que nos corta as pernas. Limita. "Ah, vocês só podem ter esse curso, não podem ter os outros" e então nunca há...nunca podemos...

E: Não têm margem?

P13: Não há autonomia.

P14: Pois não.

E: Em termos de motivação, portanto, na vossa própria perspetiva, como é que tem evoluído a vossa motivação nos últimos três/quatro anos?

P15: É uma diminuição bruta mesmo. Eu faço o meu trabalho porque sou um professor consciente e portanto...e daí que eu faça o meu trabalho, mas não é com o mesmo entusiasmo de há uns cinco ou seis anos atrás em que neste caso havia um entusiasmo a nível da minha atividade. A nível da minha prática letiva, eu acho que eu ainda continuo porque é uma coisa que eu gosto é de estar com os alunos. Acho que consigo transmitir quando estou com eles o entusiasmo, neste caso, nas minhas aulas. Daí que eu tenha uma relação próxima dos alunos. Portanto, isso também tem a ver com os professores desta escola que têm também um envolvimento muito grande com os...e uma proximidade também com os alunos. Portanto, não há aquele afastamento que há noutras escolas, por exemplo da cidade. Mas a nível da minha motivação...

P13: O nível também de vivência na escola, também mudou não é?

P14: Sim.

P13: Nós vivemos agora também muito no nosso casulo. Vamos para as aulas, damos as aulas e vamos para casa e o nosso tempo esgota-se neste tipo de...

E: E quais foram, digamos, as situações, os fatores que têm contribuído para essa maior ou menor satisfação profissional?

P13: Porque temos mais turmas, mais alunos, temos mais testes para corrigir, temos mais aulas para preparar.

P15: Mais cargos.

P14: Mais cargos.

P13: Mais cargos, portanto, o nosso horário aumentou e ficamos, de alguma forma, muito sobrecarregados.

P15: O próprio tipo de avaliação de desempenho que houve, tudo isso veio gerar um certo...

P13: Veio tomar muito tempo aos professores.

P15: Exatamente.

P13: Veio tomar muito tempo. Tínhamos que definir isto, mais aquilo, mais aquilo para a avaliação. Depois tínhamos que avaliar e depois tínhamos que produzir relatórios.

P15: Era muito.

P13: Retira muito tempo, muito espaço ao nosso trabalho que é dar aulas.

E: Isso também de facto, mas não tem implicações no envolvimento?

P13: No nosso envolvimento pessoal?

E: Sim.

P13: No nosso envolvimento na sala não.

P14: Não. Isso não.

E: E em termos de ligação a projetos. Estão envolvidos em projetos?

P13: Sim.

P16: Mas cada vez menos.

P15: Cada vez menos. É, cada vez menos.

P14: Ainda há um ou outro.

P16: Antigamente tínhamos um plano de atividades de não sei quantas páginas. E agora temos...

P13: Mas nós temos um projeto que são as "Pinheiríadas" e que mais ou menos envolve um grande número de pessoas.

P16: Antigamente tínhamos os outros todos, mas agora...

P13: Sim, mas as "Pinheiríadas"...

P16: Só temos alguns projetos essenciais e pronto.

E: E fazem-no com, digamos, uma perspetiva voluntária de interesse ou...?

P13: Sim.

P14: Sim.

P13: Voluntária.

P15: Voluntária.

E: Em relação às mudanças operadas com o 75/2008, portanto, o diretor unipessoal e nomeações de coordenadores de departamento. Portanto, acham que houve alterações concretas ou são apenas legais/formais?

P13: Na nossa escola também houve uma coincidência. É que para além das alterações em termos legais houve uma alteração em termos de figura do diretor.

E: Em simultâneo.

P13: Houve aí...e então é difícil...

E: Estabelecer um paralelo. E das coordenações de departamento, o facto de serem nomeadas, consideram que tem implicações também? Efeitos?

P13: Não, acho que não.

E: Não há grandes...é mais...

P16: Não houve grandes alterações, as pessoas foram nomeadas.

P13: Os professores titulares houve assim alguma... Quando foi essa situação dos professores titulares que obrigava que fosse um professor titular, aí as opções eram reduzidas.

E: Não há um sentimento de perda de identidade do vosso grupo ou do vosso trabalho nessa representatividade ou...

P15: Naquele grande, por exemplo no meu departamento que é o departamento de matemática e de ciências experimentais que tem, portanto, a informática, tem a biologia e geologia, tem físico-química, tem a matemática... Aí sim há uma perda de identidade, exatamente, porque são...pronto e eu fui coordenador de departamento e sentia, portanto, que era...

P13: Coordenador de quase metade da escola, não era?

P15: De quase metade da escola.

P13: É difícil gerir tudo isso.

P15: Era muito difícil de gerir, portanto, quatro subdepartamentos, portanto, com muitos professores.

E: Neste caso os pares deixam de poder sequer eleger a pessoa que o representa?

P15: Exatamente.

P13: Agora sim. Agora há três nomes que são indicados pelo diretor e depois será...

P15: Exatamente.

P13: Mas sim.

E: Era isso o que eu estava a questionar. Além das questões da identidade, da representatividade, se de facto com essa nova forma de gestão houve, digamos, um afastamento, digamos, dos professores em relação à decisão?

P15: Eu acho que houve um afastamento porque geralmente nós tratávamos das coisas.

P13: É mais difícil trabalhar assim.

P15: Mas é mais difícil de trabalhar assim. Em grupos mais pequenos é melhor, nomeadamente a nível de subdepartamentos. Eu estou a falar do meu departamento que foi dividido em quatro departamentos mais pequenos. Acho que aí nós temos mais produtividade, temos mais voz, do que quando era o grande departamento.

E: Mais uma ou duas perguntas porque estamos no final. Considerando este período, portanto três ou quatro anos, que aspetos é que tiveram um impacto mais positivo no vosso trabalho e mais negativo?

P15: Positivo não vejo.

P13: Quatro anos? Não vejo.

E: É só somar negativos?

P15: Eu acho que a nível da parte da...pelo menos nós tivemos nestes últimos ministros de educação que nós tivemos, as diretrizes não foram muito...

P13: E as perspetivas não são muito animadoras.

P15: Daí que eu não veja muitas coisas positivas. Pronto.

P13: Eu também não.

E: E o que é que vos preocupa então que tem sido essas medidas de impacto mais negativo? Alguns já referiram. As questões da avaliação...

P15: A questão da avaliação mas não é só isso. O nosso próprio trabalho, a nossa prática letiva que está a ser afetada por outro tipo de trabalhos que...

P13: Possivelmente as pessoas...e também nós que temos mais de cinquenta anos...

P15: E nós que temos mais de cinquenta anos sentimos isso. Sentimos que já...

P13: De uma forma diferente.

P15: É uma forma diferente.

P13: Não sei.

P14: Eu há bocado não disse a minha idade, mas eu também tenho cinquenta e três.

P16: A avaliação não serviu para nada, nunca teve implicações nenhuma. No nosso departamento somos doze ou treze efetivos e possivelmente para o ano vamos ser se calhar só sete ou oito ou oito ou nove e pronto se calhar são os mais novos, mas se calhar são aqueles mais trabalhadores e os que mais dão à escola, são esses os primeiros a sair.

P13: E esse não é um critério de seleção.

P16: A avaliação nunca serviu para nada. Portanto, são os professores mais velhos que acabam por ficar, sendo melhores ou não, mas pronto não há...

P13: Mas também o facto de haver cada vez mais horários zero também desmotiva muito os professores.

P16: Há professores aqui que à partida já sabem que para o ano não vão estar cá na escola.

P13: E são aqui da escola e isso também desmotiva muito.

E: Ainda assim, apesar deste cenário, o que é que poderia tornar esta escola melhor? O que é que poderia ser feito, ainda que muito genericamente, para combater esta perceção que construíram?

P16: Eu já tenho feito essa pergunta várias vezes. Aliás, já me tenho posto no lugar da diretora e pensar assim: “como é que eu decidiria?”. Eu esqueci-me de referir isso, eu sou assessor da direção e às vezes, pronto, percebo muitas situações que se passam aí e que a maior parte dos professores estando de fora não se apercebem das implicações que têm algumas decisões. E às vezes estou ali e pensava assim: “se eu estivesse no lugar dela o que é que eu faria?”. E eu não tenho dúvidas que faria igual a ela ou então se calhar muitas das vezes até faria pior, tomava outras decisões se calhar piores, porque ela também tem de ter alguma...pronto tem de fazer o seu papel, mas tem também de tomar alguma consciência daquilo que está a fazer e de que aquilo é o melhor para a escola. E há muitas pessoas que muitas vezes...nós somos todos colegas mas muitas vezes o que nós queremos é o nosso mestrado, é alguns safarem-se ao trabalho, de fazerem outras coisas. Mas, não sei, é uma situação muito complicada. Não sei.

P15: Pois, a nível de perspetiva nós não sabemos agora porque vamos entrar em agrupamento, mega agrupamento, portanto não sei como é que vai ser para o ano.

P16: Vai ser uma loucura total.

P15: Vai ser uma loucura.

P13: Em vez de pertences a uma escola, vais pertencer a três.

P15: Nós somos uma escola, pronto, pequena, dentro da cidade somos uma escola pequena mesmo a nível de corpo docente e agora vamos agrupar com mais outras escolas, outras escolas portanto do 2.º e 3.º ciclo, mas depois também todas as outras escolas de 1.º ciclo, que vêm atrás. Portanto, vai ser uma grande...

P14: Deixas de ser professor desta escola, para seres professor desses...

E: Essa imprevisibilidade ou falta de estabilidade cria também esse mau estar, que é difícil de combater.

P13: São constantes alterações, nestes últimos anos tem sido assim. São constantes. Nós nunca sabemos.

E: Agradecemos a vossa atenção, gostaríamos de ter um bocadinho mais de tempo, mas não queremos prejudicar a atividade letiva. Muito obrigada.