



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PROFESSORES EM FIM DE CARREIRA:

Desenvolvimento Profissional e Sentimentos Atuais

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Supervisão em Educação-**

Elisabete Antunes Pinto

2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PROFESSORES EM FIM DE CARREIRA:

Desenvolvimento Profissional e Sentimentos Atuais

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Supervisão em Educação-**

Sob orientação de: Professor Doutor João Rosa

Elisabete Antunes Pinto

2015

Agradecimentos

A realização deste percurso investigativo não foi linear e perfeito. Foram ultrapassadas fases de falta de motivação e de tempo graças a algumas pessoas a quem quero expressar o meu verdadeiro agradecimento, pois estiveram comigo de corpo e alma neste empreendimento.

A primeira referência é o Professor Doutor João Rosa a quem agradeço o incentivo, a orientação, a disponibilidade, a exigência e a paciência prestada ao longo de todo o trabalho. Obrigado pelas suas inestimáveis indicações e sugestões e pelos seus sorrisos.

À D. Elsa Figueiredo como ponta da corrente que me ligou à parte administrativa da realização deste estudo. E à Professora Cristina Loureiro por aceitar as frequentes prorrogações.

Às colegas em fim de carreira que se disponibilizaram a ser entrevistadas, pois sem elas este estudo não teria sido possível.

Mas também a todos os outros professores que se cruzaram no meu caminho e que, não participando oficialmente no estudo, me deram verdadeiras lições de sabedoria!

À minha Família (Mãe, Mano e Marido) por acreditarem em mim e por me fazerem a pressão necessária para terminar. Às minhas queridas Filhas que foram crescendo em graça e idade... só por vocês, tudo só mesmo por vocês!

Por acreditarem em mim mas também pela corrente de oração que fizeram, agradeço às minhas Irmã Antunes e Irmã Maria do Carmo. A ajuda do Altíssimo é sempre preciosa!

A todos os que acreditaram em mim e, ao longo do caminho, me deram palavras de incentivo e encorajamento, muito obrigada!

Resumo

O objetivo deste estudo qualitativo é compreender como professores em fim de carreira (PFC) analisam o seu desenvolvimento profissional e quais os sentimentos atuais por eles experienciados.

Enquadra-se no quadro dos estudos sobre fases de desenvolvimento profissional (Huberman, 1989; Katz, 2005; Day 2008), sobre fatores associados ao stress e bem-estar docentes (Jesus, 1989; Gomes, 2012), sobre a complexificação das funções do professor (Nóvoa, 2005; Morelli, 2011) e sobre o impacto da formação contínua no desenvolvimento profissional (Martins, 2012; Formosinho, 2009). Procurou-se também rever a literatura específica sobre a fase de desenvolvimento no fim da carreira, o que se revelou difícil dado o escasso número de estudos, nomeadamente para o contexto português (Costa, 2007; Fernandes, 2014; Huberman, 2013).

Participaram no estudo quatro docentes do primeiro ciclo do Ensino Básico que se encontravam nos últimos cinco anos de carreira. Cada participante foi entrevistado quanto à sua motivação para a profissão, impactos de formação contínua, experiências profissionais relevantes, mudanças no ensino, nas funções e eficácia docente e sentimentos atuais em fim de carreira.

A análise de conteúdo revelou que a relação afetiva com os alunos é um dos principais fatores protetores do professor, que a formação contínua, sobretudo se incluir uma definição colaborativa, tem um impacto muito importante no desenvolvimento profissional, que as funções do professor são cada vez mais complexas o que pode prejudicar aquilo que é sentido como a principal tarefa do professor – o ensinar, e que, no fim de carreira existe uma mistura muito dinâmica de sentimentos, por vezes contraditórios, associados quer ao reconhecimento de ter valido a pena todo o envolvimento na profissão, quer tristeza, nostalgia, alguma mágoa, perspetivando alguns professores saídas da profissão que mantenham ainda alguma ligação a atividades substitutivas próximas do ensino ou voluntariado social.

Conclui-se que é importante desenhar formas de potenciar o conhecimento e experiências dos professores em fim de carreira por forma a que aproveite à melhoria da formação inicial e contínua e ao desenvolvimento dos professores em exercício.

Palavras-chave: Professores em Fim de Carreira; Fases de Desenvolvimento Profissional; Funções do Professor.

Abstract

This qualitative study aims to understand how teachers ending their careers analyse their professional development and which feelings are experienced as a consequence of that.

Studies analysing teachers professional development (Huberman, 1989; Katz, 2005; Day, 2008), stress and subjective wellbeing (Jesus, 1989; Gomes, 2012), complexification of teachers roles (Nóvoa, 2005; Morelli, 2011), impact of in-service training (Martins, 2012; Formosinho, 2009) on professional development, are reviewed.

Although scarce, a few studies on teachers professional development at the end of their careers were also reviewed (Costa, 2007; Fernandes, 2014; Huberman, 2013).

The participants were four primary school teachers, who serve the last five years of their career. An interview assessed their perspectives about motivation, in-service training, relevant professional experiences, changing roles and effectiveness and present feelings for approaching career ending.

Content analysis revealed the impact of positive affective relationships with students, collaborative in-service training, focus on teaching despite many other obligations and roles. At career ending, teachers experience mixed feelings of either satisfaction or sadness, nostalgia or some hurt. Some teachers envisage leaving the profession replacing their actual duties by substitutive, close-to-teaching, activities.

We conclude for the importance of potentiating knowledge and experience of these teachers so that teacher training programs and professional development may be enhanced.

Keywords: Teachers ending their careers; stages of professional development; teachers roles.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Capítulo I – Fundamentação Teórica..... | 3 |
| 1. Fases da Vida Profissional | 3 |
| 2. Fatores de Desmotivação na Profissão Docente | 11 |
| 3. Novas Funções do Professor..... | 15 |
| 4. Níveis de Stresse e Bem-estar Subjetivo dos Professores | 21 |
| 5. Impactos da Formação Contínua no Desenvolvimento Profissional..... | 27 |
| 6. Professores em Fim de Carreira..... | 33 |
| Capítulo II - Metodologia | 37 |
| 1. Contexto do Estudo | 37 |
| 2. Participantes..... | 37 |
| 3. Design do Estudo | 39 |
| 4. Materiais e Procedimentos | 40 |
| 4.1. Entrevista semi-diretiva | 40 |
| 4.2. Guião da entrevista | 41 |
| 4.3. Questões de ética | 43 |
| Capítulo III - Resultados | 44 |
| Capítulo IV – Conclusões e Ddiscussão | 71 |
| Limitações do estudo..... | 76 |
| Sugestões para futuras investigações | 77 |
| Referências Bibliográficas | 79 |
| Legislação Consultada..... | 83 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Dados Pessoais e Profissionais dos Participantes..... | 38 |
| Tabela 2 - Análise de conteúdo: Blocos Temáticos, Categorias e Subcategorias.... | 44 |
| Tabela 3 - Análise de conteúdo do bloco temático: Motivação para a Profissão..... | 46 |
| Tabela 4 - Análise de conteúdo do bloco temático: Percursos de Formação Contínua | 48 |
| Tabela 5 - Análise de conteúdo do bloco temático: Experiências Profissionais | 51 |
| Tabela 6 - Análise de conteúdo do bloco temático: Concepções sobre as Mudanças no Ensino | 55 |
| Tabela 7 - Análise de conteúdo do bloco temático: Emergência de um Novo Paradigma do Professor e Eficácia Docente | 61 |
| Tabela 8 - Análise de conteúdo do bloco temático: Sentimentos em Fim de Carreira | 67 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro Síntese 1:Fases da Vida Profissional | 10 |
| Quadro Síntese 2: Fatores de Desmotivação na Profissão Docente | 14 |
| Quadro Síntese 3: Novas Funções do Professor..... | 20 |
| Quadro Síntese 4 – Níveis de Stresse e Bem-Estar Subjetivo dos Professores | 26 |
| Quadro Síntese 5: Impactos da Formação Contínua no Desenvolvimento Profissional | 31 |
| Quadro Síntese 6: Professores em Fim de Carreira..... | 35 |
| Quadro Síntese 7: Resumo Geral da Fundamentação Teórica | 36 |
| Quadro Síntese 8: Breve Síntese dos Resultados da Análise de Conteúdo | 70 |

Índice de Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 - Consentimento informado..... | 84 |
| Anexo 2 – Transcrição da entrevista – E1..... | 85 |
| Anexo 3 - Transcrição da entrevista – E2 | 91 |
| Anexo 4 - Transcrição da entrevista – E3 | 99 |
| Anexo 5 - Transcrição da entrevista – E4 | 105 |

Introdução

Partindo de uma visão ampla sobre os ciclos de vida, nomeadamente tendo em conta as contribuições da psicologia e sociologia da educação, vários investigadores abordaram as vidas dos professores, partindo do pressuposto que as diferentes experiências, atitudes, perceções, expectativas, satisfações, frustrações e preocupações parecem estar correlacionados com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos professores. Admite-se que cada uma destas fases não é de passagem obrigatória, e que existem aspetos ou situações pessoais, profissionais e contextuais que influenciam os professores. Aceita-se que a vida dos professores, como escreve Huberman (1989), é um processo, não uma sucessão de acontecimentos. Este processo não é linear, mas está repleto de oscilações ou regressões.

Ao longo dos anos foram-se acumulando um vasto conjunto de dados sobre as principais etapas da vida dos professores. A forma como a profissão é vivida desde o início, não é igual em todos os professores. Facto que será decisivo no modo como se chega ao fim da carreira. Uns permanecem ainda entusiastas pelo ensino, mas outros estão já completamente desalentados, por frustrações. Porque se seguem caminhos tão opostos?

É no sentido de perceber as diferenças, que contribuições se vivem ao longo dos processos para que se chegue ao final de carreira com perspetivas tão diferentes, que pretendo desenvolver este estudo. E por isto defini como objetivo deste estudo *compreender como professores em fim de carreira (PFC) analisam o seu desenvolvimento profissional e quais os sentimentos atuais por eles experienciados.*

Com o propósito de obter respostas amplas e de cariz científico que possam ajudar-me a atingir o meu objetivo, foram elaboradas as seguintes questões genéricas:

- Que contribuição tem a história de vida no desenvolvimento profissional dos professores em final de carreira?
- Quais são os fatores que fazem variar a eficácia dos professores?
- O investimento na formação contínua está implicado na variância do sentido de eficácia e nos sentimentos com que se chega ao final da carreira?
- Quais as principais dificuldades / problemas / sentimentos com que se defrontam os professores no final da carreira?

Este estudo posiciona-se, ainda, na perspetiva de que os docentes em final de carreira podem contribuir decisivamente, através do seu conhecimento experiencial, para o delineamento de estratégias de ação para os que entram na carreira.

Assim sendo, mostrou-se pertinente estudar o percurso de quatro professores do ensino básico, para tentar melhor entender as razões que levam os professores a agir de formas tão diferentes no final da sua carreira. Estes quatro professores responderam a uma entrevista semi-diretiva que foi transcrita e analisada. Os dados obtidos foram posteriormente discutidos tendo em conta a revisão da literatura feita.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo faremos alusão à fundamentação teórica que orienta toda esta investigação. Abordaremos as fases da carreira docente, os fatores de desmotivação da carreira docente, a crise de identidade e mal-estar (vs bem-estar docente), os níveis de stresse e bem-estar subjetivo dos professores, os impactos da formação profissional e os professores em fim de carreira. Terminaremos cada um dos subtemas com um breve resumo dos mesmos.

No segundo capítulo sistematizaremos a metodologia seguida no estudo empírico e descreveremos as técnicas utilizadas para o tratamento de dados. Abordaremos a questão da credibilidade da investigação e a forma como esta foi acautelada. Terminaremos o capítulo com uma reflexão sobre o lugar da ética na investigação.

No terceiro capítulo apresentaremos os resultados obtidos através da análise das entrevistas. Os resultados são apresentados organizados em seis blocos distintos e estes divididos em categorias e subcategorias. No final de cada bloco é feita a respetiva análise das unidades de registo recolhidas. Terminaremos o capítulo com uma breve síntese dos resultados da análise das entrevistas.

No último capítulo apresentaremos as conclusões e respetiva discussão. Terminaremos tecendo algumas considerações sobre a investigação que efetuámos e apontaremos limitações e pistas para futuras investigações.

Capítulo I - Fundamentação Teórica

Com o objetivo de atingir de forma mais completa o objetivo deste estudo, começaremos por rever investigações sobre as fases da vida profissional. Posteriormente faremos uma revisão a estudos sobre fatores de desmotivação na profissão docente e, quase conseqüentemente, abordaremos a emergência dos níveis de stresse. Contudo, também nos parece relevante analisar o bem-estar subjetivo dos profissionais docentes e, por isso, faremos uma análise a alguns autores que debruçaram as suas pesquisas neste tema. Numa sociedade em constante mudança e caracterizada por uma complexidade crescente de desafios, importa-nos saber como se preparam os professores para responder aos reptos que lhes são frequentemente colocados, isto é, quais os impactos da formação profissional no desenvolvimento profissional. Finalmente, procuraremos rever alguns estudos que caracterizam o final da carreira dos professores.

1. Fases da Vida Profissional

Huberman (1989) e Prick (1989) identificam quatro fases de desenvolvimento profissional dos professores: a de Estabilização, a de Incerteza, a de Serenidade e Distanciação Afetiva e a de Distanciamento.

Na **Fase de Estabilização**, nos primeiros anos de carreira, o professor procura assumir um título profissional estável, garantir a sua aceitação entre os colegas mais velhos, alcançar maior autonomia em relação à supervisão administrativa e decide continuar na profissão pelo menos durante alguns anos.

A **Fase de Incerteza** ocorre entre os 35 e 45 anos de idade. Nesta fase instalam-se sentimentos de incerteza, sobretudo nos homens, relacionados principalmente com o futuro. É uma fase de interrogações em que o professor procura antecipar / visualizar o fim da sua carreira por comparação com os colegas mais velhos. Muitas vezes se pensa seriamente na possibilidade de deixar a profissão enquanto isso ainda é possível. Ainda segundo Huberman (1989), os homens que tinham feito um investimento muito forte nas suas carreiras como professores correm mais riscos de vivenciarem esta fase de forma debilitante e severa. O mesmo não aconteceria com aqueles que mantêm interesses fora da profissão ou com as professoras que referem encontrar equilíbrios nas obrigações familiares ou com outros sectores da sua vida. Este é um período de maior vulnerabilidade e de maior necessidade de reflexão.

Entre os 45 e 55 anos de idade, os professores vivem a **Fase de Serenidade e Distanciamento Afetiva**. Nesta fase verificam-se mudanças comportamentais importantes, entrando os professores numa fase mais reflexiva, com uma maior aceitação de si mesmos, um sentimento de trabalho mais mecânico mas um mais eficaz sentido de controlo da turma que lhes está atribuída. Geralmente, o nível de ambição na carreira decresce mas é compensado por uma percepção de maior confiança, eficácia e serenidade. Os professores que se encontram nesta fase já não têm o sentimento de que é preciso “provar” alguma coisa a si mesmos ou aos outros e estabelecem objetivos mais modestos mas mais adequados às condições de desenvolvimento dos alunos, associados a uma maior distanciamento afetiva em relação a eles.

Por último, Huberman (1989) descreve a **Fase de Distanciamento**. Nos últimos 10 a 15 anos da carreira verifica-se uma progressiva “internalização” e afastamento. O tom é geralmente positivo e os investimentos canalizam-se para o exterior e para um modo de expressão mais reflexivo ou filosófico. Este desligamento progressivo faz-se, por vezes, através de reações de conservantismo associadas a discordâncias com os procedimentos e práticas prevalentes. Isto pode acarretar uma certa marginalização dentro da escola. Por vezes este comportamento tem como finalidade proporcionar condições de “tranquilidade” no final da carreira. Alguns professores que tinham investido muitas energias em mudanças estruturais encontram uma boa razão para o seu desinvestimento no sentimento de terem sido “traídos”. Outros praticam um minimalismo estratégico durante as horas letivas, procurando conservar privilégios adquiridos e escapando a todas as solicitações de um maior investimento.

Em 1992, Huberman clarifica esta última fase referindo que alguns professores afrouxam a disciplina e as exigências para com os alunos. Assinala ainda que nesta fase é possível encontrar três tipos de atitudes, cristalizando três tipos de percursos profissionais anteriores: Os *positivos* prosseguem o seu caminho de aperfeiçoamento pessoal e profissional; os *defensivos* que face às experiências passadas se mostram mais pouco otimistas e generosos; os *desencantados*, como o nome indica estão cansados e desanimados.

Assim, próximo do fim da carreira, segundo Huberman (1992), o professor torna-se um conselheiro generoso, mas mais distante, ou crítico, amargo e desiludido com os alunos e os colegas das gerações mais novas.

Mais tarde, Huberman (1995) modificou a proposta inicial apresentando cinco fases que o professor atravessa ao longo da sua carreira: 1) Entrada na carreira; 2) Estabilização; 3) Diversificação, pôr-se em questão; 4) Serenidade e distanciamento afetivo; 5) Conservadorismo e lamentações e o desinvestimento, que pode ocorrer no final da carreira, podendo este ser sereno ou amargo.

Esta mudança vai acrescentar uma nova fase ao modelo teórico apresentado anteriormente, o que permite tornar mais específicas as características de cada profissional.

Segundo Katz (2005), a competência melhora com a experiência e os conhecimentos e práticas que vêm com ela. No entanto, mesmo que muitas vezes seja dito que a experiência é o melhor professor, não se pode assumir que a experiência ensina o que o novo “professor” deve aprender. Para orientar essa aprendizagem, dois dos principais papéis do mentor e professor formador e educador são certificar-se que o professor iniciante está informado e a experiência é bem interpretada.

Segundo a autora, parece significativo, bem como útil, pensar nos professores como tendo sequências de desenvolvimento ou estágios nos seus padrões de crescimento profissional. Assim Katz (2005) estabelece quatro fases: Sobrevivência; Consolidação; Renovação; e Maturidade.

A **Fase I – Sobrevivência** pode durar todo o primeiro ano completo de ensino. Nesta fase, a principal preocupação do professor é se pode sobreviver aos desafios diários de responsabilidade por todo um grupo de crianças pequenas: o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. Esta fase caracteriza-se pelo primeiro impacto da responsabilidade de um grupo de imaturas mas vigorosas crianças (para não falar dos encontros com os pais), o que provoca algumas ansiedades nos professores. As discrepâncias entre os sucessos esperados e as realidades da sala de aula podem muito bem intensificar sentimentos de inadequação e falta de preparação. Durante o período de **Sobrevivência**, é muito provável que o professor precise de apoio, compreensão, incentivo, confiança, conforto e orientação. Consequentemente, a formação deve ser constante e prontamente disponível a partir de alguém que sabe tanto sobre o professor principiante como do seu contexto de ensino. O treinador / mentor deve ter tempo e flexibilidade suficiente para ser chamado quando necessário.

Durante esta fase, o professor-principiante adquire uma base de informações sobre as características das crianças de uma determinada idade e o que esperar delas.

A Fase II – Consolidação ocorre no final do primeiro ano. Nesta fase, geralmente, os professores começam a ver-se como capazes de sobreviver a crises diárias e problemas imediatos. É provável que os professores estejam prontos para consolidar os ganhos gerais feitos durante a primeira fase e para diferenciar tarefas e competências mais individuais. Os professores, comumente, começam a concentrar-se em crianças individuais e situações problemáticas. Durante esta fase, a supervisão no local continua a ser valiosa. Um supervisor pode ajudar o professor através da exploração conjunta de um caso ou problema individual de aluno. A troca de informações e ideias com colegas mais experientes podem ajudar um professor a dominar as tarefas de desenvolvimento desta fase. Oportunidades de compartilhar sentimentos com outros professores na mesma fase de desenvolvimento podem ajudar a reduzir alguns dos sentimentos do professor de inadequação pessoal e frustração. Nesta altura, o professor começa a identificar crianças individuais cujo comportamento se afasta do padrão da maioria das crianças que conhece. Assim, identifica os padrões mais incomuns ou excepcionais de comportamento que devem ser atendidos para garantir o progresso contínuo de toda a classe.

A Fase III – Renovação, acontece durante o terceiro ou quarto anos de ensino. Esta fase caracteriza-se pelo cansaço que o professor começa a sentir de fazer as mesmas coisas, de oferecer as mesmas atividades e de realizar as mesmas sequências. O professor pode começar a fazer mais perguntas sobre novos desenvolvimentos no campo da sua atividade. Se é verdade que o próprio interesse e compromisso com os projetos e atividades que o professor oferece às crianças contribuem para o valor educativo de um professor, então ele precisa de renovação e isto deve ser levado a sério. Os professores nesta fase de desenvolvimento são particularmente recetivos a experiências em conferências e seminários locais, pois os professores tendem a achar que é especialmente gratificante conversar com colegas de programas diferentes em ocasiões formais ou informais. Este é também um momento em que os professores acolhem oportunidades para visitar outras turmas, programas e projetos de demonstração. Preocupações sobre a melhor forma de avaliar a aprendizagem das

crianças, e como relatar e documentar, também são suscetíveis a florescer durante este período.

Por fim, segundo Katz (2005), acontece a **Fase IV: Maturidade**, que pode ser alcançada por alguns professores em três anos, por outros em cinco ou mais. Nesta fase é provável que o professor tenha chegado a um acordo com ele mesmo como professor e tenha atingido um nível confortável de confiança na sua própria competência. Nesta fase, os professores têm perspectiva suficiente para começar a fazer perguntas mais profundas e abstratas. Ao longo da **Maturidade**, os professores beneficiam de oportunidades de participar em conferências e seminários e, talvez, para trabalhar em direção a um grau, ou função, avançado. Os professores maduros dão as boas-vindas à oportunidade de ler muito e de interagir com outros educadores a trabalhar em muitas áreas problemáticas em muitos níveis diferentes.

A pesquisa longitudinal realizada por Day (2008) e seus colaboradores examinou as variações no trabalho dos professores, consoante a eficácia percebida, os recursos disponíveis e a correlação com as fases particulares das suas vidas profissionais. Assim, Day (2008) definiu 6 fases de vida profissional (FVP): 1 – **Entrega**; 2 - **Identidade e eficácia na sala de aula**; 3 - **Gestão de mudanças de papel e identidade - tensões e transição**; 4 - **Tensões vida – trabalho: desafios à motivação e empenho**; 5 – **Desafios para manter a motivação**; e 6 - **Suster/diminuir a motivação, lidar com a mudança, preparar a reforma**.

A FVP 1, **Entrega: apoio e desafio**, surge entre os 0 e 3 anos de profissão. Nesta fase desenvolve-se o sentido de eficácia na sala de aula. Esta é uma fase de elevado envolvimento. O fator crucial é o apoio da escola e dos responsáveis do departamento. Os comportamentos desfavoráveis dos alunos são vivenciados como tendo um impacto negativo. De acordo com a pesquisa de Day (2008), nesta fase profissional, os professores ou tinham um elevado sentido de eficácia (60%) ou tinham um reduzido sentido de eficácia (40%).

A FVP 2, **Identidade e eficácia na sala de aula**, sucede entre os 4 e 7 anos de vida profissional. Esta fase caracteriza-se pela importância do apoio da escola, da

liderança, dos colegas e dos alunos no trabalho. Day (2008) encontra três subgrupos de Percepção de Identidade e de Eficácia:

- em crescimento (49%) - elevado sentido de identidade e auto eficácia, abertos a oportunidades de promoção e responsabilidades adicionais (experiência positiva de construção de confiança);
- os que se aguentam (31%) - níveis moderados de identidade e de eficácia mas o assumir de novas responsabilidades é mais visto como excesso de trabalho;
- e os vulneráveis/em declínio (20%) – que vivenciam sentimentos de identidade e de eficácia em risco (excesso de trabalho, problemas pessoais, tensões vida pessoal - trabalho e ausência de apoio da liderança).

A FVP 3, **Gestão de mudanças de papel e identidade: tensões e transição**, ocorre entre os 8 e 15 anos. Esta é tida como uma fase fundamental ou crítica do desenvolvimento profissional. Nesta fase, os professores enfrentam tensões adicionais na gestão da mudança na vida pessoal e profissional e precisam de estabelecer um bom balanço entre as atividades de gestão e de ensino. Há portanto uma decisão importante de identidade profissional: tornar-se gestor ou continuar a responder ao apelo original, o ensino. De acordo com a pesquisa anteriormente citada, Day depara-se com dois subgrupos:

- envolvimento sustentado (76%) - abertos a papéis de chefia, a aceitar ações de desenvolvimento da carreira e a decidir entre ser um professor eficaz ou um gestor eficaz;
- e os professores em desligamento / perda de motivação (24%) – que sentem falta de apoio da liderança e dos colegas, problemas e tensões vida-trabalho. A formação contínua era sentida por estes professores como um fator positivo da vida profissional.

A FVP 4, **Tensões vida – trabalho: desafios à motivação e empenho**, aparece entre os 16 e os 23 anos de atividade profissional. Nesta fase os profissionais sentem que cargas de trabalho pesadas e pedidos adicionais exteriores à escola tornam o balanço vida-trabalho uma preocupação. O maior risco nesta fase é o sentimento de estagnação na carreira associado a falta de apoio na escola e ao impacto negativo dos comportamentos dos alunos. Na pesquisa de Day (2008), subdividem-se os professores desta fase de vida profissional em três subgrupos:

- os que sentem que os avanços na carreira e nos resultados fazem aumentar a motivação e o empenho (52%);
- os que conseguem manter motivação, empenho e eficácia (34%);
- e os que sentem o workload pesado, havendo tensões conflitantes e estagnação na carreira que produzem decréscimo na motivação, empenho e eficácia (14%).

A FVP 5, **Desafios para manter a motivação**, ocorre entre os 24 e os 30 anos de carreira. Nesta fase, o maior desafio consiste em manter a motivação face a alterações de política educativa e à degradação do comportamento dos alunos, que tendem a ser vividas negativamente. Os professores do ensino secundário são mais afetados por estes sentimentos negativos do que os do ensino primário. Encontra-se nesta fase dois subgrupos:

- os professores que conseguem conservar um sentido de motivação e empenho elevado (54%);
- e os que conseguem aguentar-se mas sempre perdendo motivação (46%).

Por último, Day (2008) define a FVP 6, **Suster/diminuir a motivação, lidar com a mudança, preparar a reforma**, que ocorre a partir dos 31 anos de carreira profissional. De referir que quase dois terços dos professores neste grupo apresentavam motivação e empenho elevados. Isto estava associado com o desenvolvimento de relações positivas professor-aluno e boa aprendizagem dos alunos. As políticas governamentais, questões de saúde e comportamento dos alunos eram percebidos como os fatores mais negativos. Esta fase subdivide os professores em dois grupos: os que mantinham um empenhamento elevado (64%) e os que estavam muito cansados e esgotados (36%).

Quadro Síntese 1: Fases da Vida Profissional

Os diversos autores não são consensuais quanto às fases de vida profissional, variando em denominação e duração das mesmas. Contudo, todos são unânimes em afirmar que durante a sua vida profissional o professor passa por diversas fases. As diferentes fases são caracterizadas por diferentes sentimentos e diferentes níveis de empenho.

Huberman (1989) e Prick (1989) identificam 4 fases: Estabilização, Incerteza, Serenidade e Distanciamento Afetivo e Distanciamento. Em 1992, Huberman clarifica a fase entre os 55 anos e a reforma adjetivando os professores sob três nomenclaturas: positivos, defensivos e desencantados. Huberman, em 1995, faz uma modificação às suas anteriores propostas. Assim sendo, a carreira profissional passa a dividir-se em entrada na carreira; estabilização; diversificação, pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações e o desinvestimento.

Katz (2005) defende que a competência melhora com a experiência. Esta autora divide a carreira docente em 4 fases: Sobrevivência, Consolidação, Renovação e Maturidade. E, para ela, é fundamental que exista um par profissional, mentor/professor / formador e educador para melhor direcionar a aprendizagem que a experiência permite.

Day (2008) definiu 6 fases de desenvolvimento profissional: Entrega, Identidade e eficácia na sala de aula, Gestão de mudanças de papel e identidade, Tensões vida – trabalho, Desafios para manter a Motivação e Suster/diminuir a motivação, lidar com a mudança, preparar a reforma. Este é o autor que abrange mais anos da profissão docente pois caracterizou e demarcou os professores até depois dos 31 anos de carreira.

2. Fatores de Desmotivação na Profissão Docente

Jesus (2004) realizou um estudo que teve como objetivo sistematizar alguns dos fatores que têm sido identificados como estando na base da desmotivação dos professores e, em particular, da *crise de identidade* neste grupo profissional.

Segundo ele, diversos fatores têm contribuído para a diminuição da motivação profissional dos sujeitos. Um dos principais fatores tem a ver com o facto de atravessarmos um período de *crise económica*. Neste quadro de incerteza e de instabilidade, cada vez mais os sujeitos tendem a considerar o seu *destino* profissional como aleatório ou dependente de fatores fora do seu controlo, o que se traduz num menor empenhamento. O autor continua referindo que

“existe, cada vez mais, uma maior distância entre o grau de formação escolar, correspondente a determinadas expectativas profissionais, e o início do percurso profissional, pois, frequentemente, este representa uma desilusão em relação às expectativas iniciais. Além disso, a ausência de um sentido relacional para a escola e a existência de alternativas preferidas pelos jovens, fornecidas sobretudo pelos meios de comunicação social, também contribuem para que esses recém-formados se limitem a consumir *prazeres imediatos* e de fácil acesso na atual sociedade de consumo, revelando a ausência de uma perspetiva de futuro mais ampla” (p.193).

Segundo Jesus (2004), esta situação conduziu a alterações verificadas em algumas teorias de carreira, nomeadamente a de Ginzberg (1972), que inicialmente concebia a escolha de carreira como única e irrevogável, tendo depois reformulado a sua teoria procurando ter em conta que o percurso profissional pode ser complexo e incerto. Aliás, tradicionalmente, eram apenas distinguidas duas fases na carreira profissional: a primeira, que estava ligada ao ingresso numa profissão; e a segunda, de manutenção, cristalização ou estabilidade, até final da carreira (Super, 1980).

Jesus (2004) referindo-se a Bonboir (1988) acrescenta que “atualmente, o projeto vocacional é considerado como uma construção contínua, resultado da relação entre o sujeito e as suas circunstâncias de vida, havendo múltiplos fatores que o levam a reorientar frequentemente o seu projeto de vida na procura de oportunidades que permitam a sua realização pessoal” (p.193).

Referindo agora estudos de Esteve (1992) e McLaughlin (1988), Jesus (2004) continua referindo que a profissão de professor comporta aspetos específicos que convém analisar para compreender a motivação para a profissão docente na actualidade pelo que se deve ter em conta a análise do contexto social em que o professor exerce a sua actividade.

Refere ainda Jesus (2004), referindo estudos realizados por Esteve (1991), Hoyle (1987), Maced (1994) e Nóvoa (1991) que, atualmente, a imagem social dos professores está em declínio devido a uma perda de prestígio que está ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local e que diversos fatores têm sido apontados para justificar esta diminuição do prestígio da profissão docente, destacando-se a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, o impacto dos meios de comunicação social, a desvalorização do "saber escolar", o baixo salário, a feminização e a juvenilização do corpo docente, o elevado número de professores e a baixa qualificação académica de muitos deles.

Segundo os mesmos autores, simultaneamente, a profissão docente tornou-se pouco seletiva, levando a que muitos a exercessem sem habilitações específicas, e também se assistiu a uma alteração de valores ditos intelectuais e humanistas, em que se valorizava o conhecimento, a reflexão, a profundidade na análise dos problemas, bem como a vocação e o espírito de missão. Atualmente, segundo Jesus (2004) “assistimos a um predomínio de valores individualistas e economicistas. Esta sobrevalorização do aspeto económico contribui para a desvalorização de profissões mal pagas, como é o caso da docência” (p.195).

Segundo Jesus (1996), a falta de motivação inicial é o principal fator de mal-estar e desejo de abandono desta atividade profissional. O trabalho em equipa e a formação profissional são dos fatores que mais podem contribuir para o bem-estar no domínio profissional, enquanto a harmonia na família é o principal fator de bem-estar na vida privada.

Para Jesus (2000), referindo Jesus e Pereira (1994), Latack (1986) e Tavares & Albuquerque (1998), é “preferível uma abordagem mais otimista, evidenciando os aspetos mais positivos da profissão docente e, em termos de investigação, tentando identificar as condições necessárias para o bem-estar e realização profissional dos professores, nomeadamente as estratégias de *coping* e as competências de resiliência que podem ser utilizadas nesse sentido” (p. 198).

Para Jesus (2004), a formação de professores pode constituir um instrumento para a aquisição de competências profissionais relevantes, para aumentar a sua autoconfiança e probabilidade de sucesso, tornando-os mais eficazes no confronto com potenciais fatores de stresse. Nesse sentido, “os professores deveriam ser treinados em competências que permitissem uma melhor gestão do imprevisível ou do espaço de incerteza que é atualmente a sala de aula, principalmente em aptidões sociais e assertividade” (p. 199).

Jesus (2004) refere que “também deveriam ser adquiridas competências práticas através de simulação (*role-playing*) perante potenciais situações-problema da profissão docente, com destaque para a indisciplina dos alunos” (p. 199) e que é “fundamental o apoio do orientador nos níveis comportamental (desenvolvimento de competências profissionais), cognitivo (crenças adequadas, expectativas e atribuições) e emocional (suporte social). A formação contínua enquadrada no modelo relacional, deve constituir fundamentalmente uma oportunidade para o trabalho em equipa, em clima de autenticidade e de cooperação por parte dos professores” (p. 199).

Ainda Jesus (2004) refere que é prioritária a “diminuição do número de alunos, no sentido de uma relação mais personalizada que possa permitir a empatia necessária para a confiança colocada sobre o professor, e a formulação de programas curriculares que devem ser menos diretivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor” (p. 200). São ainda necessárias melhorias nos equipamentos audiovisuais e informáticos e nos espaços físicos.

Quadro Síntese 2: Fatores de Desmotivação na Profissão Docente

A vida profissional dos professores é condicionada por diferentes fatores de desmotivação. Alguns autores debruçaram-se sobre este assunto procurando identificá-los.

Jesus (2004), baseando-se em múltiplos autores, identificou os seguintes fatores: a crise económica, a distância entre o grau de formação escolar e o início do percurso profissional, a desvalorização do trabalho pelos jovens, a massificação do ensino, o impacto dos meios de comunicação, a desvalorização do saber escolar, o baixo salário, o elevado número de professores, a baixa qualificação académica de muitos deles, as novas funções atribuídas aos professores, entre outros. É de realçar que a maioria destes fatores são específicos do contexto sociocultural e, como tal, este contexto, de forma geral, é o que mais condiciona a motivação e, consequentemente, o empenho profissional.

Tem-se verificado um declínio da imagem social dos professores.

É importante identificar as condições que contribuem de forma positiva para o bem-estar dos docentes.

Para além da competência científica é importante aprender a lidar com o stresse, com a imprevisibilidade e incerteza e com a indisciplina dos alunos.

3. Novas Funções do Professor

A mudança do sentido da escola ou dos objetivos da educação escolar deve necessariamente ser acompanhada pela mudança no perfil do professor, que não pode ser mero transmissor de conhecimentos de forma expositiva, mas antes facilitador da aprendizagem dos alunos, ajudando estes a aprender por si mesmos.

Nóvoa (1992) considera inadequada a concepção da Pedagogia como "ciência da certeza", da pré e da pós-intervenção educativa, em que são privilegiadas a planificação e a avaliação, num "esforço para reduzir as margens de imprevisibilidade". Em alternativa defende que a ação do professor deve incidir no "aqui e agora do quotidiano educativo", pressupondo que a "a educação não é unicamente um acto racional, mas também dramático" (p. 82).

Para além das alterações dos procedimentos do professor nas atividades desenvolvidas na sala de aula, são atualmente atribuídas ao professor novas funções que transcendem este espaço. Num esforço de sistematização das novas funções da escola, Patrício (1989) distingue as seguintes funções:

- "pessoal", que se refere à realização do educando como sujeito;
- "social", ou de integração do educando na sociedade;
- "cívica", pois deve tornar o educando consciente das estruturas institucionais;
- "profissional", ou de orientação para o sistema de ocupações úteis da sociedade;
- "cultural", pois deve integrar o educando no património da comunidade;
- "suplência da família", ao ocupar-se educativamente das crianças e dos jovens.

Abraham (1988) refere que "face a esta diversidade de tarefas, os professores têm dificuldade em definir e delimitar os objetivos e prioridades na sua atividade profissional, tanto mais porque não participaram na concepção das novas funções. Esta situação tem sido traduzida pela noção de "crise de identidade" (p.104). Acrescenta ainda o mesmo autor que "esta crise resulta da contradição entre o *eu ideal*, ou o que os professores gostariam de ser ou foram preparados para fazer, e o *eu real*, ou aquilo que eles têm que ser e fazer quotidianamente nas escolas" (p.104).

Ranjard (1984), citado por Nóvoa (1992) refere que a indefinição das funções do professor torna-se tanto mais problemática se tivermos em conta que ele é considerado o responsável imediato pelas falhas do sistema educativo, sentindo-se frequentemente *perseguido* pelas exigências políticas e sociais.

Alguns autores têm salientado algumas contradições existentes na profissão docente. Por exemplo, pretende-se que os professores mantenham a disciplina e, simultaneamente, sejam afetuosos com os alunos (Esteve, 1992), ou atribui-se à escola a função de promover a democratização e a igualdade, mas exige-se-lhe que diferencie e selecione em função de critérios de excelência (Húsen, 1986).

Referindo-nos a Fernandes (2014) importa ainda observar o que diz a lei portuguesa sobre as funções do Professor. Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho, art 35º, ponto 3, são funções do professor:

- a) Lecionar as disciplinas, matérias e cursos para que se encontra habilitado de acordo com as necessidades educativas dos alunos que lhe estejam confiados e no cumprimento do serviço docente que lhe seja atribuído;
- b) Planear, organizar e preparar as atividades letivas dirigidas à turma ou grupo de alunos nas áreas disciplinares ou matérias que lhe sejam distribuídas;
- c) Conceber, aplicar, corrigir e classificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens e participar no serviço de exames e reuniões de avaliação;
- d) Elaborar recursos e materiais didático-pedagógicos e participar na respetiva avaliação;
- e) Promover, organizar e participar em todas as atividades complementares, curriculares e extracurriculares, incluídas no plano de atividades ou projeto educativo da escola, dentro e fora do recinto escolar;
- f) Organizar, assegurar e acompanhar as atividades de enriquecimento curricular dos alunos;
- g) Assegurar as atividades de apoio educativo, executar os planos de acompanhamento de alunos determinados pela administração educativa e cooperar na deteção e acompanhamento de dificuldades de aprendizagem;
- h) Acompanhar e orientar as aprendizagens dos alunos, em colaboração com os respetivos pais e encarregados de educação;
- i) Facultar orientação e aconselhamento em matéria educativa, social e profissional dos alunos, em colaboração com os serviços especializados de orientação educativa;
- j) Participar nas atividades de avaliação da escola;
- l) Orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola;

- m) Participar em atividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica;
- n) Organizar e participar, como formando ou formador, em ações de formação contínua e especializada;
- o) Desempenhar as atividades de coordenação administrativa e pedagógica.” (p.2231).

Continua Fernandes (2014) referindo que, “de tantas funções, as apresentadas e mesmo outras não legisladas, tem-se questionado até que ponto, atualmente, tem sido relegada para um segundo plano a real função do professor” (p.5). Fernandes (2014) cita Morelli (2011) que enfatiza que a real função do professor “deveria ser a de ensinar, transmitir conhecimento, preparar o aluno para a vida, propiciando-lhe mecanismos que o façam pensar, fazer considerações e, de forma inteligente, escolher o melhor caminho a ser seguido” (p.1). E continua Fernandes (2014), referindo-se a Lima (1996) e Nóvoa (2005) que os professores são sujeitos a um acumular de responsabilidades, desproporcionais ao tempo e meios que dispõem para o desenvolvimento da sua prática. Assim, não se estranha um carácter contraditório do seu papel em sociedade. Têm de exercer autoridade sobre os alunos e ao mesmo tempo mostrar-lhes afeto, “têm de ser o mestre, o amigo, o burocrata, o assistente social, o psicólogo, o confessor, o pai, enfim tantos papéis e, desempenhados por uma só pessoa. Contudo, é também uma pessoa, com uma identidade própria, pese embora todas as suas representações de acordo com um determinado perfil” (pp.5-6). Fernandes (2014) refere que é a isto que Nóvoa (2005) atribui o conceito de “transbordamento das funções da educação escolar”, que, no limite, poderá contribuir menos positivamente do que se pretende para a qualidade da educação e do ensino.

Fernandes (2014) refere também que, de acordo com Sacristán (2014), as funções dos professores não são estáticas, mas extremamente flexíveis de acordo com “as necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta (...)” (p. 67) e, segundo o mesmo autor, que “a evolução da sociedade tende a afetar à escola um conjunto mais alargado de funções” (p. 67), dando origem a constantes viragens e indefinições dessas funções. É por isso que o intenso desenvolvimento socioeconómico, cultural, científico e tecnológico que caracteriza a sociedade atual obriga os professores ao exercício de novos papéis e funções.

Para demonstrar a complexidade da docência, Fernandes (2014) refere Paquay (1998), Sacristán (2014), Pratt e Collins (2001) e Tardif (2007), e os múltiplos modelos desenvolvidos por eles.

O modelo proposto por Paquay (1998) considera paradigmas/modelos relativos ao perfil de professor que procuram integrar aspetos complementares da docência, nomeadamente a sua natureza, competências ou questões de aprendizagem: *professor culto, técnico, prático artesão, prático reflexivo, ator social e personalista*.

Sacristán (2014) sugere quatro formas de encarar o ensino como atividade profissional: (1º) *ofício através dos saberes adquiridos pela experiência*, (2º) *aplicação de uma ciência*, (3º) *arte*, (4º) *empenhamento moral destacando a deontologia e a ética*.

Pratt e Collins (2001) propõem um modelo sobre as perspetivas de ensino integrando as perspetivas *académica, experiencial, desenvolvimentista, personalista e crítico-social*, estabelecidas de acordo com as crenças, intenções e ações dos professores sobre e no ensino.

Fernandes (2014) continua referindo Tardif (2007) que caracteriza e define quatro modelos de ação, a saber: “Educação enquanto arte, educação enquanto técnica guiada por valores e educação enquanto interação. As ações chamadas de tradicionais, baseadas em tradições pedagógicas, consistem num quarto modelo de ação definido como educação como atividades tradicionais” (p.154).

A complexidade da docência é enfatizada por Tardif (2007) a propósito do saber docente, considerado um “(...) saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36).

A rutura com crenças e convicções iniciais pode promover a reconstrução dos saberes da docência enredando, nessa construção, pluralidade de outros saberes, o que é, com certeza, desenvolvido por uma formação profissional ao longo da vida.

Segundo Alarcão (1997), relativamente à importância que a formação, seja ela inicial ou contínua, desempenha no processo de ser professor, a ênfase é colocada na dinâmica da aprendizagem como construção pessoal. Verifica-se um afastamento de processos passivos de modelação por parte do formador em direção a um envolvimento

conjunto e a uma corresponsabilização de ambas as partes. O formando tende a assumir-se cada vez mais como sujeito, e simultaneamente agente, de formação, corresponsabilizando-se igualmente pela formação dos seus pares. Desfeita a dicotomia entre teoria e prática, reconhece-se a experiência como fonte de saber em questão e aprofundamento. Caminha-se de uma perspectiva atomística, linear, para uma visão complexa e holística dos fenómenos em estudo. Reconhece-se a relevância do sentimento a par com o valor da cognição e da metacognição.

Fernandes (2014) resume a perspectiva de Esteve (2014) quando este descreve o que chama de *mal-estar docente*, como “o conjunto de reações dos professores, como grupo profissional que se desajusta frente à mudança social” (p.95). O mesmo autor destaca como fatores de primeira ordem, os que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula (imposições administrativas, isolamento, etc.), provocando emoções negativas. As condições ambientais do contexto onde exerce a docência (falta de tempo, material inadequado, excesso de alunos, condições salariais precárias), com ação direta sobre a motivação e desempenho na função, são tidos como fatores de segunda ordem. O esforço da profissão, neste contexto complexo, aponta para sinais de esgotamento e completa desmotivação por parte dos professores, independentemente do seu “estádio” na carreira e, este estado de alma já se prolonga, segundo Esteve (2014), há duas décadas.

Quadro Síntese 3: Novas Funções do Professor

Os fatores de desmotivação podem levar a uma crise de identidade e ao mal-estar docente. Para Nóvoa (1992) um dos principais fatores de desmotivação é a indefinição de funções e a não-participação do professor na concepção das mesmas.

Patrício (1989) diferencia as funções dos docentes por denominações para que melhor se possam sistematizar.

Relativamente às funções dos professores, a análise do Decreto-Lei 75/2010 apresenta a pluralidade das mesmas. Em relação a isto, Morelli (2011) alerta para a hipótese da função principal do professor estar a ficar para segundo plano.

Nóvoa (1995) refere que o extravaso das funções leve a que a profissão se torne mais sensível e instável. A complexidade de ser professor e as adaptações a que isso obriga é também alvo do pensamento de Sacristián (2014).

Ainda a complexidade de ser professor foi estudada por Fernandes (2014) referindo Paquay (1998), Sacristán (2014), Pratt e Collins (2001) e Tardif (2007) que apresentaram múltiplos modelos.

Alarcão (2002) indica que a formação formal que os professores frequentam ao longo da carreira é muito importante e os condiciona nas suas práticas mas que ninguém se pode esquecer que a experiência dá conhecimentos muito relevantes e que nem sempre se aprendem nas ditas formações.

4. Níveis de Stresse e Bem-estar Subjetivo dos Professores

São muitos os estudos que têm procurado estabelecer o impacto das condições de trabalho na saúde física e mental dos profissionais. Esse impacto é assumido como um dos indicadores determinantes do grau de eficácia das organizações.

O stresse ocupacional crónico (desequilíbrio entre as exigências e a capacidade de lhes responder) está genericamente presente na classe dos professores e pode originar o chamado *burnout*, entendido como um estágio continuado de fadiga física e psicológica.

A Organização Internacional do Trabalho classificou a profissão como de risco físico e mental e os que lidam de perto com os professores portugueses identificam níveis consideráveis de exaustão emocional, face ao aumento de situações problemáticas e desagradáveis e conflitos importantes de compatibilização da vida profissional com a vida pessoal e familiar. Este crescente desassossego veio ao encontro do que tinha dito a ODCE: os professores apresentam índices de mal-estar superiores, quando comparados com outros profissionais.

Worrall e May (1989), identificaram três níveis de stresse nos professores: o Nível Normal, o Stress Grave e o Stress Patológico.

O **Nível Normal (stress controlável)**, é o nível de stresse com o qual a maioria das pessoas lida a maior parte do tempo. Este stresse surge de problemas ainda ligeiros e recuperáveis com um fim-de-semana de repouso ou umas pequenas férias. Este nível caracteriza-se por:

- sentimentos de ter que trabalhar mais e de forma mais intensa para conseguir mostrar alguma coisa;
- distractibilidade e irritabilidade;
- reações emocionais excessivas;
- uma preocupação contínua com cenários negativos e irrealistas;
- uma certa perda de espontaneidade e humor;
- e manifestações somáticas tais como dores de cabeça, fraqueza, oscilações do apetite e diminuição do interesse sexual.

O **Stress Grave** acontece a professores que passam a maior parte do tempo entre níveis de stresse normal e níveis que exigem intervenção clínica. Neste nível há uma

impossibilidade de fazer uma remissão eficaz do stresse. O prolongamento desta situação conduz ao chamado "burnout" (esgotamento).

Por último, **o Stress Patológico** aparece em Professores com uma patologia clara de tipo neurótico ou mesmo psicótico. Neste nível de stresse há uma emergência de impulsos perigosos em relação a si e aos outros, melancolia e desilusão contínuas e possibilidade de emergência de comportamentos bizarros.

Segundo um estudo de Jesus et al. (1992), até à década de 70 do século passado, os estudos sobre o stresse ocupacional dos professores eram relativamente poucos (Kyriacou, 1987); nos anos 80 assistiu-se a um aumento substancial das investigações dedicadas a esta problemática, em virtude de diversos indicadores de mal-estar na profissão docente, nomeadamente a maior incidência de insatisfação, desejo de abandono e casos psiquiátricos entre os professores comparativamente a outros grupos profissionais; e em 1981 um relatório da O.I.T. considerou a profissão docente como uma profissão em que existe risco de esgotamento psicológico.

O conceito de stresse tem sido utilizado de diversas formas, desde reações biofisiológicas não específicas como resultado de estímulos ameaçantes, até emoções de desprazer, como sejam tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão, experienciadas pelo sujeito como resultado de fatores que envolvem a profissão docente (Kyriacou, 1987). Além disso, a existência de fatores de stresse não deve necessariamente ser interpretada de forma negativa, pois devemos distinguir entre "distress", enquanto má adaptação do organismo a esses fatores, e "eustress", como otimização do funcionamento adaptativo perante acontecimentos problemáticos. Conforme refere Latack (1989), "stress can be positive because it motivates and excites" (p.253).

O problema ocorre quando o nível de stresse é muito elevado ou continua por um longo período de tempo (Kyriacou, 1987; Latack, 1989). Por outro lado, distinguem-se três estádios no caso de distress: "reação de alarme", quando o sujeito toma consciência de uma situação de stresse; "resistência", se a pressão continua e as estratégias de coping não se revelam adequadas, diminuindo as defesas do sistema imunológico; e "exaustão", em que o desânimo acompanha o receio (Dunham, 1992; Vila, 1988).

Jesus et al. (1992) salientam ainda que, no sentido de contribuir para a clarificação neste domínio, Esteve (1992) apresenta um modelo teórico, para explicar as relações existentes entre os múltiplos fatores de mal-estar e as consequências deste. Para

Esteve (1992), o conceito de mal-estar pretende "descrever os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência" (p. 31).

Os mesmos autores referem um estudo de Oark (1980) que identificou cinco fatores de stresse: Inadequação Profissional; Relações Profissionais Professor-Superiores; Relações com os Colegas; Grupo-Turma; e Sobrecarga Profissional.

Num estudo posterior, de Moracco *et al.* (1982), os fatores identificados foram: Suporte Administrativo; Trabalho com os estudantes; Segurança Financeira; Relações com Professores; e Sobrecarga de Tarefas.

Os autores sentiram necessidade de reformar os fatores obtidos neste estudo, tendo em conta o conteúdo dos itens, assim foram denominados: Relações entre Professores; Sobrecarga e Incontrolabilidade das Tarefas; Segurança Financeira; Desvalorização da Profissão; e Processo de Ensino-Aprendizagem.

No que diz respeito aos fatores que mais contribuem para o mal-estar dos professores, parece que aqueles ligados à sobrecarga e incontrolabilidade das tarefas são percecionados como principais responsáveis pelo mal-estar dos professores, logo seguidos das relações com os colegas, o que corresponde aos resultados que os estudos realizados neste domínio têm já evidenciado, nomeadamente o aumento das responsabilidades (Dunham, 1992) e a falta de suporte social (Latack, 1986) como fatores de mal-estar ocupacional.

Jesus *et al.* (1992) relembram o proposto por Schonfeld (1989) quando este refere que "os fatores de mal-estar deveriam ser avaliados não apenas em termos de intensidade, mas também de frequência" (p. 58). Jesus (1992) continua assinalando que, tal como Dunham (1992) e Seligman (1975) referiram que "é a persistência ou continuação das situações de mal-estar, nomeadamente novas exigências ou responsabilidades que ultrapassam as capacidades de resposta do sujeito e situações de fracasso sucessivas, que pode levar o sujeito a um estado de exaustão" (p.58).

Gomes *et al.* (2012) realizaram um estudo com o objetivo de analisar a experiência de *stresse* e a síndrome de *burnout* antes e após a alteração do *Estatuto da Carreira Docente* em Portugal.

De acordo com esta pesquisa ser professor significa optar por uma das profissões mais exigentes em termos da exposição ao *stresse* ocupacional. Gomes *et al.* (2012)

realizaram uma síntese das várias razões que explicam essa situação, nomeadamente, o relacionamento com os alunos, o salário inadequado e a percepção de baixo estatuto profissional, os conflitos e a ambiguidade de papéis, as pressões de tempo, a relação com os supervisores e mesmo o ter de lecionar a turmas com maior número de alunos do que o aconselhável.

Os resultados indicaram que a experiência de *stresse* e de *burnout* aumentou entre as duas avaliações. Foram encontrados, em 2008/2009, níveis mais altos em áreas relacionadas com pressões de tempo, excesso de trabalho e trabalho burocrático e administrativo; inversamente, houve diminuições em áreas relacionadas com as diferentes capacidades e motivações dos alunos. Quanto à predição da síndrome de *burnout*, não se verificaram alterações substanciais nas variáveis preditoras nos dois momentos.

Em conclusão, os resultados indicaram aumentos nas exigências profissionais dos professores, mas não se pode afirmar que tal se deva às alterações do *Estatuto da Carreira Docente*, uma vez que não foram observadas alterações no *stresse* associado à carreira docente.

Estudos no âmbito da psicologia positiva vêm chamando a atenção para as questões da felicidade em contexto de trabalho.

Segundo Vieira e Jesus (2007), a felicidade tem duas componentes: uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva. Os autores tomam de Herr e Cramer (1996) o conceito de que o trabalho é um valor social e pessoal com significativos impactos no bem-estar e na qualidade de vida das pessoas que toma a forma de comportamento individual por via do exercício de uma profissão. Depreende-se, deste modo, que a profissão contribuirá para a realização pessoal do sujeito na medida em que: esta seja congruente com os interesses do trabalhador e lhe proporcione satisfação; constitua uma oportunidade de crescimento pessoal onde cada indivíduo possa aumentar as suas capacidades e progredir em consonância com o seu projeto de carreira; proporcione reconhecimento da sua competência (por superiores, pares e outros), favorecendo o respeito que os outros nutrem por si e a sua autoestima; e por último, seja objeto de recompensa financeira baseado no desempenho e na produtividade.

O confronto entre as finalidades da organização e do próprio trabalhador são um aspeto nevrálgico da satisfação *versus* insatisfação.

Vieira e Jesus (2007) concluem que:

- A motivação intrínseca tem um efeito preponderante na satisfação com a vida, ou seja, sobre a componente cognitiva do bem-estar subjetivo, e o empenhamento profissional atua principalmente sobre a componente afetiva da felicidade.
- os resultados obtidos sugerem que o próprio sistema educativo, quer nos procedimentos que utiliza na admissão de profissionais, quer na forma como define os modelos de formação para os diversos níveis de ensino, poderá contribuir para que se verifique um aumento dos índices de felicidade dos professores.

Quadro Síntese 4: Níveis de Stresse e Bem-Estar Subjetivo dos Professores

Os níveis de ansiedade dos professores estão a aumentar e consequentemente estes têm vindo a diminuir motivação profissional.

Worral e May (1989) identificam três níveis de stresse nos professores: Normal, Grave e Patológico.

Jesus et al. (1992) referem que até à década de 70 existiram poucos estudos sobre o stresse ocupacional dos professores.

O conceito de stresse tem sido utilizado de diversas formas, desde reações biofisiológicas não específicas como resultado de estímulos ameaçantes, até emoções de desprazer experienciadas pelo sujeito como resultado de fatores que envolvem a profissão docente (Kyriacou, 1987).

Segundo Martinez (1989), a existência de fatores de stresse não deve necessariamente ser interpretada de forma negativa, pois devemos distinguir entre "distress" e "eustress". Conforme refere Latack (1989), o stresse pode ser positivo porque pode servir de motivação. Assim, positivo ou negativo, é importante compreender o que é o stresse e quais os fatores que o condicionam.

Nos estudos de Oark (1980) e Moracco (1982), os fatores propulsores de stresse identificados foram relações administrativas, relações com os outros agentes educativos (superiores, colegas e alunos), sobrecarga de tarefas, desvalorização da profissão e processo de Ensino-Aprendizagem.

Dunham (1992) e Jesus (1992) confirmam a teoria de Schonfeld (1989) que os fatores de mal-estar devem ter duas avaliações a de intensidade e a de frequência.

Gomes (2012) realizou um estudo com o objetivo de analisar a experiência de *stresse* e a síndrome de *burnout* antes e após a alteração do *Estatuto da Carreira Docente* em Portugal mas os resultados não indicaram uma correlação entre ambos os momentos.

De acordo com Vieira e Jesus (2007), a felicidade tem duas componentes: cognitiva e afetiva. Naquilo em que a felicidade depende do trabalho há que ter em conta o seu valor social e pessoal. Assim sendo, tem que haver uma busca de equilíbrio entre as finalidades da organização e do próprio trabalhador; só assim se pode compreender a relação satisfação vs insatisfação a que os profissionais estão sujeitos.

5. Impactos da Formação Contínua no Desenvolvimento Profissional

Um estudo de Martins (2012) procurou conhecer as representações dos professores sobre o impacto da formação contínua. Os participantes foram 93 professores de informática em escolas secundárias oficiais, que responderam a um questionário sobre estas questões. A autora sintetiza as principais conclusões sobre os impactos da formação contínua no desenvolvimento profissional referindo que a formação contínua deve:

1. “organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares;
2. ser preparada por equipas de professores que identificam os seus problemas e os das escolas;
3. proporcionar uma atualização permanente ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos.
4. ter como finalidade principal constituir um espaço de reflexão sobre processos de melhoria da qualidade ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos;
5. servir o desenvolvimento profissional, pois esta é a motivação principal para a sua frequência;
6. ir ao encontro dos interesses pessoais e profissionais, principalmente as ações de formação contínua creditadas” (p. vii).

Martins (2012) acrescenta também que as temáticas mais frequentadas pelos professores na área da informática foram linguagens de programação de computadores, hardware, redes de comunicação e multimédia. Quanto às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), a formação incidiu nomeadamente ao nível do uso dos quadros interativos e multimédia. Quanto às modalidades de formação, verifica-se que o curso de formação reúne um maior número de participantes, seguindo-se as oficinas de formação, sendo os centros de formação de associação de escolas as instituições mais procuradas enquanto promotoras das ações de formação. Relativamente às razões apontadas para a escolha da instituição, salientam-se as temáticas abordadas, a sua articulação com o contexto de trabalho e com as práticas pedagógicas. Foi também referida a reputação dos formadores e a credibilidade da instituição.

Quanto às razões da escolha da formação, os docentes envolvidos no estudo referem o seu desenvolvimento profissional, a vontade de aumentar e desenvolver as suas perspetivas e ideias pedagógicas, o desenvolvimento de destrezas profissionais e de novas ideias e propósitos para o trabalho/ensino, a necessidade de dar resposta às

novas exigências associadas ao seu trabalho, a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos e das práticas pedagógicas, o conhecimento das perspectivas para tornar o ensino mais eficaz e a apreensão de novas metodologias de ensino.

Contudo, a obtenção de créditos para progressão na carreira ainda se apresenta como um motivo que movia alguns professores a frequentarem a formação contínua.

Ainda Martins (2012) revela que, segundo os participantes, as ações de formação contínua creditadas que frequentaram foram ao encontro dos seus interesses pessoais e profissionais. Do mesmo modo, consideraram que estiveram diretamente relacionadas com a sua prática profissional, contribuindo para uma maior motivação/satisfação profissional. No entanto, alguns professores referiram que as ações de formação contínua creditada não satisfizeram as reais necessidades dos professores de informática.

Os resultados indicam ainda que os professores consideraram que a formação frequentada lhes permitiu utilizar, na sua prática pedagógica, os conhecimentos, as técnicas e as competências desenvolvidas nas ações de formação. Além disso, consideraram que contribuiu para a atualização dos seus conhecimentos e respondeu às suas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que lecionam, permitindo “(re)construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a prática (...) e proporcionou ainda uma reflexão e troca de experiências com outros docentes, contribuindo para quebrar o isolamento profissional e para desenvolver atitudes de colaboração com outros professores” (p.97). Foram ainda referidos como contributos da formação contínua a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento pessoal e profissional, a inovação das práticas relativamente a alunos cada vez mais exigentes, bem como a realização de projetos na sua área. Contudo, outros participantes referiram que as ações de formação em nada contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.

Menezes (1998), baseando-se em Ponte (1996), sustenta que a noção de desenvolvimento profissional é “uma noção próxima da noção de formação, embora não equivalente”. De forma a melhor especificar ambos os conceitos, Menezes (1998) resume assim as principais diferenças:

“(1) a formação tem subjacente uma lógica "escolar" enquanto o desenvolvimento profissional se processa através de múltiplas formas e processos (pode incluir a frequência de cursos mas também outras

atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões); (2) na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro (o formando é submetido a um programa de formação previamente construído) enquanto que, com o desenvolvimento profissional, o processo corresponde a um movimento de dentro para fora (o professor, nesta perspectiva, é preponderantemente, sujeito de formação em vez de objeto de formação); (3) a formação é construída tendo como pressuposto a carência do professor numa certa área do saber; no desenvolvimento profissional parte-se do professor, das suas experiências, dos seus saberes, para os desenvolver; (4) a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos, enquanto que, no desenvolvimento profissional, se parte da pessoa do professor como um todo (embora se podendo focar a atenção na análise de temas específicos); (5) a formação parte predominantemente da teoria e muitas vezes (talvez na maior parte) não chega a sair da teoria; a desenvolvimento profissional tanto pode partir da teoria como da prática; e, em qualquer caso, tende a considerar a teoria e a prática numa forma interligada” (pp.1-2).

De acordo com Amado e Martinho (2012), quando se fala na formação de professores vários são os aspetos a considerar, tendo em conta a exigência do papel do professor nos diferentes contextos profissionais. Esta envolve, em verdade, “fatores tão diversificados como, por exemplo: o conhecimento do professor; o conhecimento do papel do professor e do aluno no processo de ensino/aprendizagem; o conhecimento das orientações curriculares; a capacidade para planificar e construir recursos para o processo de ensino/aprendizagem; o conhecimento dos processos de aprendizagem; o desenvolvimento da capacidade para a resolução de problemas, construção e desenvolvimento de projetos; e a capacidade de refletir sobre a sua prática” (p.1).

Ponte (1998) afirma que são vários os desafios, constantemente renovados, que se colocam à escola e aos professores, sejam pela evolução tecnológica, pelo progresso científico ou pela mudança social; para os ultrapassar o professor tem de estar sempre a aprender, “o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, hoje em dia, um aspeto marcante da profissão docente” (p.3).

Segundo Formosinho (2009), um modelo de desenvolvimento profissional será tanto mais poderoso se baseado no processo de observação / supervisão. Os pressupostos fundamentadores deste modelo de desenvolvimento profissional são:

- “A reflexão e a análise são os recursos centrais para o desenvolvimento profissional. A observação e supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessárias ao desenvolvimento profissional;
- A profissão de ensinar é uma atividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o *feedback* e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente;
- A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador;
- Há muitas probabilidades de os professores se continuarem a envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar” (p.240).

Ainda segundo Formosinho (2009), a investigação conduziu à conclusão que os comportamentos dos professores podem melhorar se estiverem sujeitos a supervisão. A supervisão pedagógica pode representar um recurso para o desenvolvimento de estratégias de e para a formação, podendo promover comunidades de aprendizagem que se desenvolvem com as interações que vão estabelecendo a partir da explicitação, reflexão e solução de problemas da prática de ensino.

Formosinho (2009) refere que este modelo de desenvolvimento profissional assenta em três pressupostos fundamentadores:

- “Os adultos aprendem mais significativamente quando têm uma necessidade de aprendizagem ou um problema para resolver;
- São os adultos que estão mais próximo do seu trabalho que têm uma melhor compreensão do que se requer para o melhorar;

- Os professores adquirem importantes conhecimentos ou competências através do seu envolvimento em programas ou projetos de melhoria na escola ou de desenvolvimento do currículo” (p.243).

Alguns autores consideram que o envolvimento dos professores nestes projetos promove o seu desenvolvimento profissional. Formosinho acrescenta que, no entanto, “este desenvolvimento sofre as limitações decorrentes das dificuldades dos processos de mudança em educação” (p.245).

Quadro Síntese 5: Impactos da Formação Contínua no Desenvolvimento Profissional

Os autores são unânimes ao referir que a formação profissional tem impacto no desenvolvimento profissional, embora os estudos tenham evidenciado determinadas diferenças.

Martins (2012) salienta que a formação contínua: deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares e devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das escolas; proporciona uma atualização dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos e a finalidade principal é a de constituir um espaço de reflexão sobre processos de melhoria da qualidade ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos; a motivação principal para a frequência de formação é o desenvolvimento profissional.

Menezes (1998), baseando-se em Ponte (1996), sustenta que a noção de desenvolvimento profissional é uma noção próxima da noção de formação, embora não equivalente. Este autor resume as principais diferenças entre ambos: lógica, ponto de partida, sujeitos e relação teoria-prática.

Amado e Martinho (2012) prefere evidenciar a exigência do papel do professor nos diferentes contextos profissionais.

Formosinho (2009) defende que a melhor forma de desenvolvimento profissional é através de um processo de observação/supervisão. Este modelo cria núcleos de formação através da reflexão sobre a ação, onde se pondera sobre as práticas, o que é positivo para o professor em observação e para o professor observador.

6. Professores em Fim de Carreira

Fernandes (2014) debruçou-se, sobre as percepções de professores experientes sobre o desenvolvimento profissional docente e a avaliação de desempenho. O objetivo foi analisar a relação entre o processo de aprendizagem profissional e o processo de avaliação de desempenho docentes, em diferentes fases da carreira de professores experientes. Para tal procedeu-se a um estudo empírico de natureza qualitativa, com recurso a entrevista semiestruturada.

Os resultados do mesmo estudo revelam que a docência é considerada uma profissão exigente mas pouco valorizada, mantendo no entanto, os professores mais experientes, na sua maioria, uma forte identificação atual com a profissão. Verifica-se também que os percursos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docentes constituem processos multifacetados, desenvolvendo-se em vários contextos e envolvendo vários agentes. De entre estes podem referir-se, por exemplo, as ações de formação ou o trabalho colaborativo, sendo o trabalho com pares considerado fundamental.

Segundo a mesma autora, é nas conceções docentes mas sobretudo nas perspetivas de futuro de desenvolvimento profissional que emergem diferenças em função da fase da carreira do professor, os professores em fim de carreira preferem formas de continuidade, enquanto os outros participantes referem planos de desenvolvimento profissional com recurso à investigação educacional.

Costa (2007) partiu do princípio de que a Profissão Docente se encontra em fase de mudança e que os professores encaram hoje desafios abrangentes, aos quais necessitam dar respostas adequadas, a bem do seu desenvolvimento e crescimento profissional. O objetivo principal deste estudo foi conhecer as representações que os professores que se encontram próximo da aposentação têm acerca do percurso profissional dos que iniciam a sua caminhada, identificando as exigências que se lhes colocarão, as competências que consideram lhes serão exigidas e, ainda, as dimensões que julgam necessárias na formação inicial de professores, de forma a prepará-los para os novos desafios.

Os resultados obtidos por esta autora permitem concluir que há necessidade de ser realizada uma reestruturação ao nível da Formação Inicial e Contínua de Professores, para que estas se aproximem mais das necessidades formativas dos docentes, e que estes devem apostar na inovação e no investimento na autoformação

a todos os níveis, cooperando e colaborando com toda a comunidade educativa e estabelecendo com ela um relacionamento harmonioso.

Na opinião dos respondentes do mesmo estudo, as exigências que se colocam aos docentes, na atualidade, são bastante diversificadas e abrangem várias vertentes. Pela sua importância e por constituir uma boa síntese apresenta-se aqui uma descrição detalhada de Costa (2007):

- Formação Contínua – É necessária uma reestruturação nos seus programas, no sentido da aproximação e adequação deste tipo de formação à realidade educativa, às necessidades dos docentes, em particular, e às das escolas, em geral. Evidenciou-se que se torna fundamental a utilização de especialistas nas diferentes áreas e que a mesma deve ter uma estruturação mais prática que teórica;
- Exigências no campo pedagógico – Impõe-se ao pessoal docente um maior grau de coesão e cooperação, sendo enaltecidos os benefícios da partilha de experiências e saberes que daí provêm. O grande desafio que se coloca aos professores é, exatamente, a nível relacional, exigindo que estes desenvolvam e treinem as suas capacidades de relacionamento, evitando a competitividade entre pares, a continuidade da desvalorização social da sua profissão e o confronto destrutivo entre os membros da comunidade escolar;
- Sistema de avaliação do desempenho docente – Não é considerado o mais justo para todos. O seu propósito deve ser a distinção da capacidade de trabalho destes profissionais, impulsionando uma mudança nas suas atitudes e contemplando uma vertente formativa bastante consistente. Este sistema de avaliação deve envolver uma equipa de avaliação externa ao contexto educativo dos docentes avaliados, de forma a evitar a competitividade negativa entre os professores de um mesmo contexto, quando avaliados pelos próprios colegas;
- Competências necessárias aos docentes – Encontram-se relacionadas com a vocação e o profissionalismo, com as capacidades de cooperação e colaboração, gestão de conflitos, comunicação e relacionamento, bom senso, disponibilidade e humildade. A nível técnico, metodológico e didático, centram-se no desenvolvimento de capacidades de autoanálise, autocrítica e reflexão sobre a prática, no aumento da capacidade de partilha e troca de experiências e saberes entre os professores, na valorização da constante procura de

atualização e alargamento dos conhecimentos e na aposta na capacidade de ação e adaptação da prática pedagógica ao contexto educativo;

- Estratégias de apoio à classe docente – Baseiam-se em boas condições de trabalho para os professores, numa valorização da carreira docente e dos próprios professores e no estabelecimento de bons níveis de articulação entre escola, a família e a comunidade;
- Formação Inicial de Professores – Tem lacunas na área das práticas pedagógicas, principalmente no que respeita à sua estruturação e dinâmica interna, tendo sido sugerida uma reorganização e este nível, bem como a contratação dos professores/formadores especializados e experientes para lecionarem nos cursos de formação. Esta formação deve prever estratégias para evidenciar aos futuros professores, com precisão, a multidimensionalidade da função docente, para lhes proporcionar oportunidades para analisar, criticar, refletir e reformular a sua ação, para lhes promover a autoconfiança, através do desenvolvimento da receptividade e adaptabilidade à mudança, e para lhes possibilitar o desenvolvimento do dinamismo e responsabilidade pela construção do seu conhecimento.

Segundo Costa (2007), “os dados tornam perceptível que, para os docentes melhor se adaptarem às mudanças, existe a necessidade de adoção de linhas de orientação pedagógica, tecnologias e estratégias de ensino inovadoras, da implementação de um melhor relacionamento entre a comunidade docente, pelo aumento dos níveis de cooperação e colaboração entre os seus profissionais, e, mesmo, com a restante comunidade educativa e de um investimento na autoformação” (p.143).

Huberman (1995) identifica grupos de docentes que, não tendo podido chegar tão longe quanto ambicionavam, desinvestem a meio da carreira, ou que, desiludidos com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias. Os homens de certa idade têm tendência para rejeitar novas reformas, talvez mais pelo desejo de terminar a sua carreira “calmamente”.

Mais recentemente, Huberman (2013), reconhece que a existência de uma fase de desinvestimento não está claramente demonstrada na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino. O autor refere que os professores, no final da carreira,

atuem de forma semelhante a outros profissionais que passaram por pressões sociais intensas.

Este descomprometimento para com a profissão poderá ser vivido pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo, ao que Huberman apelidou de desinvestimento sereno ou amargo.

Quadro Síntese 6: Professores em Fim de Carreira

Fernandes (2014) centrou o seu estudo na avaliação docente e na medida em que isto se relaciona com o processo de aprendizagem profissional. Para esta autora as principais diferenças entre professores surgem nas perspetivas de futuro, preferindo os professores em fim de carreira, formas de continuidade.

Segundo Costa (2007) os professores em fim de carreira adquiriram um conjunto de saberes que são importantes para perspetivar a carreira profissional dos que entram na profissão.

Aqueles professores recomendam transformações e desenvolvimentos importantes na formação contínua, na cooperação pedagógica, na avaliação docente externa e independente, no aprofundamento das competências pedagógicas, na valorização das condições de trabalho e na reorganização da formação inicial que deve proporcionar aos futuros professores um contacto com professores especialistas que trabalham eficazmente a reflexividade e adaptabilidade necessárias a uma profissão multidimensional.

Huberman (2013) reanalisa o que já tinha dito anteriormente, sobre a existência de uma fase de desinvestimento referindo que não está totalmente demonstrada. Refere, no entanto, que há um descomprometimento que pode ser vivido de formas totalmente opostas, serena ou amarga.

Quadro Síntese 7 - Resumo Geral da Fundamentação Teórica

As fases em que se divide a vida profissional de um professor variam consoante o autor. Estas divisões dependem dos anos de serviço de cada profissional mas, acima de tudo, de cada ser individual que é cada professor. Assim, com o mesmo número de anos de carreira, podemos encontrar professores em diferentes fases.

Os fatores que desmotivam os docentes são múltiplos. Estes variam de acordo com as circunstâncias em que cada profissional está inserido. Esta desmotivação pode levar à não identificação com a profissão.

As funções do professor vão variando de acordo com o contexto onde a escola está inserida, pois há certas comunidades que delegam na escola certas funções o que em outros locais não aconteceria. Todos os autores referem que a lista de funções de um professor tem vindo a aumentar. Isso pode gerar indefinição e afastamento da função primordial – o ensino.

Os níveis de stresse estão subdivididos consoante a sua gravidade, esta varia em intensidade e frequência. Quando não se corrigem esses elementos e eles se prolongam no tempo, podem levar os profissionais à exaustão, decaindo a sua eficácia como docentes. Dos fatores de stresse que mais preocupam os docentes, sobressaem os que estão ligados à sobrecarga e incontrolabilidade das tarefas.

A formação contínua é vista como elemento modificador do desenvolvimento profissional. Conforme forem as condições da sua frequência, esta modifica os professores que as frequentaram e as suas práticas com os seus alunos.

Os professores em fim de carreira evidenciam muitos conhecimentos fruto dos seus percursos de aprendizagem e de profissão. Estes conhecimentos tendem a ser tanto ao nível dos conteúdos a lecionar como de necessidades de formação para futuros profissionais, uma vez que conhecem, a carreira nas suas várias vertentes.

Capítulo II - Metodologia

Neste capítulo contextualiza-se o estudo quanto ao tipo de escolas onde decorreu e definem-se os participantes, o design e os materiais e os procedimentos adotados.

1. Contexto do estudo

Tendo em conta os objetivos propostos para este estudo e o número de participantes optou-se por fazer uma abordagem quantitativa (através do preenchimento de um inquérito com perguntas fechadas) e também uma entrevista com perguntas semi-diretivas (abordagem qualitativa/interpretativa).

Os participantes (N=4) pertencem a três diferentes Agrupamentos de Escolas.

O agrupamento de dois dos participantes pertence à área metropolitana de Lisboa. É constituído por 7 estabelecimentos de ensino/educação sendo 2 jardins-de-infância, 3 escolas do 1º Ciclo, 1 de 2º e 3º ciclo e 1 de Secundário.

O agrupamento de outro participante situa-se na periferia da área metropolitana de Lisboa. É constituído por 8 estabelecimentos de ensino/educação sendo 1 Jardim de Infância, 1 Escola Básica com Jardim de Infância, 4 escolas do 1º Ciclo e 1 do 1º ao 3º ciclo.

O último dos participantes pertence a um agrupamento da área metropolitana de Lisboa. É constituído por 12 estabelecimentos de ensino/educação sendo 1 Jardim de Infância, 7 Escolas Básicas com Jardim de Infância, 3 escolas do 1º Ciclo e 1 de 2º e 3º ciclo.

2. Participantes

Participaram no estudo quatro (4) professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do género feminino, com idade média de 58 anos (min: 54; máx: 62). Três (3) tinham obtido o grau académico de licenciatura e um não respondeu a essa questão. O número médio de anos de serviço é de 33 anos (min:28; máx:38). Dois docentes desempenhavam funções letivas, um funções de coordenação e outro era encarregado de projetos. Três dos participantes possuem na sua experiência profissional uma grande variedade de funções e responsabilidades profissionais (Direção de Escolas, Coordenação Pedagógica, Professores de Apoio, Orientadores de estágios, ...). O outro participante sempre preferiu/escolheu desempenhar funções letivas.

Os principais critérios utilizados para a seleção dos participantes foram:

- estar a 5 anos da reforma;
- pertencer a agrupamentos e realidades diferentes;
- estar disponível para participar no estudo.

Para a escolha dos participantes foram contactadas algumas pessoas da rede de contactos profissionais do entrevistador e questionadas sobre a hipótese de haver nos seus agrupamentos algum professor que cumprisse os requisitos necessários. Os professores que se voluntariaram para participar foram depois contactados telefonicamente, entregue uma carta de apresentação do estudo e num encontro pessoal foram explicados de novo os objetivos e a metodologia do estudo.

A tabela que se segue apresenta e caracteriza os participantes deste estudo dando conta de alguns dados pessoais, anos de serviço, formação académica e experiência profissional.

Mantendo o anonimato dos participantes será usada a seguinte codificação: E1 (E – professor entrevistado; 1- número atribuído para distinguir os participantes).

Tabela 1: Dados Pessoais e Profissionais dos Participantes

| | E1 | E2 | E3 | E4 |
|-----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|
| Dados pessoais | | | | |
| Sexo | F | F | F | F |
| Idade | 54 | 54 | 60 | 62 |
| Dados Profissionais | | | | |
| Formação académica inicial | Curso Geral do Magistério Primário | Curso Geral do Magistério Primário | Curso Geral do Magistério Primário | Curso do Magistério Primário (em Luanda/Angola) |
| Grau Académico | Licenciatura | Licenciatura | Licenciatura | - |
| Situação Profissional | Efetivo | Efetivo | Efetivo | Efetivo |

| Tempo de serviço | 32 | 34 | 38 | 28 |
|------------------------------|--|---|--|--|
| Funções desempenhadas | <ul style="list-style-type: none"> • Diretor de Escola • Coordenador Pedagógico • Professor de Apoio • Professor Titular | <ul style="list-style-type: none"> • Coordenador Pedagógico • Professor de Apoio • Professor Titular • Enc. PTV | <ul style="list-style-type: none"> • Diretor de Escola • Professor Titular | <ul style="list-style-type: none"> • Diretor de Escola • Coordenador Pedagógico • Professor Titular • Orientador de estágios |

3. Design do estudo

Esta pesquisa inscreve-se no contexto dos estudos qualitativos sobre as fases de desenvolvimento profissional. Lembra-se que o objetivo é compreender como professores em fim de carreira (PFC) analisam o seu desenvolvimento profissional e quais os sentimentos atuais por eles experienciados.

Pretende-se focalizar este estudo nas ideias, na compreensão e nos conhecimentos, mas também nas experiências, nos saberes e nos hábitos que os professores, quando chegam aos últimos 5 anos da carreira, revelam. Esta abordagem surgiu da necessidade de verificar, como docente, o impacto que os percursos pessoais e profissionais podem ter nas conceções e práticas os professores. Como se pôde confirmar no final da revisão de literatura, a investigação específica nesta fase de desenvolvimento profissional, é escassa em Portugal.

Na recolha de dados utilizou-se uma entrevista com blocos temáticos previamente estruturada, que apresentava situações de desenvolvimento profissional (referidas habitualmente na literatura) seguidas de questões abertas.

Assume-se a proximidade deste trabalho às abordagens de tipo interpretativo propostas por Erikson (1986), dado que o que o caracteriza é “o interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição do investigador”, e dado o seu propósito ser o de interpretar e compreender os fenómenos educativos, mais do que encontrar explicações de tipo causal.

O paradigma interpretativo, igualmente designado de qualitativo, fenomenológico, naturalista ou etnográfico, engloba um conjunto de correntes humanístico-interpretativas cujo interesse se centra no estudo dos diferentes significados das ações humanas e da vida social (Erikson, 1986).

Do ponto de vista metodológico e adotando a terminologia de Huberman e Miles (1991), esta investigação procura analisar “os fenómenos num contexto circunscrito”, que é representado por um grupo (os quatro professores). Pode ainda ser considerado um estudo de caso múltiplo, porque terá vários colaboradores, podendo cada um ser considerado um caso.

Através da análise de informação, pretendo estudar singularidades de cada um dos professores mas também encontrar pontos coincidentes que sejam reveladores de percursos de desenvolvimento similares.

Pretende-se pois aceder ao modo como estes professores compreendem e interpretam os seus mundos, através do modo como eu, enquanto investigadora, interpreto os seus atos de interpretação. É, assim, um estudo ancorado no meu olhar sobre o desenvolvimento de outros. Como olhar exterior que é, correrá certamente o risco de não alcançar todos os níveis de evidência desse mesmo desenvolvimento.

4. Materiais e procedimentos

4.1. Entrevista semi-diretiva

Para atingir os objetivos propostos para este estudo, optou-se pela recolha de informação através da entrevista semi-diretiva. Como tal, as questões tiveram um esquema pré-definido, uma vez que a entrevista semi-diretiva se caracteriza pela existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador. Esta escolha teve como propósito garantir que os diversos participantes respondiam às mesmas questões. Contudo, não exigiu uma ordem rígida nas questões, pois o desenvolvimento da entrevista foi-se adaptando ao entrevistado mantendo um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões. Assim sendo, recolheram-se dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer os intervenientes do processo, de acordo com as recomendações de Estrela (1984).

Segundo De Ketele e Roegiers (1999), “é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (p. 18).

As entrevistas decorreram de forma pessoal em espaços e horários escolhidos pelos entrevistados, que unanimemente escolheram a escola onde desempenham funções e horários não letivos.

Para obter a colaboração do entrevistado, o entrevistador procurou colocar o entrevistado à vontade, ganhar a confiança através da garantia de anonimato, neutralidade do investigador, atitude de escuta e relação de simpatia. Durante a entrevista foi potenciado o discurso com espontaneidade evitando interromper-se as respostas, respeitando-se os tempos de silêncio e, pontualmente, utilizando-se técnicas de reformulação ou clarificação dos temas abordados. Com o objetivo de manifestar interesse nas respostas do entrevistado, foram utilizadas algumas interações não-verbais tais como abanar a cabeça e utilizar pequenas expressões (exemplo “pois”, “sim”, ...).

Como desvantagem deste tipo de entrevista está a perceção ou representação do que está em causa na investigação, podendo o entrevistado “mentir” se algo estiver em causa ou produzir a resposta que parece socialmente mais ajustada.

Todos os participantes concordaram com a gravação das entrevistas. Posteriormente estas foram transcritas e cada transcrição foi enviada, via correio eletrónico, para cada um dos participantes que tiveram a hipótese de corrigir ou explicitar algum dos temas abordados. De referir que nenhum participante viu necessidade de o fazer.

4.2. Guião da entrevista

O instrumento utilizado para recolha de informações que serviu de base à realização da entrevista inquiria sobre 6 blocos temáticos a seguir descritos:

1. Motivação para a profissão

- 1.1. Esta profissão tem **aspectos** que se consideram **muito relevantes** e outros **menos relevantes**.
Quer falar-nos um pouco disso?
2. **Percursos de formação contínua**
 - 2.1. Frequentemente diz-se que um professor tem que fazer **formação contínua** ao longo da sua carreira.
Quer falar-nos disso?
3. **Experiências profissionais**
 - 3.1. Muitas vezes os professores acabam por exercer **outras funções** de gestão escolar ou pedagógica ao longo da carreira e isso tem um impacto na forma como nos sentimos enquanto profissionais.
Quer falar-nos um pouco disso?
 - 3.2. Ao longo da carreira há, por vezes, **mudanças ou acontecimentos** sentidos como **decisivos** no desenvolvimento do professor. Quer dar-nos a sua opinião sobre isto?
4. **Conceções sobre as mudanças no Ensino**
 - 4.1. À medida que a carreira progride, frequentemente os professores sentem que as suas **práticas pedagógicas** vão mudando. O que é que aconteceu consigo?
 - 4.2. À medida que a carreira progride, frequentemente o professor sente que o **perfil dos alunos** se vai alterando. O que pensa acerca disso?
5. **Emergência de um novo paradigma do professor e da eficácia docente**
 - 5.1. Atualmente, a **definição** que se faz dos **professores** está muito para além do que é, apenas, ensinar.
Como sente, em si próprio, estas novas exigências?
 - 5.2. Na sua opinião quais são as características que definem um **professor eficaz**?
 - 5.3. Como pensa que a **eficácia dos professores** evolui ao longo da sua carreira?

6. Sentimentos em fim de carreira

6.1. O final de carreira é habitualmente acompanhado de sentimentos específicos face à profissão.

Quer partilhar alguns **sentimentos** que vivencia nesta fase da sua carreira profissional?

4.3. Questões de ética

Todos os estudos devem apresentar algumas preocupações éticas e deontológicas, mas penso que pela sua essência, os estudos de natureza qualitativa/interpretativa apresentam algumas bastante específicas. Estas preocupações relacionam-se com diversos aspetos, que em seguida apresentarei e que foram acautelados cuidadosamente, neste estudo.

Um dos aspetos diz respeito àquilo que designa de “consentimento informado”. Com efeito, os sujeitos devem ser informados sobre os objetivos do investigador, bem como sobre a metodologia que se irá adotar ao longo do trabalho de investigação. Do mesmo modo, os participantes devem conhecer os processos de recolha de dados utilizados, como é o caso do recurso à gravação áudio durante as entrevistas, entre outros. Neste consentimento também fica explícito que os participantes do estudo o são de forma voluntária.

Em segundo lugar, dever-se-á acautelar as possíveis implicações para os participantes decorrentes da publicação do estudo, independentemente da sua natureza, preservando a confidencialidade. Deste modo, os limites da acessibilidade devem ser discutidos e negociados. Habitualmente recorre-se ao anonimato, através do uso de pseudónimos, no sentido de minimizar este tipo de riscos.

Finalmente, uma última questão. Toda a investigação de natureza qualitativa e interpretativa procura desenhar e construir significados a partir da informação recolhida e organizada. Não deverá ser pois ser objetivo fazer juízos de valor sobre o objeto de estudo mas construir uma compreensão do fenómeno investigado de uma forma verdadeiramente autêntica (Vasconcelos, 2006). Assim, torna-se fundamental que, como investigadora, desenvolva uma responsabilidade moral e bom senso para com os sujeitos do estudo, com o próprio estudo, e só por último, comigo própria.

Capítulo III – Resultados

A análise de conteúdo respeitou a estruturação em blocos temáticos anteriormente definidos. Para estes blocos temáticos foram encontradas nove categorias e, nestas, diversas subcategorias, tal como mostra a tabela nº3.

Tabela 2 - Análise de conteúdo: blocos temáticos, categorias e subcategorias

| Blocos temáticos | Categorias | Subcategorias |
|--|---|---|
| Motivação para a profissão | Aspetos mais relevantes | 1. O contacto com a criança 2. A profissão |
| Percursos de Formação Contínua | Formação contínua | 1. Necessidade e importância 2. Acesso 3. Motivação 4. Eficiência do modelo formativo |
| Experiências profissionais | 1. Funções 2. Acontecimentos decisivos no desenvolvimento do professor | 1.1. Desempenho de outras funções na escola 1.2. Impacto do exercício de outras funções na escola: ser professor 2.1. Pessoais 2.2. Profissionais 2.3. Exteriores |
| Conceções sobre as mudanças no Ensino | 1. Práticas pedagógicas 2. Perfil dos alunos | 1.1. Número de aluno 1.2. Diferenciação pedagógica 1.3. Diferenciação dos meios de ensino 1.4. Posição do professor 2.1. Motivação 2.2. Alterações no comportamento 2.3. Diferenças na aprendizagem |

| | | |
|--|------------------------|---|
| | 3. Relação com os Pais | 2.4. Fatores contextuais 3.1. Alterações no perfil 3.2. Alterações nos modos de relação com os Pais |
| Emergência de um novo paradigma de professor e eficácia docente | Definição de Professor | 1. Transformações essenciais 2. Idealização das funções de Professor 3. Estratégias 4. Características do professor eficaz 5. Definição da eficácia dos professores 6. Evolução da competência pedagógica ao longo da carreira 7. Necessidade de Reconhecimento |
| Sentimentos em fim de carreira | Sentimentos atuais | 1. Expectativas não realizadas 2. O trabalho desenvolvido 3. Desvinculação da Profissão 4. A visão de si mesmo |

O bloco “Motivação para a Profissão” tem uma categoria “aspectos mais relevantes” subdividida em duas categorias: o contacto com a criança e a profissão.

O segundo bloco, “Percurso de Formação Contínua”, detém a categoria “Formação Contínua” e esta subdivide-se em 4 subcategorias: necessidade e importância, acesso, motivação e eficiência do modelo formativo.

O terceiro bloco, “Experiências Profissionais”, organiza-se em 2 categorias: “funções” e “acontecimentos decisivos no desenvolvimento do professor”. A primeira categoria subdivide-se em 2: desempenho de outras funções na escola e impacto do exercício de outras funções na escola. A segunda categoria deste bloco subdivide-se em: pessoais, profissionais e exteriores.

O bloco “Conceções sobre as Mudanças no Ensino” contempla as categorias “práticas pedagógicas”, “perfil dos alunos” e “relação com os pais”. A categoria “práticas

pedagógicas” subdivide-se em: Número de aluno, Diferenciação pedagógica, Diferenciação dos meios de ensino; e Posição do professor. A categoria “perfil dos alunos” contempla as subcategorias: motivação, alterações no comportamento, diferenças na aprendizagem e fatores contextuais. A última categoria deste bloco contempla as subcategorias: alterações no perfil e alterações nos modos de relação com os pais.

O quinto denominado “Emergência de um Novo Paradigma do Professor e de Eficácia Docente”, é composto apenas por uma categoria: “Definição de Professor”. Esta categoria deu origem a 7 subcategorias por duas categorias: Transformações essenciais, Idealização das funções de Professor, Estratégias, Características do professor eficaz, Definição da eficácia dos professores, Evolução da competência pedagógica ao longo da carreira; e Necessidade de reconhecimento.

O sexto e último bloco sendo mais intimista pretende compreender o que vivem neste momento os Professores em Final de carreira. Este bloco contempla as subcategorias: expectativas não realizadas, o trabalho desenvolvido, desvinculação da profissão e a visão de si mesmo.

As tabelas seguintes (3 a 8) apresentam agora uma análise mais fina de cada bloco temático.

Tabela 3 – Análise de conteúdo do bloco temático: Motivação para a Profissão

| Categorias | Subcategorias | Unidades de Registo |
|--------------------------------|---------------------------------|--|
| Aspetos mais relevantes | O contacto com a criança | <p><i>“é a satisfação pessoal” – E1, Pág.1</i></p> <p><i>“dar o meu melhor testemunho” – E2, Pág. 1</i></p> <p><i>“estar sempre disponível” – E2, Pág. 1</i></p> <p><i>“bastante responsável” – E2, Pág. 1</i></p> <p><i>“sempre pronta a ajudar” – E2, Pág. 1</i></p> <p><i>“é a alegria da criança” – E4, Pág. 1</i></p> <p><i>“é o estar com as crianças, é o viver, é o conseguir transmitir, é sermos ao mesmo tempo pai, mãe, médico, enfermeira” – E4, Pág. 1</i></p> <p><i>“contactar com as crianças parece que me dá um outro alento” – E4, Pág. 1</i></p> |

| | | |
|--|--------------------|---|
| | A profissão | <p><i>“é uma carreira muito bonita” – E3, Pág. 1</i></p> <p><i>“gosto da transmissão de conhecimentos” – E3, Pág. 1</i></p> <p><i>“é gostar do que se faz” – E3, Pág. 1</i></p> <p><i>“continuo muito entusiasmada” – E4, Pág. 1</i></p> <p><i>“era a questão dos horários” – E1, Pág.1</i></p> |
|--|--------------------|---|

O contacto com a criança e a própria profissão são os aspetos mais relevantes. No que diz respeito aos aspetos menos relevantes, houve dificuldade dos professores em nomear algum.

No que diz respeito ao contacto com a criança, é de salientar os sentimentos que isso provoca nos Professores em Final de Carreira (PFC): *“é a satisfação pessoal”* e *“contactar com as crianças parece que me dá um outro alento”*. Esta interação faz, apesar das dificuldades que surgem, os PFC, continuarem entusiasmados com a profissão como refere E4 *“continuo muito entusiasmada”*.

É curioso o facto de um dos PFC querer salientar algumas das qualidades que ele considera fundamentais quando se interage com as crianças: *“dar o meu melhor testemunho”*, *“estar sempre disponível”*, *“bastante responsável”* e estar *“sempre pronta a ajudar”*.

No que diz respeito à profissão, E3 define-a *“é uma carreira muito bonita”* mas em que é preciso *“gostar do que se faz”*.

Descreve-se agora (tabela 4) o bloco temático sobre percursos de formação contínua.

Tabela 4 - Análise de conteúdo do bloco temático: Percursos de Formação Contínua

| Categorias | Subcategorias | Unidades de Registo |
|---------------------------------|---|---|
| <p>Formação Contínua</p> | <p>Necessidade e Importância</p> | <p><i>“deve mesmo fazer-se formação contínua, contínua mesmo” – E1, Pág.1</i></p> <p><i>“pelo interesse” – E1, Pág.1</i></p> <p><i>“não pode parar” – E2, Pág. 1</i></p> <p><i>“houve muitas alterações ao nível dos programas, dos conteúdos” – E2, Pág. 1</i></p> <p><i>“quem para, acaba por morrer” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“faz-se para melhorar” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“tento fazer mais onde tenho mais dificuldades” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“É importante fazer formação contínua que cative” – E3, Pág. 1</i></p> <p><i>“Algumas só se fazem por causa dos créditos” – E3, Pág. 1</i></p> <p><i>“Influenciaram-me” – E3, Pág. 1</i></p> <p><i>“é o trabalhar em conjunto” – E4, Pág. 1</i></p> <p><i>“uma coisa boa que é a partilha” – E4, Pág. 1</i></p> <p><i>“é sempre importante” – E4, Pág. 1</i></p> <p><i>“nunca ficamos a perder em fazer formações” – E4, Pág. 1</i></p> |

| | | |
|--|---------------------------------------|--|
| | Acesso | <p><i>“Não havia a obrigatoriedade dos créditos” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“é um contrassenso nós deixarmos de ter essa formação contínua gratuita” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“negaram-me a inscrição” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“uma pessoa precisa de 25 horas de formação contínua e temos que a pagar” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“Para estar na crista da onda, inscrevo-me sempre que me deixam. Mas acho que deviam continuar a ser gratuitas” – E2, Pág. 2</i></p> |
| | Motivação | <p><i>“havia formação contínua com os professores mais qualificados que nós que nos incentivavam e nos ajudavam” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“Às vezes sinto falta de motivação para fazer ações de formação” – E3, Pág. 1</i></p> <p><i>“conseguiram motivar-nos e envolver-nos” – E3, Pág. 1</i></p> <p><i>“tenho feito poucas formações contínuas...primeiro, por disponibilidade e por me sentir um pouco prejudicada” – E4, Pág. 1</i></p> <p><i>“Aqueles que eu não precisava parece que gostei mais” – E3, Pág. 1</i></p> <p><i>“há muitos conteúdos, há tantos anos, em 72 quando me formei, nós já trabalhávamos assim” – E4, Pág. 1</i></p> |
| | Eficiência do modelo formativo | <p><i>“nunca se destinam a quem está no fim da carreira como eu” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“já fiz algumas que não aprendi nada de jeito” – E3, Pág. 1</i></p> <p><i>“Às vezes apanhamos formadores que...faltalhes humanismo...estão lá no pedestal” – E3, Pág. 1</i></p> <p><i>“algumas muito boas” – E3, Pág. 1</i></p> |

Quanto à necessidade e importância, os professores são unânimes em afirmar que, devido à especificidade desta profissão, é imprescindível fazer-se formação contínua, tal como demonstram as seguintes unidades de registo: *“deve mesmo fazer-se formação contínua”, “quem pára, acaba por morrer”, “Influenciaram-me” e “nunca ficamos a perder em fazer formações”*.

Apesar de enaltecerem a importância da formação contínua, alguns professores revelam alguma falta de motivação e referem que os formadores são um dos principais focos de motivação ou de desmotivação, como decorre das seguintes transcrições: *“conseguiram motivar-nos e envolver-nos” e “Às vezes apanhamos formadores que...falta-lhes humanismo...estão lá no pedestal”*.

Um dos professores revelou alguma indignação quanto às novas exigências (obrigatoriedade dos créditos) e ao pagamento da formação. Como refere E2 *“é um contrassenso nós deixarmos de ter essa formação contínua gratuita” e “uma pessoa precisa de 25 horas de formação contínua e temos que a pagar”*.

Vejamos agora análise do bloco temático referente às experiências profissionais (tabela 5).

Tabela 5 – Análise de conteúdo do bloco temático: Experiências Profissionais

| Categorias | Subcategorias | Unidades de Registro |
|-------------------|---|---|
| Funções | Desempenho de outras funções na escola | <p><i>“podia desempenhar essas funções algum técnico de logística”– E1, Pág.1</i></p> <p><i>“a parte pedagógica teriam que ser professores”– E1, Pág.1</i></p> <p><i>“Uma parte mista talvez”– E1, Pág.1</i></p> <p><i>“Muitas vezes são professores de apoio, outras vezes acumulam a coordenação da escola com turma”– E1, Pág.1</i></p> <p><i>“fui coordenadora e avaliadora” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“Não me vejo em parte administrativa” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“já estive como diretora de escola, estive como orientadora de estágio, estive sempre envolvida com projetos de escola, mesmo como coordenadora” – E4, Pág. 2</i></p> <p><i>“a minha preocupação era que não se descurasse o ensino” – E4, Pág. 2</i></p> <p><i>“alguém tem que estar naquelas funções” – E4, Pág. 2</i></p> <p><i>“um complemento das minhas funções de professora” – E4, Pág. 2</i></p> <p><i>“trabalho de secretariado como um apêndice” – E4, Pág. 2</i></p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Impacto do exercício de outras funções na escola: Ser professor</p> | <p><i>“são professores que estão a ser desperdiçados” – E1, Pág.1</i></p> <p><i>“eu gosto é de ensinar não é de papéis” – E3, Pág. 1</i></p> <p><i>“o professor tinha que varrer a escola” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“Tirei o curso foi para dar aulas” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“os professores de apoio nem parecem que são professores, não são valorizados da mesma forma” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“para se ser professor, é para se dar aulas e nada mais” –” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“Um professor tem tanto trabalho” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“voltei a ser professora” – E4, Pág. 2</i></p> <p><i>“tenho 25 horas letivas e acumulo com a coordenação” – E1, Pág.1</i></p> <p><i>“conseguir conciliar turma com conselho pedagógico era extremamente exaustivo e cansativo” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“enquanto nos outros ciclos havia redução de tempo letivo” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“no outro dia tínhamos uma turma” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“Por ter outras funções nem sempre se acompanha as turmas” – E2, Pág. 2</i></p> <p><i>“senti sempre mais professora do que gestora” – E4, Pág. 2</i></p> |
|--|---|--|

| | | |
|---|----------------------|---|
| Acontecimentos decisivos no desenvolvimento do professor | Pessoais | <p><i>“continuo a empenhar-me da mesma maneira” – E1, Pág.1</i></p> <p><i>“licenciatura em direito” – E2, Pág. 3</i></p> <p><i>“Ser Mãe, ter filhos em idade escolar” – E2, Pág. 3</i></p> <p><i>“morreu-me um menino” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>[consequência da morte de um seu aluno] “A pessoa é professora mas também é pessoa” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“os filhos começaram a entrar na escola” – E4, Pág. 2</i></p> <p><i>“o professor que é mãe ou pai vê os seus alunos de maneira completamente diferente” – E1, Pág.3</i></p> |
| | Profissionais | <p><i>“alguém preparou o caminho” – E2, Pág. 3</i></p> <p><i>“recebi alunos dos 4 anos, de 1º, 2º, 3º e 4º” – E2, Pág. 3</i></p> <p><i>“os colegas foram muito simpáticos” – E2, Pág. 3</i></p> <p><i>“numa visita de estudo apercebi-me que havia alunos com 10/12 anos que nunca tinham saído da aldeia” – E2, Pág. 3</i></p> <p><i>“trabalhar no Centro de Paralisia Cerebral” – E2, Pág. 3</i></p> <p><i>“as formações” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“e os acontecimentos da vida dos alunos” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“estive alguns anos fora do ensino” – E4, Pág. 3</i></p> |

| | | |
|--|-------------------|--|
| | Exteriores | <p><i>“a conjuntura actual faz-nos ficar menos motivados” – E1, Pág.1</i></p> <p><i>“é neste momento o ciclo de ensino com maior carga horária, são 25 horas” – E1, Pág.1</i></p> <p><i>“o pouco valor que se dá ao 1ºCEB” – E1, Pág.1</i></p> <p><i>“é pouco valorizado o 1º Ciclo” – E1, Pág.1</i></p> |
|--|-------------------|--|

Todos os professores entrevistados já desempenharam outras funções na escola, geralmente de coordenação e/ou direção. Globalmente os professores compreendem a importância de alguém desempenhar aquelas funções mas sentem-se sempre mais professores do que técnicos de logística. Há até uma PFC que admite a possibilidade de os cargos de coordenação serem desempenhados simultaneamente por professores, *“a parte pedagógica teriam que ser professores”,* e técnicos de logística especializados, *“podia desempenhar essas funções algum técnico de logística”.*

E3 emite uma opinião bem precisa, *“Tirei o curso foi para dar aulas”* e não para desempenhar outras funções, *“para se ser professor, é para se dar aulas e nada mais”.*

Quanto ao impacto que o desempenho de outras funções tem no ser professor, os PFC são concordantes ao afirmar que é cansativo e que por vezes se sentem a prejudicar as turmas que estão à sua responsabilidade, como fica explícito por E2 quando refere que *“por ter outras funções nem sempre se acompanha as turmas”.*

Relativamente à pergunta da entrevista “Ao longo da carreira há, por vezes, mudanças ou acontecimentos sentidos como decisivos no desenvolvimento do professor. Quer dar-nos a sua opinião sobre isto?”, surgem nas respostas três subcategorias : pessoais, profissionais e exteriores.

Relativamente aos acontecimentos pessoais é de realçar o facto dos professores nomearem a entrada dos seus próprios filhos na escola, *“Ser Mãe, ter filhos em idade escolar”* como um dos factos que permite melhorar-se enquanto professores, pois é nessa fase que eles se apercebem das reais dificuldades dos alunos.

Os acontecimentos da vida dos alunos são momentos que os professores não conseguem desvincular do seu ser profissional: “ *A pessoa é professora mas também é pessoa*”.

Os fatores profissionais mais abordados são as formações e as diferentes experiências que vão tendo ao longo dos anos.

E1 nomeia ainda fatores exteriores, tais como a carga horária atual e o pouco valor que se dá ao 1ºCEB.

A tabela 6 sintetiza agora a análise de conteúdos do bloco temática seguinte.

Tabela 6 – Análise de conteúdo do bloco temático: Concepções sobre as Mudanças no Ensino

| Categorias | Subcategorias | Unidades de Registo |
|-----------------------------|---------------------------------|---|
| Práticas pedagógicas | Número de Alunos | <p><i>“número de alunos, comecei com 42 para 25” - E1, Pág.2</i></p> <p><i>“número de alunos também faz modificar as práticas” – E3, Pág. 4</i></p> <p><i>“As turmas não devem ser tão grandes como são” – E4, Pág. 4</i></p> |
| | Diferenciação Pedagógica | <p><i>“Antes também ensinava sempre com o método analítico-sintético mas se vejo que um aluno tem mais dificuldades, ensino-lhe através do método das 28 palavras” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“Altero as minhas práticas consoante os alunos precisam” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“Às vezes coloco alguns conteúdos de lado para poder usar todas as minhas estratégias” – E4, Pág. 3</i></p> <p><i>“cada um é um ser individual” – E4, Pág. 3</i></p> <p><i>“tem que haver uma maior diferenciação pedagógica na mesma turma” – E4, Pág.3</i></p> <p><i>“miscelânea de método” – E2, Pág.4</i></p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Diferenciação dos meios de ensino</p> | <p><i>“canções” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“trabalho de grupo” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“Visitas de estudo como formas de aprendizagem são ótimas” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“aprendi que não se pode ficar presa a um método” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“No princípio da carreira utilizava muito o quadro, mais tarde os acetatos e agora é mais o data-show” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“faço uma planificação completamente diferente” – E4, Pág. 3</i></p> |
| | <p>Posição do professor</p> | <p><i>“As minhas práticas pedagógicas também mudaram” – E1, Pág.2</i></p> <p><i>“formação da área das NEE, ainda mudei mais” – E1, Pág. 2</i></p> <p><i>“As minhas práticas pedagógicas também mudaram” – E2, Pág.4 e E3, Pág. 2.</i></p> <p><i>“continuo a motivar os alunos” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“envolvê-los nas suas aprendizagens” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“Uma coisa que faço desde o início da carreira é ser exigente” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“Fico muito feliz quando eles conseguem” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“Foi, vão mudando” – E4, Pág. 3</i></p> <p><i>“como é que nós conseguíamos, com turmas tão grandes, com um programa muito maior, maiores conteúdos, os conteúdos eram muito mais desenvolvidos, com um programa muito mais desenvolvido e nós tínhamos resultados tão bons” – E4, Pág. 3</i></p> |

| | | |
|--------------------------|------------------------------------|--|
| Perfil dos alunos | Motivação | <p><i>“vêm pouco motivados para a escola” - E1, Pág.2</i></p> <p><i>“é preciso motivá-los com muito mais cuidado” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“estão menos interessados” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“Antes os alunos cumpriam mais” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“estas crianças de agora, para além do comportamento atribulado, são crianças muito ativas e participativas” - E1, Pág.2</i></p> |
| | Alterações no Comportamento | <p><i>“não davam metade do trabalho, eram elementos passivos na escola” - E1, Pág.2</i></p> <p><i>“estas crianças de agora, para além do comportamento atribulado, são crianças muito ativas e participativas” - E1, Pág.2</i></p> <p><i>“são mais desleixados” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“são menos respeitadores e menos dóceis” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“Este mau comportamento não leva a parte positiva” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“O comportamento é pior em escolas maiores” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“agora há mais indisciplina” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“estão a fazer trapalhices e só respeitam se virem a sua própria professora” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“eles não eram assim” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“há coisas que mudaram para pior” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“A indisciplina é pior agora” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“O respeito não é igual” – E3, Pág. 2</i></p> <p><i>“há que haver regras” – E2, Pág.1</i></p> <p><i>“impedir que o problema cresça” – E2, Pág.1</i></p> |

| | | |
|--------------------------|-----------------------------------|---|
| | | <p><i>“Os alunos por pior que se portassem, a culpa não era do aluno, era dos professores” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“indisciplina que há nas escolas, há falta de regras, há falta de cumprimento” – E4, Pág. 4</i></p> |
| Perfil dos alunos | Diferenças na Aprendizagem | <p><i>“Vêm com poucos requisitos” - E1, Pág.2</i></p> <p><i>“Coisas básicas que poderia advir de brincadeiras com os pais... e os miúdos não dominam esses conceitos” - E1, Pág.2</i></p> <p><i>“Até a questão da numeração” - E1, Pág.2</i></p> <p><i>“antes aprendiam mais” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“Eles antes aprendiam muito mais, com outra postura” – E3, Pág. 3</i></p> |
| | Fatores Contextuais | <p><i>“conseguimos conquistá-los pelo carinho, pelo afeto (...) consegue-se assim que os miúdos dêem muito” - E1, Pág.2</i></p> <p><i>“quando trabalhei num colégio também era diferente, quando vim para o Estado, senti uma grande diferença”- E1, Pág.2</i></p> <p><i>“quem consegue dar mais afeto consegue ter os miúdos na mão” - E1, Pág.2</i></p> <p><i>“os meninos não permitem que se faça” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“o perfil dos alunos também se vai alterando consoante os professores” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“crianças vinham para a escola muito mais pequenitas mas traziam um outro grau de maturidade que não trazem estas” – E4, Pág. 2</i></p> |

| | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|---|
| <p>Relação com os Pais</p> | <p>Alterações no Perfil</p> | <p><i>“os meninos têm tudo e não têm” – E4, Pág. 4</i></p> <p><i>“os problemas sociais atuais que são imensos” - E1, Pág.2</i></p> <p><i>“eles não esperam, eles exigem” - E1, Pág.2</i></p> <p><i>“Na maioria, não são pais cuidadores” - E1, Pág.2</i></p> <p><i>“Passa-lhes, não têm o cuidado de trabalhar estas questões” - E1, Pág.2</i></p> <p><i>“não estão tão presentes na educação dos filhos” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“pensam que tudo aquilo que têm de interiorizar e aprender deve ser feito na escola” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“Os pais eram educados” – E4, Pág. 4</i></p> <p><i>“os pais hoje estão um bocadinho à margem” – E4, Pág. 4</i></p> <p><i>“pais que estão pouco preocupados, estão pouco envolvidos ainda e com pouca preocupação nas aprendizagens dos seus filhos. Por vezes reclamam por motivos sem grande importância, e por aquilo que deviam se manifestar estão um pouco ausentes” – E4, Pág. 2</i></p> <p><i>“convocava-se os pais para reuniões e os pais, 2, 3 vezes, não apareciam” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“Os pais em casa não valorizam a escola como deviam” – E4, Pág. 4</i></p> <p><i>“estão o ano inteiro sem pôr os pés na escola” – E4, Pág. 4</i></p> <p><i>“Os pais estão muito envolvidos com outros interesses” – E4, Pág. 4</i></p> |
|-----------------------------------|------------------------------------|---|

| | | |
|--|--|---|
| | Alterações nos modos de relação com os Pais | <p><i>“afinidade com os Pais” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“diálogo franco e leal” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“o professor tem culpa de tudo” – E2, Pág.4</i></p> <p><i>“há muito trabalho que deve ser feito em casa” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“Há métodos e hábitos de trabalho que através de joguinhos...que poderiam fazer com os pais” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“tínhamos o apoio familiar” – E4, Pág. 4</i></p> <p><i>“não podemos exigir trabalhos” – E4, Pág. 4</i></p> <p><i>“pais que já ameaçaram as professoras” – E4, Pág. 4</i></p> |
|--|--|---|

Salienta-se neste bloco temático que se considera o número de alunos excessivo e com impacto desfavorável na prática docente e que é necessário um grande trabalho de diferenciação pedagógica e de diversificação dos meios de ensino.

Os professores procuram formas de melhorar consoante os alunos que têm mas também consoante o que vão aprendendo ao longo do tempo em que desempenham esta carreira mas também como consequência da formação que vão realizando.

À medida que a carreira progride frequentemente o professor sente que o perfil dos alunos se foi alterando, quer ao nível da motivação, quer ao nível do comportamento, da capacidade de aprendizagem e dos fatores contextuais em que eles estão envolvidos.

Para os PFC *“antes aprendiam mais”, “não davam metade do trabalho, eram elementos passivos na escola”,* hoje em dia a *“indisciplina que há nas escolas, há falta de regras, há falta de cumprimento”* e não permite desenvolver o mesmo trabalho que se desenvolvia nem os objetivos que se atingiam, que eram mais evoluídos.

Quanto às alterações na relação com os pais, os PFC referem que *“não estão tão presentes na educação dos filhos”, “os pais hoje estão um bocadinho à margem”,* isto é fruto de *“os problemas sociais atuais que são imensos”,* e *“ os pais em casa não*

valorizam a escola como deviam". Esta alteração de perfil dos pais, e estas mudanças nos valores não é benéfica para quem quer aprender. É preciso que se dê o devido valor à função da escola e não se exija dos professores o que não é sua função, pois a sua função já é *"tanto trabalho"*.

A relação entre Professores e Pais deve ser construída através de um *"diálogo franco e leal"* e não através de *"pais que já ameaçaram as professoras"*. Para o desempenho da sua função, os professores precisam dos pais como antes... *"tínhamos o apoio familiar"*, nomeadamente na aquisição de conteúdos pré-escolares.

A tabela seguinte (tabela 7) mostra agora o que de mais interessante foi encontrado nas entrevistas e que refere a emergência de um novo paradigma do professor e da eficácia docente.

Tabela 7 – Análise de conteúdo do bloco temático: Emergência de um Novo Paradigma do Professor e Eficácia Docente

| Categorias | Subcategorias | Unidades de Registo |
|-------------------------------|---|---|
| Definição de professor | Transformações Essenciais | <i>"Atualmente, com a nova legislação, a "coisa" está a melhorar. Houve ali uma fase, entre 1995 e 2010, que o professor, em casa, era criticado" – E2, Pág. 4</i> |
| | Idealização das funções de Professor | <i>"é ensinar e é mais" - E1, Pág.3 "devia ser basicamente ensinar" - E1, Pág.3 "nós pagamos as visitas dos alunos" - E1, Pág.3 "A escola passa-lhe mais ensinamentos da vida do que os próprios pais" - E1, Pág.3 "O professor tem que perceber de tudo, tem que ser um crânio" – E2, Pág. 4 "ensinar os meninos a ser autónomos" – E2, Pág. "O professor é tudo, é pai, mãe, médico" – E4, Pág. 4</i> |

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| | | <p><i>“estamos sempre atentos à criança: damos medicamentos, damos os afetos” – E4, Pág. 4</i></p> <p><i>“a escola como se fosse uma família” – E2, Pág.1</i></p> <p><i>“Quando pego numa turma no 1º ano receio sempre, tenho sempre uma ansiedade tremenda” – E2, Pág.1</i></p> <p><i>“Se me tirassem de ensinar, saía da profissão” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“esta profissão é quase como um sacerdócio” – E4, Pág. 4</i></p> |
| Definição do professor | Estratégias | <p><i>“o professor tem que ser orientador para a vida apesar de ter que deixar os alunos crescerem com alguma autonomia” – E2, Pág.1</i></p> <p><i>“dar carinho” – E2, Pág.</i></p> <p><i>“Às vezes é preciso dar um “castiguito”, por exemplo ficar sem intervalo” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“Antes conseguíamos ensinar melhor sem ser agressivos” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“havia mais rigidez” – E2, Pág.</i></p> <p><i>“depois chegou-se ao reverso” – E2, Pág.</i></p> |
| | Características do professor eficaz | <p><i>“dinâmico, essencialmente” - E1, Pág.3</i></p> <p><i>“Que se atualiza em informação” - E1, Pág.3</i></p> <p><i>“promove a integração dos alunos na escola” - E1, Pág.3</i></p> <p><i>“não só pelos resultados académicos” - E1, Pág.3</i></p> <p><i>“Como ele desenvolve uma aula, os meios utilizados, o recurso à biblioteca, materiais pedagógicos” - E1, Pág.3</i></p> <p><i>“professor que diferencia trabalho, consoante as necessidades dos alunos” - E1, Pág.3</i></p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p><i>“É saber atuar sempre no momento devido” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“estar presente” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“responsabilizar a criança” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“deixar a criança com alguma liberdade” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“sempre atento” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“professor assíduo” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“pontual” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>Tem que saber falar...“não aprendi a falar no magistério, aprendi a falar muito antes de entrar para lá. Não é o magistério que ensina tudo!” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“tolerante” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“tem que ter conhecimentos científicos” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“responsável, metódico, amigo” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“ter amor à profissão” – E4, Pág. 4</i></p> <p><i>“ter vocação para a profissão” – E4, Pág. 4</i></p> <p><i>“é não fazermos diferenças” – E4, Pág. 4</i></p> <p><i>“é dar de si o máximo” – E4, Pág. 4</i></p> <p><i>“é envolver as famílias na escola” – E4, Pág. 5</i></p> <p><i>“é estar atualizado” – E4, Pág. 5</i></p> <p><i>“ir à procura de novas estratégias” – E4, Pág. 5</i></p> <p><i>“é procurar ajuda sem vergonha” – E4, Pág. 5</i></p> <p><i>“é ter uma planificação feita” – E4, Pág. 5</i></p> <p><i>“é preciso ser ele próprio mas pensando em quem se tem à frente, ter cuidado com a linguagem, com a apresentação, não ser muito exibicionista perante os alunos” – E4, Pág. 5</i></p> |
|--|--|---|

| | | |
|------------------------|---|---|
| Definição do professor | Definição da eficácia dos professores | <p><i>“Eficácia é a prestação favorável em qualquer situação” - E1, Pág.3</i></p> <p><i>“É preciso dar achegas à matéria” – E3, Pág. 4</i></p> <p><i>“A pessoa deve documentar-se, para que possa abrir horizontes aos alunos” – E3, Pág. 4</i></p> <p><i>“ter a preocupação de melhorar” – E4, Pág.5</i></p> <p><i>“é dialogando uns com os outros” – E4, Pág.5</i></p> <p><i>“é o saber partilhar” – E4, Pág.5</i></p> <p><i>“é receber bem os alunos dos outros” – E4, Pág.5</i></p> <p><i>“é saber que quando estou numa escola estou numa família” – E4, Pág.5</i></p> |
| | Evolução da Competência Pedagógica ao longo da carreira | <p><i>“mal preparados no início da carreira” - E1, Pág.3</i></p> <p><i>“não sabem que os grafismos têm direção própria e que devem dar origem a uma letra” - E1, Pág.3</i></p> <p><i>“quem vai pagando por isto, são os alunos” - E1, Pág.3</i></p> <p><i>“também iniciei uma aprendizagem” - E1, Pág.3</i></p> <p><i>“evolui sempre em crescendo” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“a experiência marca-nos e faz-nos melhorar” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“Podemos estar mais trôpegos mas resolvemos de forma mais rápida” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“Parece que lhes (aos professores) falta motivação, interesse em melhorar” – E3, Pág. 3</i></p> <p><i>“A idade também ajuda a pessoa a ter tempo para aprender, mas alguns os anos passam e</i></p> |

| | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|--|
| | | <p><i>elas (colegas) ficam na mesma” –” – E3, Pág. 4</i></p> <p><i>“quanto mais praticar mais...” – E4, Pág.5</i></p> <p><i>“evolui havendo muita troca de vivências” – E4, Pág.5</i></p> |
| Definição do Professor | Necessidade de Reconhecimento | <p><i>“quando os professores de níveis superiores reconhecem que os meus alunos iam bem preparados” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“sentem que os alunos se lembram deles” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“o pouco valor que se dá ao 1ºCEB” – E1, Pág.1</i></p> <p><i>“é pouco valorizado o 1º Ciclo” – E1, Pág.1</i></p> <p><i>“Às vezes, também há alturas que nos falha das mãos” – E4, Pág.5</i></p> <p><i>“Quando eu tinha turma nunca fui confrontada com exames, mas havia algo que me certificava” – E2, Pág. 5</i></p> |

Para os PFC *“O professor é tudo, é pai, mãe, médico”, “O professor tem que perceber de tudo, tem que ser um crânio”,* pois atualmente a sua função *“é ensinar e é mais”.*

Uma das estratégias tidas como mais eficaz é *“dar carinho”,* já focado na análise da tabela anterior. Contudo há o assumir que *“Às vezes é preciso dar um “castigoito”, por exemplo ficar sem intervalo”.*

Relativamente à pergunta da entrevista *“na sua opinião quais são as características que definem um professor eficaz?”,* nas respostas ela cola-se à pergunta *“Como pensa que a eficácia dos professores evolui ao longo da sua carreira?”* e destas surgem quatro subcategorias: características do professor eficaz, Definição da eficácia dos professores, Necessidade de Reconhecimento e Evolução da Competência Pedagógica ao longo da carreira.

Quanto às características a lista é imensa e reveladora da grande idealização em que a profissão é desempenhada. É *“ter amor à profissão”*; é saber *“responsabilizar a criança”*, *“É saber atuar sempre no momento devido”*...

Para os PFC um professor eficaz é um professor *“Que se atualiza em informação”*, *“dinâmico, essencialmente”*, *“é envolver as famílias na escola”*, é *“pontual”*, é *“tolerante”*, ...

Na globalidade, os PFC consideram que agora são mais eficazes do que no início da carreira, pois os professores que conhecem estão *“mal preparados no início da carreira”*. Consideram que a eficácia *“evolui sempre em crescendo”* e que, *“quanto mais praticar mais...”* eficiente se torna.

Contudo, um dos respondentes considera que não é só no início de carreira que os professores estão mal preparados. Para E3 há professores que *“parece que lhes falta motivação, interesse em melhorar”* seja no princípio ou no final da carreira.

A eficácia evolui se o professor tiver *“a preocupação de melhorar”*, uma *“pessoa deve documentar-se, para que possa abrir horizontes aos alunos”*, a eficácia *“evolui havendo muita troca de vivências”*.

Quanto ao reconhecimento do trabalho, este pode acontecer *“quando os professores de níveis superiores reconhecem que os meus alunos iam bem preparados”*, quando *“sentem que os alunos se lembram deles”* e, mais atualmente, através dos exames a que os alunos são sujeitos.

Finalmente, na tabela 8, analisam-se os sentimentos que os entrevistados dizem experienciar no final da carreira.

Tabela 8 – Análise de conteúdo do bloco temático: Sentimentos em Fim de Carreira

| Categorias | Subcategorias | Unidades de Registo |
|---------------------------|------------------------------------|--|
| Sentimentos atuais | Expectativas Não realizadas | <p><i>“tenho as expectativas goradas” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“não me deixaram realizar sonhos que almejava” – E2, Pág.6</i></p> <p><i>“Tinha a expectativa de viajar mas saíram-me furadas, têm-me tirado o dinheiro” – E3, Pág. 4</i></p> |
| | O trabalho desenvolvido | <p><i>“Este trabalho satisfaz-me!” - E1, Pág.4</i></p> <p><i>“faço partilha de material e dinamizo uma plataforma” - E1, Pág.4</i></p> <p><i>“acho que isto se está a degradar” – E3, Pág. 4</i></p> <p><i>“Sinto nostalgia pela evolução dos alunos” – E3, Pág. 4</i></p> <p><i>“dei o meu máximo” – E3, Pág. 4</i></p> |
| | Desvinculação da Profissão | <p><i>“incerteza. Do que vou perder” - E1, Pág.4</i></p> <p><i>“apetece-me não sair totalmente” - E1, Pág.4</i></p> <p><i>“útil para o trabalho que está a desenvolver” – E2, Pág.6</i></p> <p><i>“a pouco e pouco a pessoa também vai perdendo o medo” – E3, Pág. 4</i></p> <p><i>“dar explicações, mas eu não quero” – E3, Pág. 4</i></p> <p><i>“Quando sair, a escola para mim acabou” – E3, Pág. 4</i></p> <p><i>“Eu não me estou a ver em casa” – E4, Pág. 6</i></p> <p><i>“quero sentir-me útil” – E4, Pág. 6</i></p> <p><i>“Há tanta gente que ainda precisa de nós” – E4, Pág. 6</i></p> |

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| | | <p><i>“Se tiver saúde, ao sair, queria fazer voluntariado ao nível do ensino nos hospitais. Quero terminar a minha carreira desta maneira” – E4, Pág. 5</i></p> <p><i>“Vou passar um bocado” – E3, Pág. 4</i></p> |
| | <p>A visão de si mesmo</p> | <p><i>“tenho muito para dar” - E1, Pág.4</i></p> <p><i>“Há muitas pessoas que aqui estão e aqui ficarão que fazem parte da minha vida” - E1, Pág.4</i></p> <p><i>“Estou triste” – E2, Pág.6</i></p> <p><i>“ainda tenho muito para dar” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“Não me faz sentir velhota” – E2, Pág.5</i></p> <p><i>“já não sou o que era há uns anos, ao nível de agilidade” – E2, Pág.6</i></p> <p><i>“estou mais pausada” – E2, Pág.6</i></p> <p><i>“estou mais mumificada” – E2, Pág.6</i></p> <p><i>“estou um bocado mais prevenida” – E2, Pág.6</i></p> <p><i>“meço mais as palavras que digo” – E2, Pág.6</i></p> <p><i>“há um lado muito só meu” – E2, Pág.6</i></p> <p><i>“tristeza” – E3, Pág. 4</i></p> <p><i>“Sinto tristeza, porque estou nesta profissão por gosto” – E3, Pág. 4</i></p> <p><i>“uma pessoa até adoce” – E3, Pág. 4</i></p> <p><i>“É complicado... (chora) sei lá! ” – E4, Pág. 5</i></p> <p><i>“Saudade...” – E4, Pág. 5</i></p> <p><i>“Muitos momentos de alegria...” – E4, Pág. 5</i></p> <p><i>“Alguma insatisfação também” – E4, Pág. 5</i></p> <p><i>“Alguma falta de compreensão, por parte de colegas” – E4, Pág. 5</i></p> <p><i>“E acho que queria continuar a gostar muito desta profissão...até ao fim dos meus dias” – E4, Pág. 5</i></p> <p><i>“É uma pena...” – E4, Pág. 5</i></p> |

Quanto às expectativas não realizadas todos os PFC sentem que já se deviam ter desvinculado da profissão pois, à medida que os anos passam, sentem que estão a perder cada vez mais privilégios, como E3 refere *“acho que isto se está a degradar”*.

Os professores assumem que *“dei o meu máximo”*, porque *“este trabalho satisfaz-me!”*.

Todos sentem nostalgia pelo desvincular da profissão, *“tristeza”* e *“saudade...”*, por/de tudo o que já viveram e que gostariam de continuar a viver.

Alguns PFC colocam a hipótese de não sair totalmente da profissão, dado que *“há tanta gente que ainda precisa de nós”*, e devido à dor que essa separação já lhes está a causar (*“vou passar um bocado”, “estou triste”, “uma pessoa até adoece”* e *“é complicado... (chora) sei lá!”*).

Quadro síntese 8 - Breve Síntese dos Resultados da Análise de Conteúdo

1. Os aspetos mais relevantes que motivam para esta profissão são o contacto com a criança e a própria profissão. A relação afetiva com os alunos protege os professores do efeito de fatores negativos.
2. Há unanimidade dos PFC relativamente à importância da formação contínua ao longo da carreira.
3. É comum os PFC desempenharem outras funções nas escolas em que lecionam, facto que compreendem mas que reiteram lhes tira tempo e sossego para se dedicarem à componente letiva com a sua turma. Para os PFC, atualmente, os professores têm que assumir funções letivas mas também funções familiares e sociais para com os alunos.
4. Como principais mudanças ocorridas no ensino, os PFC inquiridos enumeram as mudanças no perfil dos alunos e, em consonância, a alteração da relação com os pais que de uma forma geral se deteriorou, muito devido à falta de valor que se dá à função da escola.
5. Os PFC inquiridos foram ao longo do tempo modificando as suas práticas pedagógicas, em função dos alunos e dos conteúdos programáticos, melhorando-as conforme consideraram mais benéfico para desempenhar a sua função de ensinar.
6. Há um sentimento de tristeza por vezes de frustração, incerteza ou mesmo revolta na fase final de carreira por pressentirem o fim de um ciclo longo e muito intenso. Alguns professores pensam arranjar uma estratégia para não ter que sair totalmente da profissão.

Capítulo IV - Conclusões e Discussão

As principais conclusões deste estudo são:

- I. Os aspetos mais relevantes que motivam para esta profissão são o contacto com a criança e a própria profissão. A relação afetiva com os alunos protege os professores do efeito de fatores negativos.

É importante considerar os aspetos subjetivos da profissão, que dizem respeito à identificação e adesão dos sujeitos à profissão escolhida, para que os candidatos a essa mesma profissão digam, para si próprios, que querem ser professores.

A consideração dos processos subjetivos na construção da identidade leva à construção dos conceitos de profissão e profissionalismo docente. Quando na análise da motivação para a docência se questionaram os sujeitos sobre a manutenção da opção pela docência, na atualidade, constatou-se que os sujeitos se continuam a identificar totalmente com a profissão.

Ao comparar a carreira dos professores inquiridos com o ciclo de carreira de professores de Huberman (1989), podemos referir que, apesar de terem sensivelmente o mesmo tempo de serviço, pelas características que apresentam podem ser considerados em fases distintas, entre a fase do distanciamento afetivo/desinvestimento, em que expressam alguma amargura e a fase da diversificação pois continuam muito ativos do ponto de vista profissional, mantendo o entusiasmo e empenho pela profissão.

Os PFC inquiridos não revelaram aspetos menos positivos porque entendem que a relação afetiva que criam com as crianças se sobrepõe a todos os fatores mais negativos (ex. burocracias) que lhes possam ser exigidos. Esta ideia vem corroborar Day (2008) que identificou que 2/3 dos professores apresentam motivação e empenho elevados no final de carreira e que isto é sustido pelas relações positivas professor-aluno e pela boa aprendizagem dos alunos.

- II. Há unanimidade dos PFC relativamente à importância da formação contínua ao longo da carreira.

Neste estudo confirma-se que, tanto no âmbito educativo como no organizacional a formação docente tem vindo a assumir um papel cada vez mais influente e

imprescindível, sendo notória uma evolução permanente nos paradigmas relacionados com a sua importância.

Tal como Ponte (1998) refere, a Formação Contínua é fundamental para responder aos desafios que se coloca à escola e aos professores. Também Formosinho (2009) salienta um modelo de Formação Contínua suportada por supervisão pedagógica, que responda de forma mais ajustada às necessidades de aprendizagem que os professores identificam neles próprios.

De acordo com os participantes no estudo realizado, o desenvolvimento profissional é um processo complexo, envolvendo vários agentes e contextos, desde a formação inicial à contínua, situando-se esta muito para além das ações de formação, sendo ainda salientada a importância do trabalho colaborativo entre docentes e a auto formação. Estes resultados apontam para a importância de repensar nas culturas organizacionais da escola, sendo imprescindível que os professores desenvolvam um trabalho colaborativo que contribua para uma cultura de escola verdadeiramente integradora, como mencionava Fernandes (2014). Para isso, as lideranças têm um papel importante, assim como o próprio clima de escola ou as práticas de avaliação de desempenho docente.

Apesar de se constatarem níveis diferentes de envolvimento, todos os participantes participaram em atividades de desenvolvimento profissional. Contudo, os PFC não têm planos de desenvolvimento profissional a longo prazo, o que se justifica pela proximidade da reforma.

As instituições deveriam ter em conta os estudos sobre desenvolvimento da carreira docente para elaborar planos de desenvolvimento adequados a cada profissional. Sendo que a carreira dos professores é condicionada por múltiplos fatores que interagem em cada ser de forma diferente, é necessário implementar programas de apoio baseados nas diferentes necessidades e estilos dos professores que se encontram em diferentes fases e planear uma organização de horários, divisão de tarefas, atribuição de níveis de ensino e de turmas mais em conformidade com as fases de desenvolvimento dos docentes, como referia Fernandes (2014).

- III. É comum os PFC desempenharem outras funções nas escolas em que lecionam, facto que compreendem mas que reiteram que lhes tira tempo e sossego para se dedicarem à componente letiva com a sua turma.

Neste estudo, os respondentes fazem-se eco do frequente dilema entre ensinar e responder a outras funções organizacionais. De facto, a sociedade, em diferentes vertentes, veio exigir dos professores, múltiplos papéis e competências profissionais nos âmbitos curricular, científico, relacional (tolerância, respeito, diálogo...), disciplinar, administrativo, reflexivo e deontológico (cumprir regras, desempenhar tarefas...). Consequentemente, a escola, enquanto organização social, apresenta, cada vez mais, uma complexidade natural própria (Nóvoa, 1992; Esteve, 1994 e 2014; Húsen, 1986; Sácristan, 2014).

A polivalência (crescente) dos professores leva a que estes tenham que elaborar uma lista de prioridades, que embora possa ser constantemente alterada, fruto das necessidades imediatas de uma turma, tem consequências como a possibilidade de não conceder o devido tempo ao ensino em si mesmo. O ensino é sentido pelos participantes do estudo como o principal objetivo da função docente.

De acordo com Wood (1999), só com um equilíbrio entre arte e ciência é que os professores conseguirão abraçar tudo o que lhes é exigido.

Além da multiplicação das funções dos professores há também alguma indefinição das mesmas, o que leva à possibilidade de culpabilização do professor relativamente às falhas do ensino independentemente se este é ou não o real responsável por essa mesma falha. Esta situação pode provocar um sentimento de perseguição e intranquilidade por parte do professor, tal como referia Nóvoa (1992), citando Ranjard (1984).

Os professores enquanto pessoas não conseguem separar o que são os problemas escolares dos não-escolares que invadem os alunos. Os alunos, tal como os professores, são seres indivisíveis que vivem ambas as vertentes correlacionando-as. E, também por isso, tendem a cuidar também das questões não-letivas que envolvem e atrapalham os alunos, mesmo que tal não lhes seja pedido.

- IV. Como principais mudanças ocorridas no ensino, os PFC inquiridos enumeram as mudanças no perfil dos alunos e, em consonância, a alteração da relação

com os pais que de uma forma geral se deteriorou, muito devido à falta de valor que se dá à função da escola.

Que o perfil dos alunos e o modo de relação com os pais se alteraram, para pior, é uma conclusão frequente/referida pelos respondentes.

Não se verifica, na formulação das respostas, qualquer fundamentação educacional ou sociológica para essa representação, também não é objetivo desta dissertação analisar a literatura sobre aquelas duas temáticas, o perfil dos alunos e a participação dos pais.

É atualmente assumido, nos documentos normativos, um quadro de direitos dos alunos e dos pais que são sentidos pelos professores como excessivos e potencialmente desvalorizantes da sua intervenção, da sua competência científica e formação técnica.

Mesmo acreditando em si e na profissão, o professor pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe da sua área de atuação.

De facto, aponta-se a impossibilidade de a escola poder resolver problemáticas sociais excessivamente complexas (mortimore e Whitty, 1997).

- V. Os PFC inquiridos foram ao longo do tempo modificando as suas práticas pedagógicas, em função dos alunos e dos conteúdos programáticos, melhorando-as conforme consideraram mais benéfico para desempenhar a sua função de ensinar.

Os professores vão, ao longo do tempo, alterando as suas práticas pedagógicas. Globalmente referem que preferem ministrar as suas aulas através de atividades suportadas por diversos métodos. Os professores alteram as suas práticas devido a necessidades dos alunos e dos conteúdos programáticos. Todos referem a formação como fator para se alterar as práticas instituídas mas também o “ser mãe”.

A formação contínua (e/ou especializada) permite aos professores atualizarem os seus conhecimentos científicos e as suas estratégias para lidarem com determinado assunto ou conteúdo letivo.

O “ser mãe” permite aos professores aperfeiçoarem a sua componente afetiva mas também desenvolver o seu conhecimento real das necessidades da criança e a logística que é exigida às famílias.

Salienta-se o facto de todos os respondentes evidenciarem a maternidade como indutor de melhor compreensão das necessidades da criança e da logística familiar, facto que não é referido na literatura consultada.

O desenvolvimento profissional constrói-se e desenvolve-se a partir das intersecções das circunstâncias que nos cercam com os desejos que trazemos. Tudo, desde o curso, o estágio, as formações, as experiências vividas dentro e fora da escola ajudam a construir e a desenvolver a identidade docente que está em constante construção.

Deste modo, a formação de professores é um processo dinâmico, que implica a participação de todos os membros envolvidos no sistema educativo. Para tal é necessário renovar os antigos procedimentos dando lugar a novas práticas e novos instrumentos educativos, atendendo ao facto que a prática reflexiva leva a permanentes desafios que se alteram consoante os diferentes contextos, tal como Menezes (1998) sugere.

- VI. No final da carreira, experienciam-se sentimentos diversos, por vezes contraditórios, quer de dever cumprido quer de tristeza, nostalgia e alguma mágoa. Alguns professores pensam arranjar uma estratégia para não ter que sair totalmente da profissão.

Os professores de uma forma geral não querem sair do ensino embora tenham consciência que a sua carreira profissional está a chegar ao fim. Durante os últimos anos ocorreram grandes mudanças na forma como a carreira docente é concebida e organizada, nomeadamente quanto à idade de reforma e sistemas de avaliação a que os professores estão sujeitos. As problemáticas sociais que chegam à escola também se diversificaram (Nóvoa, 1992). Os modelos de gestão escolar modificaram-se substancialmente. Todos estes fatores aumentaram a complexidade e a imprevisibilidade da profissão (Nóvoa, 1995; Esteve, 2014; Fernandes, 2014) gerando sentimentos mistos, por vezes contraditórios face ao final da carreira.

Seria muito proveitoso se pudessemos, enquanto sociedade, encontrar uma solução para os professores que não querem sair do ensino.

Ao longo dos anos os professores vão acumulando experiências e conhecimentos que poderiam continuar a mostrar e transmitir, talvez como orientadores de novos professores, ou como “biblioteca” sobre assuntos específicos, aqueles que foram aprofundando quer por orientação da profissão quer por gosto e interesse pessoal.

Também penso que poderia haver, por agrupamento de escolas, um “Conselho de Sábios” formado por professores recém-reformados. Este conselho poderia funcionar com voto consultivo sobre os assuntos que lhe fossem colocados a debate. Funcionaria por agrupamento, para ser formado por professores que conhecem a realidade em que o problema a debate está inserido.

Outra solução passaria por integrarem comissões que ajudassem a melhorar a formação inicial de professores, pois há assuntos que lá não são ministrados e que assomam aos professores em início de carreira (ex. relação com os Pais).

Na literatura revista, não há um enfoque muito profundo sobre sentimentos experienciados no final da carreira. Apenas os estudos sobre fases de desenvolvimento profissional (Huberman, 1992; Katz, 2005; Day, 2008), abordar fatores associados às mudanças nas práticas e eficácia dos docentes, sem aprofundar propriamente sentimentos e afetos.

Neste aspeto, estudos apontam questões a que, provavelmente, se deverá dar maior importância.

Limitações do estudo

Em qualquer trabalho é possível que ocorram falhas na sua elaboração, pois o tempo é exíguo e temos de adotar um caminho para procurar solucionar as inquietações iniciais que levaram à execução do mesmo. Alguns aspetos referentes às limitações deste estudo são apontados a seguir.

- Uma limitação do estudo é o tamanho da amostra, que ao se apresentar em número reduzido, influencia a possibilidade de generalizar os dados. Segundo Gerring (2004), o número reduzido de participantes limita a amplitude mas não a validade dos resultados, já que um estudo de natureza exploratória permite considerar os resultados de forma geral e “o método de estudo de caso pode ser compreendido corretamente como um modo específico de definir casos, não uma forma de analisar casos ou uma maneira de modelar relações causais” (p.341). No entanto, certamente que uma amostra mais significativa e representativa da população permitiria uma maior validade externa.

- Outra limitação é a não-participação de professores-homens, o que esclareceria melhor se haveriam diferenças de género nas concepções dos professores.
- Outra limitação é referente à dificuldade encontrada em identificar estudos, nomeadamente em Portugal, com o mesmo objetivo deste estudo e com a mesma população-alvo que pudessem orientar e balizar este estudo. O carácter exploratório do estudo ficou limitado em termos de revisão de literatura específica e de comparação de resultados com outros estudos realizados.
- A última limitação prende-se com o facto de ter sido Mãe por duas vezes durante a realização deste estudo, o que mudou as minhas prioridades relacionando-as com o tempo disponível para a escrita desta dissertação. A única consequência negativa desta minha nova função foi o intervalo temporal que decorreu entre o início e o término deste estudo, o que impediu a participação ativa dos respondentes na finalização deste trabalho.

Sugestões para futuras investigações

Do que foi exposto anteriormente, seria interessante desenvolver outros estudos de investigação, no domínio das concepções de professores em fim de carreira, na medida em que, essa investigação é muito escassa, pelo que se sugerem as seguintes investigações:

- Para compreender melhor a carreira docente, seria interessante continuar a pesquisar, de forma a encontrar outros aspetos que possam melhorar os modelos formativos e de acompanhamento da construção da identidade profissional, com a finalidade de diminuir os riscos e aumentar a possibilidade de sucesso constante e evolutivo. Um ponto a ser considerado futuramente é o detalhamento maior dos fatores críticos de sucesso que devem ser considerados sob a ótica dos beneficiários e dos agentes desse mesmo processo/sucesso.
- Outro estudo interessante seria estabelecer uma comparação entre professores que formam alianças com outros professores e os que não formam. As alianças entre professores, promovendo a interajuda, foram consideradas básicas para o sucesso individual de cada profissional. Assim, seria de explorar em que medida este tipo de aliança pode promover a eficácia dos professores.

Espera-se que este trabalho contribua para compreender melhor os sentimentos a que os PFC estão sujeitos e a arranjar soluções para diminuir aqueles que forem negativos.

Terminaria citando Pessoa “Não sei quantas almas tenho./Cada momento mudei./Continuamente me estranho./Nunca me vi nem acabei./De tanto ser, só tenho alma./Quem tem alma não tem calma./Quem vê é só o que vê,/Quem sente não é quem é,/Atento ao que sou e vejo,/Torno-me eles e não eu./Cada meu sonho ou desejo/É do que nasce e não meu.”

Referências Bibliográficas

- Abraham, A. (1988). *Être enseignant aujourd'hui*. Actes V Congrès de l'Association Internationale de recherche sur la personne de l'enseignant. Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho, A Supervisão na Formação de Professores I. pp. 218-236, Porto Editora.
- Amado, N. e Martinho, M. (2012). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. ProfMat, XXIII SIEM.
- Ávila de Lima, J. (2006). Ética na investigação. In: Ávila de Lima, J. e J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp.127-159. Porto: Porto Editora.
- Bonboir, A. (1988). *Être enseignant: du Projet d'Accomplissement Personnel au Projet Professionnel*. Actes V Congrès de l'Association Internationale de recherche sur la personne de l'enseignant. Universidade de Aveiro.
- Costa, P. (2007). *O Futuro da Carreira Docente: Representações de Docentes em Final de Carreira*. Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Faro.
- Day, C. (2008). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Department for Education and Skills, UK.
- De Ketele, J.M. e X. Roegiers (1999). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Piaget.
- Dunham, J. (1992). *Stress in Teaching*. London. Routledge
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In Wittrock, M. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, pp. 119-161.
- Esteve, J.M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de Observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC
- Fernandes, M. (2014). *Desenvolvimento profissional docente e avaliação de desempenho: percepções de professores experientes*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: a restatement. *Vocational Guidance Quarterly*.
- Gomes, A., Peixoto, A., Pacheco, R. e Silva, M. (2012). Stresse Ocupacional e Alteração do Estatuto da Carreira Docente Português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 38, nº2, pp 357-371.
- Goodson, I. (1992). Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In A. Nóvoa, (Ed.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 63-78.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores; aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Herr, E. e Cramer, S. (1996). *Career Guidance and Counseling Through the life span*. New York, Longman.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.
- Huberman, M. (1992), O Ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, (org.), *Vidas de Professores*, pp.31-62. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*, pp. 31-61. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*, pp. 31-61. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. e Miles, M. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil DeNouvelles Méthodes*. Bruxelles: De Boeck – Wesmael, S. A.
- Jesus, S.N., Abreu, M.V., Santos, E.J.R., e Pereira, M.A.S., (1992). Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, 8, pp. 51-60.
- Jesus, S. N. e Pereira, A.M. (1994). *Estratégias de “coping” utilizadas pelos professores*. Actas do 5º seminário A Componente de psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos. Universidade de Évora.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.

- Jesus, S.N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Katálysis*, V. 7 (2). Florianópolis. SC 192-202.
- Jesus, S. N. (2004). Motivação na profissão docente – Perspectivas para o bem-estar docente. In A. Adão & E. Martins (Org.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. pp. 81-92. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- Katz, L. (2005). The Developmental Stages of Teachers In *Talks with Teachers of Young Children: A Collection* (Stamford, CT: Ablex)
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, pp. 146-152.
- Latak, J. (1986). Coping with jobs stress. Measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71,3, 377-385.
- Latack, J. (1989). Work, stress and careers: A preventive approach to maintaining organizational health. In M. Arthur, & D. Hall (Eds.), *Handbook of Carrer Theory* (pp.252-274). Cambridge: University Press.
- Lima, J. A. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Cultura*, 6, pp. 47-72.
- McLaughlin, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivation y produtividade de los profesores. In Villa, A. *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, SA de Ediciones, pp.280-291.
- Menezes, L. (1998). Conceptions des professeurs et interactions des élèves dans la classe de mathématique. In P. Abrantes, J. Porfírio e M. Baía (Eds.), *Proceedings of CIEAEM 49* (pp. 180-185). Setúbal: CIEAEM.
- Menezes, L. (1998). *Formação de professores do 1ºCEB: Algumas Considerações a propósito do encontro “Matemática no 1º Ciclo”*. Millenium 12.
- Morelli, S. (2011). *Qual a (real) função do professor?* Consultado em: <http://www.texton.com.br/artigos/214>
- Mortimore, P.E. & Whitty, G. (1997). *Can School improvement overcome the effecto of disadvantage?* Institute of Education, University of London.
- Nóvoa, A. (1991). *As Ciências da Educação e os Processos de Mudança – Ciências da Educação e Mudança*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.17 – 67.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua formação*, pp. 15-33. Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente Histórias sobre a educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Paquay, L. & Wagner, M.C. (1998). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeo formação. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & E. Charlier (Org.). *Formando professores profissionais; Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed), pp.135-159, S. Paulo. Brasil: Artmed.
- Ponte, J. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Educação e Matemática*, 31, 9-12 e 20.
- Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In APM (Ed.), *Actas do ProfMat 98*, pp. 27-44. Lisboa: APM.
[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm]
- Pratt, D. & Collins, J. B. (2001). *Teaching Perspectives Inventory*. Consultado em http://www.teachingperspectives.com/html/tpi_frames.htm
- Prick, L. (1989). Satisfaction and stress among teacher's. *International Journal of Educational Research*, 13,4, pp.363-377.
- Sacristán, J. G. (2014). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, D. Hameline, J. G. Sacristán, J. M. Esteve, P. Woods & M. H. Cavaco, *Profissão professor*, pp.63 – 92. Porto: Porto Editora.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: depression, development and death*. San Francisco: Freeman and Company.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach of career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, pp.282-298.
- Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Tavares, J. e Albuquerque, A. (1998). Sentidos e implicações da resiliência na formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, n.1, pp. 43-52.
- Thompson, A. (1992). Teacher' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. In Grows, D. (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, pp. 127-146.

- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: estudar a experiência vivida. In: Ávila de Lima, J. e J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp.85-104. Porto. Porto Editora.
- Vieira, L. e Jesus, S. (2007). A felicidade dos professores como expressão da saúde. In Mirlene, S., Saúl, N.J., e Vera, O., *Psicologia da saúde: teoria e pesquisa*, pp. 259-285. Universidade Metodista de São Paulo.
- Vila, J.V. (1988a). La crisis de la función docente. *Psychologica*, 7, pp.141-142.
- Worrall, N., May, D. (1989). Towards a person – in situation model of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 59, pp. 174-186.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei 75/2010 de 23 de junho

Anexo 1: Consentimento Informado



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa
Ano lectivo 2010/2012
Mestrado em Supervisão em Educação



Docente: Prof. Dr. João Rosa | **Mestranda:** Elisabete Pinto (2010381)

Consentimento informado

O actual trabalho consiste em recolher dados sobre as concepções e práticas de professores em fim de carreira. Esta recolha de dados insere-se numa dissertação que decorre no âmbito do Mestrado em Supervisão em Educação.

A recolha de dados realizar-se-á através da aplicação de um questionário a um professor titular de turma que desenvolva funções pedagógicas no 1º Ciclo do Ensino Básico e que esteja a 5 anos de terminar a sua carreira, bem como entrevistar esse mesmo professor com vista a recolha de informações complementares.

As informações serão recolhidas através de observação e registo, e poderão vir a ser gravados alguns registos audiovisuais para permitir uma melhor análise dos factos. Estes registos serão entregues ao colaborador no final do trabalho e não terão uso público.

Este trabalho tem como objectivo elaborar uma dissertação, como forma de promover a compreensão através da reflexão da prática de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de identificar factores que condicionam a sua carreira e que promovam ou dificultem a evolução das suas concepções e práticas.

Este trabalho terá apenas efeitos académicos.

Ao colaborador reserva-se o direito de confidencialidade. Nenhuma informação será revelada fora do contexto académico.

Este estudo não trará ao professor participante nenhum risco.

A participação do colaborador é voluntária, pode retirar-se a qualquer altura, sem que tal facto tenha consequências para si.

Depois de tomar conhecimento das explicações acima referidas, declaro que aceito colaborar neste estudo.

Assinatura: _____ Data: _____

Anexo 2: Transcrição da entrevista – E1

Motivação para o ingresso

1. Esta profissão tem **aspectos** que se consideram **muito relevantes** e outros **menos relevantes**.

Quer falar-nos um pouco disso?

Aspectos muito relevantes: é a satisfação pessoal, uma delas. Outro aspecto relevante, não tanto agora mas antigamente, também era a questão dos horários, não é? Da carga horária, é neste momento o ciclo de ensino com maior carga horária, são 25 horas!

Como aspectos menos relevantes: eu penso que o pouco valor que se dá ao 1ºCEB, que por vezes acaba por me magoar um bocadinho. Eu que estou no Conselho Pedagógico, sinto isso. Não é desprezo, é pouco valorizado o 1º Ciclo. Este é o menos relevante de todos.

Percursos de formação

2. Frequentemente diz-se que um professor tem que fazer **formação contínua** ao longo da sua carreira.

Quer falar-nos disso?

Penso que deve mesmo fazer-se formação contínua, contínua mesmo!

Contínua mesmo é... com muita frequência.

Quantas horas é considerável para si, para se falar em formação contínua?

Eu nem tanto pelo tempo mas pelo interesse, as áreas que são trabalhadas. Uma das áreas que eu vejo pouco trabalhadas em formação contínua são as NEE. Nós temos cada vez mais crianças com dificuldades de cognição, por este ou aquele motivo, que não são necessidades ao abrigo do 3 mas são necessidades mesmo cognitivas. (3/2001)

Experiências profissionais

3. Muitas vezes os professores acabam por exercer **outras funções** de gestão escolar ou pedagógica ao longo da carreira e isso tem um impacto na forma como nos sentimos enquanto profissionais.

Quer falar-nos um pouco disso?

Tem, tem impacto!

Eu acho que são recursos que são desperdiçados para poderem ir para essas funções.

Eventualmente podia desempenhar essas funções algum técnico de logística. Quer dizer, para a parte pedagógica teriam que ser professores. Mas por exemplo, coordenador de estabelecimento podia ser alguém ligado à logística. Muitas vezes são professores que estão a ser desperdiçados. Muitas vezes são professores de apoio, outras vezes acumulam a coordenação da escola com turma, como aqui na escola. Mas...não sei, os órgãos de gestão devem ter professores de facto, devido à componente pedagógica.

Uma parte mista talvez, nunca tinha reflectido sobre isto, mas reflectindo agora, acho que tem que ter professores mas também alguém ligado a gestão - técnicos especializados. Eu por exemplo tenho 25 horas lectivas e acumulo com a coordenação.

4. Ao longo da carreira há, por vezes, **mudanças ou acontecimentos** sentidos como **decisivos** no desenvolvimento do professor. Quer dar-nos a sua opinião sobre isto?

Não sei responder a isso.

Não sei se o que estou a pensar foram tão decisivos assim.

Por exemplo a conjuntura actual faz-nos ficar menos motivados com a situação: menos ordenados e sobrecarga de trabalho, mais trabalho, menos gente, menos gente para o mesmo trabalho. Mas de facto não sei se é decisivo. Para mim se calhar não é, porque continuo a fazer a mesma coisa, se calhar com mais trabalho, mas continuo a empenhar-me da mesma maneira.

Concepções sobre o Ensino

5. À medida que a carreira progride, frequentemente os professores sentem que as suas **práticas pedagógicas** vão mudando. O que é que aconteceu consigo?

As minhas práticas pedagógicas também mudaram.

Olhe, começando pelo número de alunos, comecei com 42 para 25, mas os 42 não davam metade do trabalho, eram elementos passivos na escola. Enquanto que estas crianças de agora, para além do comportamento atribulado, são crianças muito activas e participativas. Exigem de nós outra postura e outro estar. Depois, e pensando na minha formação inicial, fiz o curso no magistério primário e depois fiz um complemento de formação na área das NEE, ainda mudei mais. Comecei a encarar de

outra maneira, o que antigamente eu pensava que era falta de inteligência, comecei a encarar de outra maneira.

E depois os problemas sociais actuais que são imensos. A visão que os pais têm da escola, o que os pais esperam da escola, também.

Aqui na nossa zona, eles não esperam, eles exigem! Na maioria, não são pais cuidadores, mas exigem que a escola cuide das suas crianças. Felizmente a escola é pequenininha e dá para fazer esse cuidado, mas fora da escola os problemas mantêm-se.

Temos que compensar, as crianças que neste meio nos chegam à escola, vêm pouco motivados para a escola. Vêm com poucos requisitos. Muitas crianças chegam aqui e nem reconhecem as cores ou não sabem as cores. Coisas básicas que poderia advir de brincadeiras com os pais... e os miúdos não dominam esses conceitos. Passalhes, não têm o cuidado de trabalhar estas questões. Até a questão da numeração: uma colher, duas colheres, três colheres,... são coisas mínimas mas que suportam as crianças para depois entrarem na escola.

6. À medida que a carreira progride frequentemente o professor sente que o perfil dos alunos se vai alterando. O que pensa acerca disso?

Já fui respondendo. Comecei a dar aulas em 79...quando trabalhei num colégio também era diferente, eram crianças com um nível cultural muito acima. Era na Parede e era um colégio que funcionava muito bem. Depois, quando vim para o Estado, senti uma grande diferença. Mas mesmo assim, ainda durante muitos anos, senti os pais interessados.

Em 1990 vim para esta escola e eram 140 ou 150 alunos, ninguém concorria para esta escola devido à fama da freguesia Ameixoeira, mas a verdade é que era uma escola muito bem povoada, zona de pilotos, hospedeiras,... claro que havia gente do bairro, mas dissipavam-se no meio dos outros.

Depois do bairro de reinserção, as coisas mudaram! Às vezes, olhando para os pais, uma pessoa até pensa que as crianças se portam bem. Aqui na escola, conseguimos conquistá-los pelo carinho, pelo afecto. Esta maneira de estar, na minha prática ajudou-me imenso. Passa sempre pelo afecto. Os pais ficam mais derretidos, e, nesta zona, quem consegue dar mais afecto consegue ter os miúdos na mão.

Consegue-se assim que os miúdos dêem muito mais do que quando lidam com professores que agem com menos carinho. Isso nota-se aqui.

Emergência de um novo paradigma

7. Actualmente, a **definição** que se faz dos **professores** está muito para além do que é, apenas, ensinar.

Como sente, em si próprio, estas novas exigências?

Concordo! Sem dúvida. A função do professor é ensinar e é mais... Eu acho que a função do professor devia ser basicamente ensinar, mas dada a conjuntura actual, não é! Tem que passar pelos afectos, temos nós que, muitas vezes, por exemplo fazemos visitas de estudo, nós pagamos as visitas dos alunos. Os pais não estão para isso. Muitas vezes depositam-nos aqui de manhã, vêm buscar às 7h da noite e ponto final.

Ah sim, sem dúvida.

É preciso falar de tudo e mais alguma coisa. E o professor que é mãe ou pai vê os seus alunos de maneira completamente diferente. Isso também me aconteceu a mim. Comecei em 79, o meu filho nasceu em 84. E a partir desse momento eu tive uma postura diferente com os meus alunos. Algumas coisas que eu falo com o meu filho, falo exactamente igual com os meus alunos. O professor também é pai e mãe. E nestas idades muito mais!

A escola passa-lhe mais ensinamentos da vida do que os próprios pais. Muitas famílias são monoparentais, desestruturadas, e pronto...

8. Na sua opinião quais são as características que definem um **professor eficaz**?

É um professor dinâmico, essencialmente! Que se actualiza em informação, em conhecimentos científicos.

Eu tenho apanhado professores muito mal preparados no início da carreira. Muitas vezes coisas básicas que as ESEs não lhes permitiu aprender, por exemplo, não sabem que os grafismos têm direcção própria e que devem dar origem a uma letra, muitos deles não sabem! E além disso, outras coisas mais. Entretanto eles fazem esclarecimento mas quem vai pagando por isto, são os alunos.

Melhor não sei se alguma escola forma, mas muitos estagiários aparecem-nos aqui com muitas lacunas.

9. Como pensa que a **eficácia dos professores evolui ao longo da sua carreira?**

Eu quando comecei a minha carreira também estava muito verde, mas aí também iniciei uma aprendizagem, até na relação com os meus colegas. A eficácia dos professores realmente altera-se.

Eficácia é a prestação favorável em qualquer situação. Por exemplo, a eficácia pode ser avaliada pela dinâmica em sala de aula. Temos muitos alunos e nenhum é igual. Quando vejo um professor que diferencia trabalho, consoante as necessidades dos alunos, esse é um professor eficaz. Como ele desenvolve uma aula, os meios utilizados, o recurso à biblioteca, materiais pedagógicos para ajudar à eficácia.

A eficácia também se vê pela integração dos alunos na escola e pelo seu trabalho desenvolvido na sala de aula e não só pelos resultados académicos. Os resultados muitas vezes são subjectivos. Eu como coordenadora vejo que, muitas vezes, quando vamos apurar alunos para apoio e ninguém precisa. E sabemos que não é bem assim.

10. Quer partilhar alguns **sentimentos que vivencia nesta fase da sua carreira profissional?**

Como é que eu vou fazer para acabar a carreira? Como é que é a vida depois? Como é que vou orientar a minha vida? No sentido... após a parte profissional o que vou fazer? Este trabalho satisfaz-me!

É um sentimento de incerteza. Do que vou perder.

E mais, tenho muito para dar. No sentido, de ser um testemunho, de conhecimentos.

Como se pode fazer isso?

Não sei. Para já faço partilha de material e dinamizo uma plataforma em que todos os professores, sob a minha coordenação, o têm que fazer. Neste momento, já temos professores de todo o país. Já temos um portefólio imenso.

Não é imodéstia, e ninguém é insubstituível mas penso “o que vai acontecer a estes meninos?”

Há muitas pessoas que aqui estão e aqui ficarão que fazem parte da minha vida.

Há realmente pessoas que sabem muito e que poderiam ser utilizados para transmitir os seus conhecimentos. Mas em que medida?

É realmente a transmitir os conhecimentos que eu tenho! A mim apetece-me não sair totalmente, sem a rigidez de horário mas penso que sim, continuar a dar apoio a

algum aluno. Nomeadamente no início da aprendizagem da leitura que é algo de que eu gosto muito e no que sou muito exigente na transcrição do fonema-grafema, têm que ser mesmo muito bem trabalhado. Os professores quando saem, vêm mal preparados nesta questão e se calhar era este um bom trabalho para mim.

Tem um ano de escolaridade predilecto?

O que eu mais gosto é o primeiro ano, é o mais cansativo mas se for bem trabalhado depois dá metade do trabalho.

Algum comentário?

Não me ocorre nada.

Anexo 3: Transcrição da entrevista – E2

Motivação para o ingresso

1. Esta profissão tem **aspectos** que se consideram **muito relevantes** e outros **menos relevantes**.

Quer falar-nos um pouco disso?

Aspectos muito relevantes: deve ser uma pessoa sempre pronta a ajudar, e...e... entretanto estar sempre disponível, e além disso ser...ser... bastante responsável, eu sempre fui tremendamente responsável e...e... quando estou à frente de uma sala procuro dar o meu melhor testemunho; na medida em que tento que os alunos... são muito daquilo que os adultos que estão com eles, em primeiro lugar os pais ou quaisquer outros. Eles vão aprendendo com os outros e vão assimilando as atitudes que lhes foram...ah... transmitidas e possivelmente... pronto, eu vejo em casa com os meus filhos, ah... normalmente eu posso estar em desacordo com o pai, mas quando estamos em conjunto, se respeita determinadas...ah... Eu vejo a escola como se fosse uma família, pronto...há que haver regras e essas regras têm que, ao longo dos anos, conforme a criança vai crescendo, têm que ser implementadas e desenvolvidas. Creio que o professor tem que ser orientador para a vida apesar de ter que deixar os alunos crescerem com alguma autonomia.

Os menos relevantes, eu neste momento não me estou a lembrar de nenhum.

Ah...

Eu nunca tive dificuldade em comunicar com os alunos e em comunicar com as famílias dos alunos. Ao longo da minha carreira profissional nunca gerei incompatibilidades. Tentei sempre, quando determinados problemas surgiam tentei sempre, em conjunto com os encarregados de educação, impedir que o problema cresça. Nunca me incompatibilizei. Mesmo que houvessem determinadas arestas, eram logo limadas. Eu não tenho dificuldades com os meus alunos nem com os pais. Quando pego numa turma no 1º ano receio sempre, tenho sempre uma ansiedade tremenda, como será o caminho que eles vão percorrer, enquanto não criamos empatia entre alunos e professor e pais, tenho sempre esse receio, mas a partir do momento em que se criam esses laços relacionais, a partir do 1º período, já os pais confiam plenamente. Porque sabem que estão a lidar com alguém que sabem que fará o melhor no sentido dos meninos se desenvolverem.

Portanto eu não estou a ver aspectos menos relevantes.

Quem sabe recursos...já dei aulas numa escola, quando estive naquela escola, quando estava no cucurutu da serra, segundo o que as colegas diziam, eu ia todos os dias da civilização para a aldeia, não havia luz, não havia estrada mas eu tinha uma “viano” e saltava os pedregulhos, para mim nunca houve dificuldades! Eu sempre gostei de ser professora, apesar de algum dia o meu pai me ter impossibilitado de ter outra profissão.

Menos relevantes, o que poderá ser? Não estou a ver.

Percursos de formação

2. Frequentemente diz-se que um professor tem que fazer **formação contínua** ao longo da sua carreira.

Quer falar-nos disso?

Eu pensei fazer formação contínua...ah... porque quem está nesta profissão não pode parar. Desde o início até, até aos tempos em que vivemos houve muitas alterações ao nível dos programas, conteúdos... se havia determinadas metodologias que eram proficuas outras não era bem assim.

Creio que quem pára, acaba por morrer.

E acho que... Eu apanhei várias modalidades da formação contínua: no início da minha carreira havia formação contínua aos sábados e havia formação contínua entre os professores; e...sem ser na modalidade que agora nos fazem fazer, mas era importante. Nessa formação contínua havia professores mais qualificados que nós que nos incentivavam e nos ajudavam a melhorar a nossa actuação profissional. Não havia a obrigatoriedade dos créditos e da avaliação e da... tudo o resto! A formação contínua faz-se para melhorar ao nível da nossa prática pedagógica. A experiência é um dos campos que nos ajuda a alterar realmente as nossas actuações mas nós também temos que ser auto-didatas, quando paramos... por exemplo, eu mudei determinadas actuações que fazia porque vi que não resultavam tão bem e porque muitas vezes é uma maneira de melhorarmos e enriquecermos através da formação contínua.

Eu gostava de ser mais sintética, mas não sou...

Eu procuro formação contínua, depende...Neste momento, porque tenho menos domínio na parte informática, eu se me deixarem...penso que é um contra-senso nós deixarmos de ter essa formação contínua gratuita. A maior parte das formações que aparece... A última que veio foi para bibliotecários, eu este ano estou na biblioteca, posso não estar a tempo inteiro mas... inscrevi-me para melhorar as minhas atitudes e

para conhecer determinados campos que têm a ver com a biblioteca, e na altura negaram-me a inscrição... Entretanto uma pessoa precisa de 25 horas de formação contínua mas é raro aparecerem acções de formação contínuas que não sejam pagas. E quando aparecem nunca se destinam a quem está no fim da carreira como eu, ou pensava que estava. Apareceu uma dos novos programas de matemática e eu tentei meter-me nessa formação contínua e sempre que posso melho os meus conhecimentos, não vou à ESE...

Fiz por exemplo ao nível da Educação Física, fiz do novo acordo ortográfico, ao longo da minha carreira fiz várias e tento fazer mais onde tenho mais dificuldades ou onde houve alterações. Para estar na crista da onda, inscrevo-me sempre que me deixam. Ma acho que deviam continuar a ser gratuitas.

Experiências profissionais

3. Muitas vezes os professores acabam por exercer **outras funções** de gestão escolar ou pedagógica ao longo da carreira e isso tem um impacto na forma como nos sentimos enquanto profissionais.

Quer falar-nos um pouco disso?

Eu conforme aquilo que já sabe, por exemplo quando fui coordenadora e avaliadora; houve um ano em que eu tinha a meu cargo uma turma de 2º ano, e conseguir conciliar turma com conselho pedagógico a nível de 1º Ciclo, enquanto nos outros ciclos havia redução de tempo lectivo, era extremamente exaustivo e cansativo, porque foi no 1º período que apareceu e entretanto muitas vezes saíamos a desoras do conselho pedagógico e depois de muito bombardeamento, e no outro dia tínhamos uma turma...à nossa espera. Depois eu pedi... no 3º ano a turma deixou de ser minha, coisa que... eu tive que enfrentar os pais dizendo que por outras questões eu não levaria os meninos até o 4º ano. Os meninos tiveram que no 3º e 4º ano tiveram outros professores.

Por ter outras funções nem sempre se acompanha as turmas.

4. Ao longo da carreira há, por vezes, **mudanças ou acontecimentos** sentidos como **decisivos** no desenvolvimento do professor. Quer dar-nos a sua opinião sobre isto?

Está claro que quando eu acabei a licenciatura em direito, foi uma mais-valia prá minha maneira de actuar frente aos alunos, apesar disso eu não subi na carreira de

professor (ri-se), mas foi decisivo no meu desenvolvimento enquanto professora. Até a maneira de viver foi um bocado alterada.

Quando...quando... uma pessoa só se apercebe das dificuldades que os alunos têm quando os nossos filhos chegam à idade escolar, ou seja, Ser Mãe, ter filhos em idade escolar faz-nos...faz-nos modificar um bocado a atitude que temos com os nossos alunos. Para mim, eu só me apercebi de determinadas dificuldades quando o meu mais velho teve essas dificuldades. Isso não quer dizer que a mais nova tivesse a mesma dificuldade mas houve coisas que eu só senti o quão difíceis eram de assimilar e interiorizar com o crescer dos meus filhos.

Não estou a ver...

Eu comecei a carreira no 4º ano de alguém que se reformou e num ano (1979), numa fase de retornados... era muito difícil conseguir uma colocação, mas quando fiquei colocada, aquela turma marcou-me muito porque era uma turma fechada e muito bem preparada, foi uma experiência enriquecedora, era duma colega solteirona que vivia para a escola, ela tinha preparado os alunos do 1º ano ao 3º ano. Eu fiz coisas lindíssimas, que até hoje eu não me esqueço, era uma turma... estavam muito bem preparados, alguém preparou o caminho e naquele ano foi uma doçura. Eu era extremamente tímida... uma pessoa sai do magistério e não sai com a pedalada que tem hoje. Hoje pego em qualquer turma e não tenho problema em dar a volta. Fiz cada coisa com aquela turma...teatro, fantoches...a nível concelhio! A turma marcou-me e era de 4º ano.

Fui também para uma zona onde havia 4 professores, em Sever do Vouga. Cada professor tinha o seu ano, eu era a mais nova, foi no meu 2º ano. Eu recebi alunos dos 4 anos, de 1º, 2º, 3º e 4. Fiquei com alunos dos 4 anos e os colegas foram muito simpáticos, porque não fizeram o que era hábito e ainda há por aí que era acatar com tudo. Eles escolheram alunos que eu podia juntar, os bons do 2º para juntar aos do 3º ano. Tentaram fazer com que eu apesar de ter os 4 grupos na sala, eu quase só conseguisse ter 2. Tentaram com que eu não tivesse um tormento todo o ano. Eu só tive um ano nesta escolha e não foi assim tão decisivo mas ficou na minha memória. Em Almofala (Castro Daire), numa visita de estudo apercebi-me que havia alunos com 10/12 anos que nunca tinham saído da aldeia e aquela visita que fizemos ao Porto

Estava a esquecer-me duma coisa: 2 anos que estive a trabalhar no Centro de Paralisia Cerebral, não só aos meus alunos mas também aos meus filhos. Estive lá 2 anos, fiquei na 31 e só em 98 é que efectivei na 31 e nesses dois anos antes de me efectivar na 31 fiquei efectiva no Bairro da Bela Vista porque me enganei a fazer o concurso. Depois consegui um destacamento para ao Centro de Paralisia Cerebral, porque houve uma colega que saiu. Porque me enganei no concurso, fui parar ao Bairro da Bela Vista, mas enquanto estive lá fiz um bom trabalho. Os pais até disseram “mas vai-se embora?”. Para mim também era importante estar mais perto de casa. Os meus filhos ainda eram bebés...

Concepções sobre o Ensino

5. À medida que a carreira progride, frequentemente os professores sentem que as suas **práticas pedagógicas** vão mudando. O que é que aconteceu consigo?

As minhas práticas pedagógicas também mudaram.

Por exemplo na aprendizagem de fonemas e grafemas, portanto, quando saí da escola do magistério, o método que nos tinha sido dado como mais eficaz era o método analítico-sintético, mas depois à medida que a experiência se foi alterando, fui alterou para uma miscelânea de métodos, o das 28 palavras, o global,... Eu desde os alunos que entram na escola, no 1º dia há coisas que eles começam logo a fazer, incentivo os alunos a não desistir, é uma maneira de os habituar a ser persistentes, aprendi que não se pode ficar presa a um método.

Continuo a motivar os alunos, a envolvê-los nas suas aprendizagens.

O trabalho de grupo não era utilizado com tanta eficácia, e a determinada altura, o trabalho a pares, e agora sim!

Visitas de estudo como formas de aprendizagem são óptimas.

Sempre tentei envolver, por exemplo motivo os alunos quando estou no 1º ano com canções. Há canções que tenho desde a minha infância. Mas agora não estou numa fase tão activa, tão alegre.

Agora estou a lembrar-me: o facto de ser aluna dos próprios pais, gerou em mim determinadas atitudes.

6. À medida que a carreira progride frequentemente o professor sente que o **perfil dos alunos** se vai alterando. O que pensa acerca disso?

Os alunos estão menos interessados e é preciso motivá-los com muito mais cuidado.

Os Pais não estão tão presentes na educação dos filhos como nos primeiros anos da minha actividade profissional. E portanto, eu não me queixo, porque sempre tive a colaboração dos Pais, pode não ser tido com a totalidade dos pais mas sempre tive muita cooperação com um diálogo franco e leal.

Actualmente não é possível fazer o mesmo, porque os meninos não permitem que se faça.

Actualmente, o professor tem culpa de tudo.

Emergência de um novo paradigma

7. Actualmente, a **definição** que se faz dos **professores** está muito para além do que é, apenas, ensinar.

Como sente, em si próprio, estas novas exigências?

O professor tem que perceber de tudo, tem que ser um crânio.

Nós também temos de dar carinho, ensinar os meninos a ser autónomos,... coisa que...Em 1974 os meninos sabiam apertar os atacadores com 7 anos, actualmente...

A autoridade de professor era...não é preciso castigar de qualquer maneira, eu sempre consegui levar a água à minha maneira sem castigar. Agora já se está a retomar, mas não é preciso castigar... Quando eu comecei havia mais rigidez, muitas vezes com castigos físicos, por exemplo quando eu andei na escola, mas não era por aí, mas depois chegou-se ao reverso, hoje em dia estão a retomar devido ao estatuto do aluno que saiu em Setembro. Por exemplo, há 2 ou 3 anos, convocava-se os pais para reuniões e os pais, 2, 3 vezes não apareciam- Actualmente com a nova legislação a coisa está melhorar. Houve ali uma fase entre 1995 e 2010, que o professor em casa era criticado. Os alunos por pior que se portassem, a culpa não era do aluno, era dos professores, Ainda é assim em muito sítio mas parece-me que agora já estamos numa posição mais confortável.

Os Pais dos meninos pensam que tudo aquilo que têm de interiorizar e aprender deve ser feito na escola. E há muito trabalho que deve ser feito em casa. Há métodos e hábitos de trabalho que através de jogos...que poderiam fazer com os Pais. Os meus filhos aprenderam a tabuada a caminho da escola e quando lhes dava banho. Eu incentivava-os a fazer determinado raciocínio através de jogos que fazíamos em casa, agora não...

8. Na sua opinião quais são as características que definem um **professor eficaz**?

É saber actuar sempre no momento devido, às vezes basta uma ternura ou de chamada de atenção.

É preciso estar presente e sempre atento.

Às vezes precisa de ser enfermeiro, outras amigos, outras vezes precisa de ser mãe, à vezes precisa de ser escuteiro é estar sempre atento mas deixar a criança com alguma liberdade e responsabilizar a criança de modo que cresça com certa liberdade e evolua como puder.

9. Como pensa que a **eficácia dos professores** evolui ao longo da sua carreira?

A eficácia evolui sempre em crescendo, porque a experiência marca-nos e faz-nos melhorar.

Mesmo na velhice nós temos sempre para dar, mais e mais. Podemos estar mais trêpegos mas resolvemos de forma mais rápida.

Eu quando pego nos alunos num 1º ano... às vezes já tenho chegado à sala com problemas graves que trago de casa, e esses, esqueço-os quando chego à escola mas não consigo libertar-me em casa de problemas que tenho na escola. Há situações que vivo com os alunos que me perturbam vivamente. Mas com rapidez, os de casa, desde que me envolvo com os alunos, esqueço-os. Os outros... não acontece assim.

Quanto à eficácia, é com prazer que, passados alguns anos, quando estou num sítio público os professores sentem que os alunos se lembram deles, porque aparece algum e questiona “não deu aulas em Unhos?” Eu estou em Lisboa há 27 anos e foi ainda antes... Isto quer dizer que eu deixei marca nos alunos. No outro dia alguém do 2º ciclo, porque estamos em agrupamento, alguém me perguntou “quando é que mandas para cá mais alguns?”. Isto satisfaz-me, quando os professores de níveis superiores reconhecem que os meus alunos iam bem preparados – eficácia. Quando eu tinha turma nunca fui confrontada com exames, mas havia algo que me certificava. E eu privilegio muito a Língua Portuguesa, porque isso os prepara para tudo. Não terão mais dificuldade em nada.

10. Quer partilhar alguns **sentimentos** que vivencia nesta fase da sua carreira profissional?

Algum sentimento...

Não me faz sentir velhota, porque acho que ainda tenho muito para dar, e... com todo o tipo de crianças e adolescentes, com todas as pessoas com quem eu convivo, não só como profissional. Porque a profissão de professora actualmente não é só com os alunos da turma, é preciso estabelecer relações muito mais amplas.

Eu, neste momento, tenho as expectativas goradas, estava à espera da reforma para concretizar, nessa altura, determinados projectos. Uma coisa de que eu gosto muito é... os desenhos, Belas Artes, algum dia tinha sonhado que mais tarde podia dar azo, para além do direito, desenvolver determinadas capacidades na parte artística, pois na minha fase activa não houve tempo para outras coisas. Eu gosto muito de viajar e de conhecer e de ver museus e de aprender a observar.

Estou triste porque não me deixaram realizar sonhos que almejava. É tristeza e de alguma forma sentir que, apesar ainda tenho muito para dar, sinto que já não sou o que era há uns anos, ao nível de agilidade, provavelmente não teria demorado a fazer o relato que fiz. Neste momento estou mais pausada, estou mais mumificada, estou um bocado mais prevenida, porque houve muitas coisas que me foram marcando. Apesar de eu ter desculpado há coisas que...eu não sou vingativa mas meço mais as palavras que digo. E peço que me desculpe a seca que lhe dei e a pouca objectividade. Tenho muita dificuldade em... pareço muito extrovertida e comunicativa mas há um lado muito só meu. Foi a vida que me fez assim. E estar a perder algumas competências, de alguma forma me faz sentir um bocado mal, a primeira coisa em que notei foi começar a usar óculos aos 39 anos.

Obrigada.

E espero que não tenha sido muito traumatizando ter-me ouvido e espero que, isto que eu transmiti, seja de alguma forma útil para o trabalho que está a desenvolver.

Anexo 4: Transcrição da entrevista – E3

Motivação para o ingresso

1. Esta profissão tem **aspectos** que se consideram **muito relevantes** e outros **menos relevantes**.

Quer falar-nos um pouco disso?

Eu acho que tenho que pensar, talvez não me saia logo assim uma coisa de jeito.

Esta é uma carreira muito bonita, vim para professora porque gostava de trabalhar com miúdos, gosto da transmissão de conhecimentos.

Eu ou era professora ou enfermeira. Continuo a ver-me como ou professora ou enfermeira e se fosse tinha que ser pediátrica.

Mas como a minha tia era professora, lá me voltaram para professora.

Escolhi esta profissão porque gostava mesmo.

O aspecto mais relevante é gostar do que se faz.

Eu podia já estar reformada e ainda aqui ando...a prejudicar-me monetariamente. Mesmo com esta papelada toda, agora é só papéis...eu gosto é de ensinar não é de papéis.

Gosto mais de ensinar o 1º e o 4º ano, agora estou no 4º. Os pequeninos não sabem nada, começar a modelá-los, começar a ouvir aquelas leiturasinhas, muito bonitas, vêm em bruto, e já fazem entoação. Ou então aqueles que já nos percebem bem, já têm ideias.

Eu é 1º ano ou 4º. Comecei a trabalhar no 1º ano. Numa altura andei aos saltos e ficava com quem calhava mas depois fiz sempre seguida, foram anos difíceis, quase nem dava para saber o nome dos alunos.

Percursos de formação

2. Frequentemente diz-se que um professor tem que fazer **formação contínua** ao longo da sua carreira.

Quer falar-nos disso?

Eu acho que sim, mas eu acho que já fiz algumas que não aprendi nada de jeito. Algumas sim mas outras, parece que fiquei na mesma. É importante fazer formação contínua que cative.

Algumas só se fazem por causa dos créditos, mas fiz outras que não precisava, mas fi-las.

Aquelas que eu não precisava parece que gostei mais. Às vezes apanhamos formadores que...falta-lhes humanismo...estão lá no pedestal.

Às vezes mandam fazer trabalhos...uma pessoa tem a sua vida... às vezes até criticavam, parece que não valiam nada. Nem para os miúdos devíamos falar assim...

Uma vez, numa formação de computadores...parece que eles nem ligavam.

Mas algumas muito boas.

Às vezes íamos ao sábado e depois não nos diziam nada.

Uma vez numa ligada à Literatura Infantil...adorei! Depende muito. Fizemos outra de expressões, um sábado todo sobre sombras chinesas, íamos sem interesse e depois revelou-se muito boa. Adorámos! E foram 45 horas aos sábados! Foi bom, porque às vezes estamos assim acanhados e conseguiram motivar-nos e envolver-nos. Cheguei a fazer muita coisa na escola por causa destas duas acções. Influenciaram-me.

Tive acções que de facto me motivaram e que me fizeram fazer coisas com os alunos.

Às vezes sinto falta de motivação para fazer acções de formação.

Experiências profissionais

3. Muitas vezes os professores acabam por exercer **outras funções** de gestão escolar ou pedagógica ao longo da carreira e isso tem um impacto na forma como nos sentimos enquanto profissionais.

Quer falar-nos um pouco disso?

No início da minha carreira, em 1974 nem sequer havia luz eléctrica, a partir das 4 e tal não se via nada nas escolas. Também não havia auxiliares, o professor tinha que varrer a escola, eu pedia ajuda aos alunos mais velhos.

Hoje em dia, eu não gostava de não fazer isto. Tirei o curso foi para dar aulas. Penso que os professores de apoio nem parecem que são professores, não são valorizados da mesma forma até pelos alunos.

Um professor tem tanto trabalho.

Para mim, para se ser professor, é para se dar aulas e nada mais! Eu vejo-me a dar aulas à minha turma. Não me vejo em parte administrativa, tanto papel... Ainda bem

que não me puseram a mim, não tenho jeito para isso e quando não se gosta...é complicado.

4. Ao longo da carreira há, por vezes, **mudanças ou acontecimentos** sentidos como **decisivos** no desenvolvimento do professor. Quer dar-nos a sua opinião sobre isto?

Na minha vida de professora tive um acontecimento dramático. Não sei se me influenciou...morreu-me um menino, um aluno de 1º ano, 6 aninhos. Na altura tive que andar no médico, fiquei muito nervosa. Para me lembrar é porque me marcou. Eu trabalhava há poucos anos. Eu é que tive de chamar os bombeiros, não havia auxiliar, fui na ambulância. Isto marcou-me de forma pessoal, não sei, penso que me marcou profissionalmente e eu nem dei por isso.

A pessoa é professora mas também é pessoa.

Tive que fazer tudo...

Os acontecimentos decisivos são as formações e os acontecimentos da vida dos alunos.

Concepções sobre o Ensino

5. À medida que a carreira progride, frequentemente os professores sentem que as suas **práticas pedagógicas** vão mudando. O que é que aconteceu consigo?

As minhas práticas pedagógicas também mudaram.

Uma coisa que faço desde o início da carreira é ser exigente. Nunca perdi. Mas sempre fui e continuo a ser exigente. Não tenho paciência, nem quero ter, para alunos desleixados. Às vezes consigo dar a volta aos miúdos, mas nem sempre... alguns, uma pessoa explica e eles fazem, outros se uma pessoa não for assim um bocado...não fazem nada. A indisciplina é pior agora. Antes os alunos cumpriam mais, uma pessoa dizia e eles faziam.

Às vezes só têm respeito à própria professora, eu não tenho razão de queixa, a minha turma é amorosa. Mas alguns estão a fazer trapalhices e só respeitam se virem a sua própria professora.

Acontecem coisas, andam pelo chão, hoje encontrei o lavatório cheio de água, eles não eram assim. Estes novos centros escolares, há coisas que mudaram para pior. Nós dizemos “não vão para aí”, e eles continuam... O respeito não é igual. Eu não tenho queixa.

No princípio da carreira utilizava muito o quadro, mais tarde os acetatos e agora é mais o data-show. Nem sei como é que comecei com aquilo, talvez um sonho.

Antes também ensinava sempre com o método analítico-sintético, e tenho obtido sempre bons resultados com ele, mas se vejo que um aluno tem mais dificuldades, ensino-lhe através do método das 28 palavras, que adoro! Tenho agora um aluno no 4º ano que aprendeu assim, não foi lá de outra maneira, tive que pensar, ensinei-lhe com ele e aprendeu com facilidade. Ele está na lei 3, com muitas dificuldades, era um menino já com muitos problemas, ele teve muito tempo sem respirar à nascença, tem muitos problemas. Ele não devia ter entrado naquele ano. Mas eu já tinha sido professora do irmão, havia alguma afinidade com os Pais.

Já tinha trabalhado com ele com uma surda-muda, noutra escola que estive, naquela em que tinha que varrer. Ela só dizia o seu nome e aprendeu.

Altero as minhas práticas consoante os alunos precisam.

Normalmente, ensino pelo analítico-sintético e tenho-me dado bem com ele. Fico muito feliz quando eles conseguem.

6. À medida que a carreira progride frequentemente o professor sente que o perfil dos alunos se vai alterando. O que pensa acerca disso?

Os alunos antes aprendiam mais, agora há mais indisciplina, são mais desleixados (ex. água, na desarrumação), são menos respeitadores e menos dóceis.

Mas o perfil dos alunos também se vai alterando consoante os professores. Quando os alunos não vêm o seu professor, portam-se mal mais frequentemente.

Antes conseguíamos ensinar melhor sem ser agressivos.

O comportamento é pior em escolas maiores.

Às vezes é preciso dar um “castiguito”, por exemplo ficar sem intervalo. Outras vezes vêm cá para fora. É aquilo que podemos fazer... gostam de jogar futebol, que é à 5ª, às vezes não vão.

Eles antes aprendiam muito mais, com outra postura. Este mau comportamento não leva a parte positiva.

Emergência de um novo paradigma

7. Actualmente, a definição que se faz dos professores está muito para além do que é, apenas, ensinar.

Como sente, em si próprio, estas novas exigências?

Eu não sinto.

Se me tirassem de ensinar, saía da profissão.

8. Na sua opinião quais são as características que definem um professor eficaz?

Tem que ser um professor assíduo (isto é sempre), pontual (para mim é muito importante, detesto que cheguem atrasados, mas a culpa é dos Pais), responsável, metódico, amigo (se não depois falta muita coisa), tolerante (tem que haver uma certa tolerância), agora não sei como dizer isto, mas fala a voz da experiência, mas já ouvi cada coisa...tem que ter conhecimentos científicos, porque às vezes ouvíamos com cada coisa, até na linguagem, oiço com cada pretérito perfeito e plurais.

Eu ensinei à minha filha antes dela ir para a escola.

Eu questiono-me como é que alguns conseguem ensinar, os verbos e assim.

Eu já tive que responder a colegas que não aprendi a falar no magistério, aprendi a falar muito antes de entrar para lá. Não é o magistério que ensina tudo!

9. Como pensa que a eficácia dos professores evolui ao longo da sua carreira?

Alguns sim, outros não sei... conheço quem continue a dizer aberrações! Eu tenho conhecimento de alguns.

Parece que lhes falta motivação, interesse em melhorar.

Alguns conseguiram entrar no magistério e pronto!! Entraram e tiraram o curso. Sabiam pouco e assim ficou!

É preciso dar achegas à matéria, ainda hoje em História de Portugal tive que fazer isso, porque estão lá os factos e às vezes não diz o porquê, há professores que se deixam ficar pelos livros. Já hoje até falámos dos Papas, já nem sei como...mas tenho que explicar tudo, porque uns sabem e outros não. E sempre lhes fica lá alguma coisa. Peço para eles fazerem pesquisas na internet. Eu gosto muito de História. A pessoa deve documentar-se, para que possa abrir horizontes aos alunos. E alguns colegas não sabem...como podem ensinar? A idade também ajuda a pessoa a ter tempo para aprender, mas alguns os anos passam e elas ficam na mesma.

10. Quer partilhar alguns sentimentos que vivencia nesta fase da sua carreira profissional?

Sentimentos?

Eu tenho tristeza... a pouco e pouco a pessoa também vai perdendo o medo.

Vou passar um bocado!

Sinto tristeza, porque estou nesta profissão por gosto.

Eu se pudesse deixava a profissão e ia ajudar, assim voluntariado, mas aqui não há nada.

Há colegas que ficam a dar explicações, mas eu não quero.

Quando sair, a escola para mim acabou...não quero voltar nem fazer aqui mais nada!

Seria uma mais-valia continuar, mas acho que voltar para qualquer função, seria mais triste, até porque acho que isto se está a degradar.

Sinto tristeza, tantos anos, uma pessoa gosta tanto disto e...eu acho que uma pessoa até adoce. Uma pessoa não pode ficar em casa.

Tinha a expectativa de viajar em Portugal e para o estrangeiro e assim, mas saíram-me furadas, têm-me tirado o dinheiro! Se tiver saúde ainda me vou divertir um bocadinho mas não sei...

Em relação há carreira...ah...

Mas dei o meu máximo e consegui que muitos meninos fossem aquilo que são hoje. Contribui para isso! Tive grupos muito jeitosos e mães amorosas! Há uns tempos atrás. Agora já têm 26/27 anos...vejo-os e sei que trabalhei para uma parte do que são hoje, casados, com filhos, com o seu curso...com alguns tenho um diálogo muito próximo, muito diferente do que era quando eles eram pequeninos. Alguns muito bem formados moralmente, outros nem tanto... Já são centenas deles.

Sinto nostalgia pela evolução dos alunos. Antes eram 32 meninos, até era difícil fazer as avaliações, agora na minha turma tenho 20, dá-se melhor a volta em certas questões.

O número de alunos também faz modificar as práticas e eu tenho poucos porque tenho aquela lei, por causa daquele aluno. Numa turma mais pequenina é melhor. Agora começar o 1º ano com 26 anos, não temos tempo, uns vão outros não.

(Tocou o sino)

Ai eu agora ficava aqui a falar consigo até às 17h30. Gostei muito deste bocadinho.

Anexo 5: Transcrição da entrevista – E4

Motivação para o ingresso

1. Esta profissão tem **aspectos** que se consideram **muito relevantes** e outros **menos relevantes**.

Quer falar-nos um pouco disso?

Eu sinceramente acho que, como é uma profissão que eu escolhi por muito gosto e que continuo ao fim de tantos anos de trabalho, continuo muito entusiasmada com a profissão. Claro que tem os seus momentos mais baixos, em que estamos um pouco mais desanimados mas há sempre o dia seguinte.

Eu, ao contactar com as crianças, parece que me dá um outro alento.

Eu acho que a profissão...é mais positiva nos seus momentos relevantes. Entendo que...é o estar com as crianças, é o viver, é o conseguir transmitir, é sermos ao mesmo tempo pai, mãe, médico, enfermeira. É dar-lhes por vezes aquilo que eles não têm em casa...os afectos, é o relacionar com eles, é a alegria da criança, apesar de haver algumas que têm alguma irritabilidade, mas nós acabamos por ultrapassar essa fase e acho que é isso tudo que nos dá outra forma de estar e de viver.

Eu sinceramente não conseguia estar sem esta profissão. E tem como exemplo a minha Mãe que faleceu agora há 15 dias e eu não consigo ficar em casa...acho que vir para a escola, o estar na alegria das crianças, o estar juntamente com elas, faz-me estar melhor, estar mais tranquila, não pensar tanto neste momento que estou a passar, julgo que elas dão-me outra vida, fazem-me ter força para ir em frente, porque para a frente é que temos que andar. Temos que cumprir as missões e penso que é assim que nós vamos cumprindo as nossas missões e o nosso dia-a-dia.

Percursos de formação

2. Frequentemente diz-se que um professor tem que fazer **formação contínua** ao longo da sua carreira.

Quer falar-nos disso?

É assim, para nós que já estamos há mais anos no ensino, é sempre importante uma nova formação. Portanto, nós nunca ficamos a perder em fazer formações: pelo contacto com outras colegas, por troca de experiências, pelos novos termos, pelas novas metodologias, portanto, por várias estratégias, pela forma nova de se trabalhar, principalmente na área de matemática, nas novas tecnologias, são sempre importantes.

Eu sinceramente tenho feito poucas formações contínuas...primeiro, por disponibilidade e outra, porque eu acho que estou em fim de carreira e por me sentir um pouco prejudicada, na medida em que não tenho evoluído no meu progresso de vida de carreira e porque, ao mesmo tempo, vou estando em contacto com os colegas, vou trocando ideias com os colegas e no meu agrupamento nós temos uma coisa boa que é a partilha, é o trabalhar em conjunto e nas nossas reuniões de ano há sempre ali troca de muita documentação, portanto eu estou sempre por dentro dos novos programas.

E procuro também, esforço-me por isso, vou à internet, utilizo essa forma de não parar nos meus tempos.

Mas como a minha formação foi feita fora de Portugal, embora fosse Portugal naquela altura...em Angola... Para aquilo que eu vejo nos dias de hoje, tirando a parte de tecnologias de informática, que naquela altura não existia, e que facilita bastante...eu acho que há muitos conteúdos, há tantos anos, em 72 quando me formei, nós já trabalhávamos assim, por incrível que pareça. E eu ao contactar com colegas daquela época... nós todas nos admiramos. Agora é tudo uma grande surpresa, e nós tínhamos como base já os conteúdos destas “novas” aprendizagens. Os conteúdos voltaram. Mesmo esta questão deste ano de haver estas provas de aferição, nós já passámos por todas estas fases. E eu acho que, em parte, era necessário que isto houvesse e não seria só no 4º ano. Eu por mim até faria 2 vezes, nas provas intermédias, no 2º ano e depois nos 3º/4º. Porque acho que há um à-vontade dos pais que estão pouco preocupados, estão pouco envolvidos ainda e com pouca preocupação nas aprendizagens dos seus filhos. Por vezes reclamam por motivos sem grande importância, e por aquilo que deviam se manifestar estão um pouco ausentes. E nós naquela altura tínhamos muito mais conteúdos, muito menos materiais de apoio, as escolas eram longe umas das outras, não tínhamos um agrupamento que nos dava directrizes, era tudo na direcção escolar. E nós tínhamos turmas grandes como eram as minhas, tinha 41 alunos, tive sempre, era obrigatório, o pré-escolar também. De forma que é isso que me deixa alguma saudade, era a forma que nós desenvolvíamos o nosso poder imaginativo, o estar com as crianças. Vínhamos para a escola, as crianças vinham para a escola muito mais pequenitas mas traziam um outro grau de maturidade que não trazem estas.

Experiências profissionais

3. Muitas vezes os professores acabam por exercer **outras funções** de gestão escolar ou pedagógica ao longo da carreira e isso tem um impacto na forma como nos sentimos enquanto profissionais.

Quer falar-nos um pouco disso?

Da experiência que eu tenho... já estive como directora de escola, estive como orientadora de estágio, estive sempre envolvida com projectos de escola, mesmo como coordenadora, onde estive algumas vezes. Estive anos como coordenadora e nunca deixei e esforcei-me sempre por estar atenta à evolução do ensino. Mesmo nas turmas, tinha sempre aquela preocupação... Era coordenadora e não me preocupava só com a coordenação ou só vou-me preocupar com a escola como instituição, não, vou preocupar-me de, junto dos professores, procurar ver o que era necessário nas salas, nunca deixei de estar a par e passo com todo o desenvolvimento do percurso escolar.

Depois destas funções voltei a ser professora e penso que isso não influenciou a minha forma de ser professora porque me senti sempre mais professora do que gestora. Eu senti sempre que aquilo era um trabalho de secretariado como um apêndice, um complemento das minhas funções de professora, e também são necessárias, alguém tem que estar naquelas funções. Mas tive sempre a preocupação de estar como professora, de estar sempre actualizada como professora, claro que, ao mesmo tempo, tinha que estar actualizada como gestora, como gestão, de legislação, tudo o que fosse à volta de todo aquele trabalho que há nas escolas, mas a minha preocupação era que não se descursasse o ensino, esta foi sempre a minha preocupação.

4. Ao longo da carreira há, por vezes, **mudanças ou acontecimentos** sentidos como **decisivos** no desenvolvimento do professor. Quer dar-nos a sua opinião sobre isto?

É assim, aquilo que eu posso considerar como decisivo...

Eu estive alguns anos fora do ensino, formei-me, trabalhei durante uns anos, antes do 25 de Abril, entretanto fui para o Brasil, dentro desta minha profissão eu não conseguia exercer no Brasil, mas não conseguia pôr a minha profissão de lado, porque...foi uma decisão que me custou muito, porque independentemente de questões pessoais, particulares, achei que me ia ausentar daquilo que sempre desejei, ia sentir-me frustrada. Então, ao ver isso, resolvi fazer uma associação de Pais, lá. Abri... Morava num bairro muito desenvolvido, com muitas casas, muitos prédios, e então achei por bem, fazer uma circular, passar pelos edifícios e constituir uma associação de pais, e

nessa associação tinha um pouco da minha realização. Além de estar a trabalhar com crianças, que é o que eu gosto, aproveitava a desenvolver actividades a nível de escola, quer a nível de jardim-de-infância, quer com crianças que já estavam na escola. Foi um momento que me deu alívio e grande alegria. Estive vários anos nesta profissão.

Depois, deixei, porque... entretanto deixei porque vieram mais filhos e transformámos aquela associação numa forma de ter crianças por horas, havia pais que precisavam de trabalhar, os miúdos podiam ficar só 1h ou 2h, acabei por deixar entregue a outros que conseguiam, sempre voluntariamente. Entretanto os filhos começaram a entrar na escola e eu comecei a colaborar na escola, sempre em situações de partilha. Quando regresssei a Portugal, aqui...tive mesmo que seguir para o ensino, fiz grandes caminhadas, nem sequer estava no estado, estava num colégio particular mas o que eu queria era voltar ao ensino, para estar na profissão que desejava e como tinha estado muito tempo ausente do país, não tinha tido a oportunidade para me actualizar como desejava. Aqueles anos foram como que... uma recuperação, ou uma reformulação das minhas aprendizagens.

Concepções sobre o Ensino

5. À medida que a carreira progride, frequentemente os professores sentem que as suas **práticas pedagógicas** vão mudando. O que é que aconteceu consigo?

Foi, vão mudando.

Eu julgo que por um lado, dada a globalidade que nós temos, acho que são necessárias, porque nós hoje estamos num país e, de repente, podemos ir para outro e estamos sempre actualizados. Portanto, estas práticas pedagógicas, por vezes tem que haver uma maior diferenciação pedagógica na mesma turma. Eu posso ter uma prática pedagógica, eu posso exercer a minha prática, eu estou num grupo de ano, nós decidimos ali como vamos trabalhar aquela matéria, é feita uma planificação, é feita uma estruturação de trabalho mas eu, chegando à minha turma, não me posso esquecer que a minha turma, os meus alunos, cada um é um ser individual, pode haver alunos muito próximos nas suas aprendizagens, nas suas capacidades, mas há outros que estão mais distanciados e é nesses que eu sempre procuro estar mais envolvida e daí as minhas práticas pedagógicas por vezes terem que ser bem diferenciadas.

Há conteúdos, como dizia há pouco, que foram saindo e voltando e eu não deixo de os aplicar hoje. Às vezes coloco alguns conteúdos de lado para poder usar todas as minhas estratégias, mesmo a minha própria planificação eu gosto de fazer como

aprendi, o método, o processo, o desenvolvimento a psico-motivação, tudo...eu faço os planos de uma forma diferente. Eu não consigo vir para as aulas... Sou capaz de planificar por exemplo 15 dias, planifico 15 dias e depois escrevo objectivos, estratégias... este aluno, aquele, faço uma planificação completamente diferente. Aprendi assim, era obrigatório fazer assim e ainda faço. Uma vez ou outra posso modificar mas a base está aí. Já tive uma colega que, há poucos anos, eu estava numa outra turma, numa outra escola e a colega foi o 1º ano que veio para o 1º ciclo, era educadora, fez grandes progressos e acabou por vir para o 1º ciclo, fiz pareceria pedagógica com ela, ocupávamos as horas de almoço a trabalhar, e eu disse-lhe “mas olha que eu trabalho assim”, e ela disse “mas é assim que eu quero”, mas disse “mas não tiras apontamento?” “Eu não, pois se te estou a dizer como é que eu faço e tu escreves tudo, portanto...” Ela hoje ainda me trata com todo o carinho, obviamente, “ai a minha orientadora” e ela era minha estagiária, mas não, nós eramos colegas com as mesmas capacidades, mas vivíamos muito a partilha e a troca sucessiva fazia-nos aprender.

Isto em 72, não são tão poucos anos, eu já fazia subtracções sucessivas. Agora veio-me à ideia a divisão, mesmo as expressões que nós trabalhávamos imenso, tínhamos práticas, eram vivenciadas imensas situações.

Às vezes eu penso, os tempos lectivos são os mesmos como é que nós conseguíamos, com turmas tão grandes, com um programa muito maior, maiores conteúdos, os conteúdos eram muito mais desenvolvidos, com um programa muito mais desenvolvido e nós tínhamos resultados tão bons. Mas também lá está, por outro lado, tínhamos um grande apoio, o apoio familiar dos alunos, tínhamos o apoio familiar. Os pais eram educados, pelo menos é essa a experiência que eu tenho, os pais hoje estão um bocadinho à margem, ou melhor os meninos têm tudo e não têm. E eu acho que é aí que está a nossa educação, e o nosso ensino perde por aí, há cada vez mais crianças com dificuldades acentuadas na escola. As turmas não devem ser tão grandes como são. Naquela altura, conseguíamos apesar de turmas grandes, 41 alunos, dar a volta às turmas, hoje em dia pela indisciplina que há nas escolas, há falta de regras, há falta de cumprimento, a forma que nós temos de fazer cumprir as regras, mesmo com o novo estatuto de aluno. Nós temos o estatuto do aluno que está muito bem apresentado, mas ao colocar na prática, cria-nos grandes problemas. E temos exemplos de escolas em que há pais que já ameaçaram as professoras, quando só estamos a fazer cumprir o estatuto. Essa situação faz com que não possa haver um grande desenvolvimento nas

turmas, não podemos exigir trabalhos. Os Pais em casa não valorizam a escola como deviam valorizar.

6. À medida que a carreira progride frequentemente o professor sente que o **perfil dos alunos** se vai alterando. O que pensa acerca disso?

Vai.

Emergência de um novo paradigma

7. Actualmente, a **definição** que se faz dos **professores** está muito para além do que é, apenas, ensinar.

Como sente, em si próprio, estas novas exigências?

O professor é tudo, é pai, mãe, médico. Está para além de ensinar, mesmo!

Tanto está que nós às vezes temos que pedir ajuda, até através da Comissão de Protecção de Menores, nós temos crianças que vêm para a escola com falta de higiene, fraca alimentação, outros magoam-se em casa e só na escola é que se tratam porque o pai e a mãe dizem “isso não é nada” e aqui estamos habituados a fazer uma desinfecção... nós estamos sempre atentos à criança: damos medicamentos, damos os afectos, há crianças que têm brinquedos mas não têm o que precisam, o afecto e o tempo com eles em casa. Os pais estão muito envolvidos com outros interesses e passam isso para os filhos, isso revela-se na escola, a desmotivação na escola. Temos pais que estão o ano inteiro sem pôr os pés na escola. Às vezes passamos os nossos limites a insistir para que os pais venham.

8. Na sua opinião quais são as características que definem um **professor eficaz**?

Primeiro que tudo é ter amor à profissão, é ter vocação para a profissão, eu acho que esta profissão é quase como um sacerdócio, é não fazermos diferenças, é dar de si o máximo que se pode com eles, é envolver as famílias na escola, é estar actualizado...sempre, é chegar à noite e fazer a reflexão do nosso dia e englobar os nossos alunos porque é para eles que trabalhamos, é ter uma planificação feita e, se verificar que se um aluno não conseguiu chegar lá, ir à procura de novas estratégias, é procurar ajuda sem vergonha e é preciso ser ele próprio mas pensando em quem se tem à frente, ter cuidado com a linguagem, com a apresentação, não ser muito exibicionista perante os alunos.

9. Como pensa que a **eficácia dos professores evolui ao longo da sua carreira?**

A eficácia...a eficácia evolui havendo muita troca de vivências, é dialogando uns com os outros, é o saber partilhar, não só partilhar o que é fácil, é receber bem os alunos dos outros, é saber que quando estou numa escola estou numa família, e se quero melhor para os meus alunos.

Quando os professores saem da faculdade fazem algumas experiências, mas é como qualquer profissão, quanto mais praticar mais...ter a preocupação de melhorar, os livros dão-nos ideias e estratégias mas é quem nós temos à nossa frente que nos faz ver se as estratégias que se aprendem nos livros são adequadas.

Por vezes vamo-nos desmotivando, porque damos o nosso melhor e há crianças que não avançam... nós temos picos de motivação. Há momentos que desmotivamos, mas talvez eu ainda não tenha dado tudo o que deva dar.

A legislação evolui e desmotiva, é uma atrás das outras...vêm para o mercado de trabalho... e nós sabemos que fazem falta, mais apoio. Também se nota, que nas escolas aparecem mais alunos com NEE, porque as escolas estão mais abertas para os receber. Mas quantas crianças podem usufruir desta oportunidade? Às vezes os pais não têm tanta facilidade para os encaminhar. Muitas vezes nós encaminhamos

Às vezes, também há alturas que nos falha das mãos.

O trabalho de um psicólogo é de psicólogo.

O de pedagogo é de pedagogo

10. Quer partilhar alguns **sentimentos que vivencia nesta fase da sua carreira profissional?**

É complicado... (chora) sei lá!

Saudade...

Muitos momentos de alegria...

Alguma insatisfação também.

Alguma falta de compreensão, por parte de colegas.

E acho que queria continuar a gostar muito desta profissão...até ao fim dos meus dias.

Tanto que queria, se tiver saúde, ao sair, queria fazer voluntariado ao nível do ensino nos hospitais. Quero terminar a minha carreira desta maneira.

É uma pena...

Eu fui sempre contra a ideia de uma pessoa se reformar aos 55 anos, independentemente desta profissão.

O que faz uma pessoa com 55 anos? Ficar em casa a fazer o quê?

Ainda bem que há estas universidades séniores.

Eu não me estou a ver em casa.

Há tanta gente que ainda precisa de nós... quero sentir-me útil até ao meu último momento para os que estão à minha volta. Mas isto tem a ver com os valores que se transmitem na escola. Eu costumo transmitir aos meus alunos a minha meninice, a minha professora que foi um modelo. Às vezes chovia e a nossa professora, à chegada à escola, ela já tinha fogareiros a carvão para secar os nossos sapatinhos. Só aquele afecto dela, de que os seus alunos estivessem bem... se a minha bata estivesse molhada ia secar, íamos para casa a cheirar a fumo, mas não íamos constipados. É a atitude.

Se formos lançando esta sementinha, a da partilha...