



**PERSPETIVAS DOS PROFESSORES DO ENSINO
BÁSICO E SECUNDÁRIO FACE AO DESEMPENHO DA
PROFISSÃO: PERPLEXIDADES E DESAFIOS**

Paula Cristina Costa Alves

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade Supervisão em
Educação

2015



**PERSPETIVAS DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO E
SECUNDÁRIO FACE AO DESEMPENHO DA PROFISSÃO:
PERPLEXIDADES E DESAFIOS**

Paula Cristina Costa Alves

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade Supervisão em Educação

Orientador: Prof. Doutora Isabel Madureira

2015

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, pelo apoio incondicional em todos os momentos, incentivando-me a percorrer este trilho, compartilhando as angústias e dúvidas, muito comuns para quem tenta percorrer novos caminhos.

Sem ele nenhum sonho ou conquista seria possível ou valeria a pena.

" Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

“Dificuldades surgem na vida de todos, porém há quem as encare como problemas e há quem as enfrenta como oportunidades de crescimento.”

Manoel Brandão Nobilli

"O êxito da vida não se mede apenas pelas conquistas, mas também pelas dificuldades superadas no caminho."

Abraham Lincoln

O desejo de realizar este mestrado foi mais um desafio na minha vida.... Sabia que não iria ser uma fase fácil, mas com vontade e persistência conseguiria ultrapassar mais uma fase complicada da vida. Claro, que por mais sentimentos positivos que tivesse em relação à conclusão deste estudo, sei que só foi possível porque graças a Deus encontro-me rodeada de pessoas que amo e que me ajudaram muito. Assim, quero agradecer de uma forma muito especial:

Ao meu marido, que em todos os momentos, está sempre ao meu lado, com uma palavra de carinho, conforto, coragem e motivação. Obrigada pelo seu amor, cumplicidade, companheirismo, ajuda e paciência.

Aos meus pais pela vida, educação e força.

Ao meu irmão pelo carinho.

Aos meus cunhados, Filomena e José, por serem as pessoas maravilhosas e magníficas que são, e em especial à minha cunhada pelas horas que disponibilizou para me ajudar na conclusão de mais esta etapa da minha vida.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Madureira, pela disponibilidade e atenção sempre manifestada, pela elevada competência na orientação ao longo deste estudo, pela palavra amiga e motivadora.

À minha colega Margarida Borges pela sua disponibilidade para traduzir para inglês o resumo deste estudo.

À minha amiga e colega Helena Mestre pela prontidão e disponibilidade para traduzir para francês o resumo desta dissertação, mas acima de tudo, pela amizade, pela força e boa disposição.

A todos os meus amigos, colegas e companheiros de aventura, principalmente à minha amiga Lisete e ao Mariano pela ajuda e amizade demonstrados e por todos os momentos vividos em conjunto ao longo destes dois anos de mestrado.

A todos os amigos que me ajudaram a avançar e a não desanimar, com uma palavra de conforto e incentivo.

À direção da Escola pela disponibilidade e apoio prestado para a concretização desta dissertação.

A todos os professores que contribuíram e tornaram possível a realização deste estudo.

Para todos eles o meu mais sincero bem-haja!

RESUMO

Considerando as constantes mudanças sociais e legislativas que a carreira docente tem vindo a sofrer ao longo dos anos, o professor é confrontado com uma série de novos desafios que vão muito além dos saberes inerentes à profissão. Para conseguirem ultrapassar estes desafios, os professores são obrigados a adquirir um conjunto de novas competências sociais e humanas, sem as quais se torna quase impossível o exercício da sua atividade, cada vez mais condicionada pelas mudanças do séc. XXI.

Na mesma linha de raciocínio, os professores são convidados a desenvolver e a liderar um processo de transformação social (Carneiro, 2003).

Tendo como referência a nova realidade da profissão docente, pareceu-nos importante conhecer as conceções atuais da profissão e identificar as fontes de satisfação e insatisfação dos professores.

Para tal, o presente estudo, de natureza qualitativa, usou como técnica de recolha de dados a entrevista, realizada a seis professores, que lecionavam diferentes níveis e modalidades de ensino de uma escola em Lisboa.

Através dos resultados obtidos é possível concluir que, de uma forma geral, os professores desta escola têm uma perceção atual negativa da profissão, decorrente das características de que ela se reveste. Entre outras, ela é uma profissão stressante e desvalorizada pela opinião pública e os professores estão desmotivados. Mas, apesar das dificuldades e contrariedades, mostram o apreço pela profissão e a intenção de nela permanecer. Relacionadas com esta perceção, os professores referem, como fontes de insatisfação, a desvalorização social da profissão, a falta de reconhecimento ou as dificuldades relacionadas com a gestão de opiniões e conflitos com colegas, as dificuldades na relação pedagógica e na relação com os encarregados de educação, entre outras. Quanto às fontes de satisfação, a maior está relacionada com os alunos, tal como as aprendizagens, as atividades extracurriculares ou o reencontro com antigos alunos.

Palavras-chave: Perceção da profissão; Mudança; (In)Satisfação profissional, Funções do professor; Competências do professor

ABSTRACT

Considering the constant social and legislative changes that the teaching career has suffered over the years, teachers are being confronted by new challenges which go far beyond traditional teaching procedures and expertise. In order to face up to these new challenges, nowadays, teachers are forced to acquire new social and psychological skills without which it seems almost impossible to carry out their professional duties, always conditioned by the twenty first century changes.

Following this line of reasoning, teachers are invited to develop and lead the process of social transformation (Carneiro, 2003).

With reference to the new reality of the teaching career, it seemed to us important to know the current conceptions of the profession and identify the sources of satisfaction and dissatisfaction of teachers.

For this study, it was used a qualitative research method with a technique interview to six teachers, who taught different schooling levels and different teaching methods, in one school, in Lisbon.

Through the results obtained it is possible to conclude that, generally speaking, teachers at this school have a current negative perception of their profession, due to its characteristics, such as, be a stressful and devaluated profession, or the sense of demotivation of teachers, among others. But, despite the difficulties and setbacks, they show appreciation for the profession and the intention to remain teaching. Regarding this perception, teachers refer to, as sources of dissatisfaction, the social devaluation of the profession, the lack of recognition or the difficulties related to the management of opinions and conflicts with colleagues, the difficulties in teaching, relationship in the classroom and, also, the relationship with parents, among others. As to the sources of satisfaction, the most significant is related to students, such as the process of learning, extracurricular activities or gathering with former students.

Key words: Professional perception; change; factors of professional satisfaction and dissatisfaction; teaching duties; teaching skills.

RÉSUMÉ

Si l'on considère les changements sociaux et législatifs constants qui la carrière d'enseignant souffre au cours des années, le professeur est confronté à une série de nouveaux défis qui dépassent les connaissances inhérentes à cette profession. Pour surmonter ces défis, les professeurs doivent acquérir un ensemble de nouvelles compétences sociales et humaines, sans lesquelles il devient presque impossible d'exercer leur activité de plus en plus conditionnée par les changements du XXI^e siècle.

Dans la même ligne de raisonnement, les professeurs sont invités à développer et diriger un processus de transformation sociale (Carneiro, 2003).

Par rapport à la nouvelle réalité du métier de professeur, il nous a semblé important de connaître les conceptions actuelles de la profession et d'identifier quelles sont, actuellement, les sources de satisfaction et d'insatisfaction des professeurs.

Pour atteindre les objectifs proposés, cette étude a utilisé une méthodologie qualitative. La technique de collecte de données a été l'entrevue, réalisée à six professeurs avec des niveaux et types d'enseignement différents dans une école à Lisbonne.

D'après les résultats obtenus, on peut conclure que, en général, les professeurs de cette école ont une perception actuelle négative de la profession, résultant de leurs caractéristiques. Parmi d'autres, elle est une profession stressante et dévalorisée par l'opinion publique et les professeurs sont démotivés. Mais, malgré les difficultés et les contrariétés, ils montrent qu'ils valorisent la profession et qui ont l'intention d'y rester. Lié à cette perception, les professeurs identifient, comme des sources d'insatisfaction, le manque de reconnaissance ou les difficultés inhérentes à la gestion d'opinions et conflits avec leurs pairs, les difficultés dans la relation pédagogique et la relation avec les parents, entre autres. En ce qui concerne les sources de satisfaction, la plus grande est liée aux élèves, tel que les apprentissages, les activités extracurriculaires ou les rencontres avec les élèves qui ont déjà fini leurs études.

Mots-clés: Perception de la profession; Changement; (In)Satisfaction professionnelle, Fonctions du professeur; Compétences du professeur

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – Fundamentação Teórica.....	3
Capítulo 1 - Os professores e a mudança	4
1.1. Breve descrição histórica da profissão docente	4
1.2. A classe docente atual	9
1.3. Panorama atual	11
1.4. Mudanças legislativas na carreira docente.....	12
Capítulo 2 - Ser professor na escola atual	15
2.1. O ato de ensinar	15
2.1.1. Ensinar Vs Educar	18
2.2. Papéis do professor	22
2.3. Competências do professor	26
2.4. Emoções do professor	28
2.4.1. Competências emocionais	30
2.4.2. A dimensão pedagógica	31
2.5. A identidade do professor	32
2.5.1. Representações sociais e representações profissionais	32
2.5.2. A construção da identidade	35
Capítulo 3 - Satisfação e insatisfação profissional	39
3.1. Noção de satisfação/insatisfação profissional	39
3.2. Satisfação/insatisfação na carreira docente	42
3.3. Fatores de satisfação/insatisfação na carreira docente	43
Parte II – Estudo Empírico.....	47
Capítulo 4 - Metodologia do estudo	48
4.1. Definição do tema	49
4.2. Questões e objetivos	50
4.3. Natureza do estudo	52

ÍNDICE

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	56
4.4.1. Dados primários e secundários	56
4.4.2. A entrevista	57
4.4.2.1. Planeamento da entrevista	63
4.5. Participantes no estudo	64
4.5.1. Questionário	67
4.6. Contexto do estudo	68
4.7. Técnicas de tratamento de dados	69
Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados	75
5.1. Caracterização dos participantes	75
5.2. Resultados gerais da análise das entrevistas	83
5.3. Escolha da profissão	87
5.4. Expetativas face à profissão	90
5.5. Funções do professor	92
5.6. Perceção atual da profissão	95
5.7. Visão atual que a sociedade tem do professor	98
5.8. Atividades desenvolvidas na comunidade escolar	101
5.9. Relação com a comunidade escolar	104
5.10. Programas disciplinares	105
5.11. Horário e serviço atribuído ao professor	107
5.12. Mudanças legislativas e eventuais implicações na carreira	109
5.13. Percurso profissional: fontes de satisfação e insatisfação	112
5.14. Projetos profissionais	115
5.15. Contributo da entrevista para a reflexão sobre a profissão	118
Parte III – Considerações Finais	120
Referências Bibliográficas	134

LISTA DE ABREVIATURAS

CEF	Cursos de Educação e Formação
CH	Cursos científicos- humanísticos
CP	Cursos Profissionais
CV	Cursos Vocacionais
DCB	Desenho Curricular de Base
EB	Ensino Básico
ES	Ensino Secundário
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
QNP	Quadro de Nomeação Definitiva

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização dos participantes quanto à idade e sexo	75
Tabela 2	Caracterização dos participantes quanto às habilitações acadêmicas e anos de serviço	76
Tabela 3	Caracterização dos participantes quanto ao grupo de recrutamento	76
Tabela 4	Caracterização dos participantes quanto aos níveis de ensino que lecionam actualmente	77
Tabela 5	Caracterização dos participantes quanto aos níveis de ensino que lecionam em anos anteriores	77
Tabela 6	Caracterização dos participantes quanto às modalidades de ensino que lecionam actualmente	78
Tabela 7	Caracterização dos participantes quanto às modalidades de ensino que lecionaram em anos anteriores	78
Tabela 8	Caracterização dos participantes quanto às disciplinas lecionadas actualmente	79
Tabela 9	Caracterização dos participantes quanto aos anos de escolaridade lecionados atualmente	80
Tabela 10	Caracterização dos participantes quanto aos anos de escolaridade lecionados em anos anteriores	80
Tabela 11	Caracterização dos participantes quanto aos cargos que desempenham actualmente	81
Tabela 12	Caracterização dos participantes quanto aos cargos que desempenharam nos anos anteriores	81
Tabela 13	Resultados gerais da análise das entrevistas	83
Tabela 14	Resultados gerais dos temas e categorias	83
Tabela 15	Tema 1: “Escolha da Profissão”	87
Tabela 16	Tema 2: “Expetativas face à profissão”	90

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 17	Tema 3: “Funções do professor”	92
Tabela 18	Tema 4: “Percepção atual da profissão”	95
Tabela 19	Tema 5: “O professor na sociedade”	99
Tabela 20	Tema 6: “Atividades desenvolvidas na comunidade escolar”	101
Tabela 21	Tema 7: “Relação com a comunidade escolar”	104
Tabela 22	Tema 8: “Programas disciplinares”	105
Tabela 23	Tema 9: “Horário e serviço docente”	107
Tabela 24	Tema 10: “Mudanças legislativas e eventuais implicações na carreira”	110
Tabela 25	Tema 11: “Percurso profissional: fontes de satisfação e insatisfação”	112
Tabela 26	Tema 12: “Projetos profissionais”	116
Tabela 27	Tema 13: “Contributo da entrevista para a reflexão sobre a profissão”	118

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	Legislação com implicação direta ou indirectamente na carreira docente	147
Anexo II	Pedido de autorização para a realização do estudo	159
Anexo III	Guião de entrevista	160
Anexo IV	Termo de consentimento para a realização da entrevista	162
Anexo V	Ficha de caracterização dos participantes	163
Anexo VI	Protocolo da entrevista-Professor 6 (Exemplo)	164
Anexo VII	Recorte das unidades de registo (Exemplo)	182
Anexo VIII	Análise de conteúdo das entrevistas (Síntese)	186

INTRODUÇÃO

Em Portugal, a carreira docente já foi vista como uma profissão que conferia prestígio, reconhecimento e respeito a todos os que a desempenhavam. Contudo, nos últimos anos, esse estatuto, chamemos-lhe assim, tem vindo a perder-se.

Este facto, no entanto, parece resultar da ignorância, propositada ou não, de que o professor é um dos poucos profissionais na nossa sociedade que continua a ser “avaliado” diariamente, nem sempre da forma mais correta e esclarecida, pelos pais, alunos e direção das escolas.

Toda a gente tem sempre alguma coisa a dizer sobre a escola, os professores ou o ensino, de um modo geral, mesmo que sejam completamente alheios a esta realidade.

Nos dias de hoje, a função do professor é cada vez mais desgastante por um lado, e cada vez mais desafiante e motivadora, por outro. Assim, para além de ensinar os conteúdos programáticos das disciplinas que leciona, é-lhe exigido o desempenho de funções que, do nosso ponto de vista, são da responsabilidade das famílias, tais como educar e formar. Associadas a estas responsabilidades, surgem as imposições cada vez maiores aos professores, trazidas pelas diversas alterações da carreira, pelas alterações dos planos de estudos e reestruturação do sistema educativo, que induzem no professor um desgaste físico e mental constante.

“A situação dos professores perante a mudança social é comparável a um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o

trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se oiçam os versos?" (Esteve, 1995, p. 97).

É na sequência da combinação destes fatores que surge a alteração de sentimentos a que está sujeito o professor, que ocorre diariamente e ao longo de toda a sua carreira, e constitui ocasião oportuna para o desencadear de fenómenos de debilidade tanto física como psicológica, de stresse e de insatisfação.

Segundo Truch (1980), o ensino é uma das áreas mais rigorosas, provocando a quem nela trabalha situações de elevado stresse, e quando comparada com outras áreas onde este sintoma também é sentido, a docência, atinge valores substancialmente superiores.

Foi considerando estas mudanças na carreira docente e as novas funções que o professor se vê hoje obrigado a exercer, que procurámos, neste estudo, saber qual a conceção que os professores têm atualmente da profissão e quais são os fatores de satisfação/insatisfação profissional.

Com este desígnio, o presente trabalho encontra-se organizado em três partes. A primeira parte referente à fundamentação teórica, encontra-se dividida em três capítulos: o primeiro capítulo faz referência às mudanças sociais e legislativas que a carreira docente tem sofrido; no segundo capítulo descrevemos as funções e papéis do professor e, por último, o terceiro capítulo referente à satisfação/insatisfação profissional do professor.

Na segunda parte descreve-se o estudo empírico realizado, está dividida em dois capítulos: o primeiro explicita os aspetos metodológicos, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados e respetivos procedimentos; o segundo apresenta os resultados decorrentes do estudo realizado e a sua discussão.

Na terceira parte, considerações finais, apresentamos as principais conclusões do estudo, damos a conhecer as principais limitações deste trabalho e deixamos algumas questões que poderão configurar futuras investigações.

Permitimo-nos, ainda nesta introdução, deixar a ideia de que pusemos neste trabalho, apesar de todas as limitações que lhe possam ser apontadas, o mesmo entusiasmo e a mesma dedicação que pomos, cada dia, na profissão que escolhemos e que é a mais nobre das profissões: a de professor.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1- OS PROFESSORES E A MUDANÇA

“A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

John Dewey

A fundamentação teórica tem como objetivo mostrar a informação obtida através da consulta e análise bibliográfica que se julgou pertinente para o entendimento da temática em estudo, e que oferecesse dados capazes de encontrar respostas às questões de partida.

1.1. Breve descrição histórica da profissão docente

A relevância do ensino é reconhecida a partir do século XVI. Inicialmente era da responsabilidade das congregações religiosas, sendo os professores em grande parte sacerdotes, mantendo-se assim, até aproximadamente ao século XVIII. Tratava-se de uma atividade destinada a uma elite e servia como uma atividade acessória.

A grande mudança no ensino deu-se no século XVIII, quando deixou de ser responsabilidade do clero e passou para o poder do Estado. Em Portugal, foi o Marquês de Pombal quem estreou as reformas estatais de ensino. Criar um corpo de professores, em que estes pudessem servir de agentes do estado nas diversas povoações do país, foi a sua principal preocupação, passando, de vez, a tutela do ensino para o Estado (Barreto, 2002).

A intervenção do estado nesta atividade provoca uma união e hierarquização a nível nacional, onde os professores aparecem como classe profissional. Através da ação do ministro de D. José I, que decretou um novo imposto, o subsídio literário, garante-se o funcionamento público das escolas, assim como o pagamento aos professores.

De registar que, ao tempo, a elaboração de um conjunto de regras e de valores bastante influenciados por crenças e atitudes religiosas, determinou os princípios pelos quais o ensino e os professores se tinham que reger.

O crescimento escolar, no século XIX, destaca-se devido a uma procura social crescente: "a instrução foi encarada como sinónimo de superioridade social, mas era apenas o seu corolário" (Furet e Ozouf, 1977).

Começam a surgir as escolas responsáveis pela formação dos professores, o papel do professor começa a ser reconhecido pela sociedade e o professor ganha o seu estatuto social. Outras classes já possuíam o seu estatuto, como o clero, a nobreza, o povo ou a burguesia. No entanto, o estatuto do professor era algo de novo, pois não estava relacionado diretamente com nenhum dos existentes.

O progresso passa, sem qualquer dúvida, pela escola e a alfabetização e os professores são os agentes responsáveis por ele. Deste modo, a sociedade reconhece o valor que o professor tem para a comunidade e a necessidade de proporcionar a estes profissionais boas condições, na medida que o desenvolvimento do país passa por eles (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006).

Na Primeira República criam-se políticas para combater o analfabetismo e tentou-se a criação de uma nova consciência cívica, fazendo-se da educação o instrumento político de afirmação do regime. No entanto, este interesse pela educação foi sol de pouca dura, já que com o Estado Novo, os interesses sociais e económicos mudaram.

O avanço feito ao nível da autonomia tende a desaparecer e o Estado passa a decretar em função do controlo ideológico, político e profissional. O professor passou a ser um profissional submisso: "estabelecem-se condições de carreira que convergem num objetivo, o de fazer dos professores agentes dóceis de uma ordem social preestabelecida" (Sarmiento, 1994).

Com a revolução dos cravos, em 25 de abril de 1974, tentou-se reconquistar a autonomia conseguida na profissão, estabelecendo algumas alterações:

- Possibilidade de reconstruir as associações profissionais, nomeadamente os sindicatos;
- O processo relativo à formação inicial dos professores foi reconstruído, no início com a reestruturação da classe dos professores, mais tarde com o aparecimento das escolas superiores de educação e com as universidades;

- Estímulo para que a acção docente se torne mais autónoma quer através dos programas e das metodologias desenvolvidas por este, quer pela inserção na comunidade (Sarmento, 1994).

Podemos afirmar que foi nos anos 60 /70 do séc. XX que se verificou a maior mudança em Portugal nas políticas educacionais.

Segundo Grácio (1998), no seu estudo, as transformações sociais e económicas verificadas nessa época deram origem a um “crescimento económico a ritmo elevado, especialmente nos anos 60” (p. 151) que tiveram “consequências decisivas no aumento generalizado da procura de ensino” (p. 151), provocando uma “viragem decisiva na política de ensino” (p. 187).

Teodoro (1982), acerca destas mudanças afirma que são o impulso para a “expansão dos ensinos preparatório e secundário” (p. 21).

Sem dúvida nenhuma, foi nos anos 60 que se assistiu a um alargamento da educação, registando-se em 1964 o estabelecimento da escolaridade obrigatória em seis anos.

Canário (2005, p. 79) afirma que se trata da época da “explosão escolar”, em que se constata que a “associação entre o progresso económico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações” aparece como impulsora da participação do Estado no sistema educativo.

Desta forma, o Ministro da Educação Veiga Simão, em 1971, apresenta o Projecto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, aprovado em julho de 1973. Esta reforma, para além de terminar com alguns princípios em vigor deixou marcas que ainda resistem nos dias de hoje, ficando conhecida como a primeira lei de bases da educação.

Veiga Simão (citado Leiria, 2008) na tomada de posse do seu mandato afirma: “Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na lezíria verdejante, é princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância”.

Contudo, dado o golpe militar de 25 de abril de 1974, esta reforma não é implementada na totalidade. No entanto, embora se vivesse um período de conflitos sociais, o contributo da educação no desenvolvimento económico e na actualização do país era reconhecido.

Assim, os primeiros governos pós 25 de abril têm como preocupação principal “a normalização do funcionamento do sistema educativo” (Barroso, 2003, p. 68), que se prolonga até 1986 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Assiste-se a uma organização e participação social a nível do ensino público, havendo a registar algumas mudanças importantes em relação aos conteúdos das aprendizagens em todos os ciclos de ensino e o ensino secundário adquire maior importância, pois “frequentar a escola” passa a ver encarado como factor fundamental da cultura democrática e passa a ser a imagem da política do Estado.

Nos anos 80, surge no ensino secundário a “Via profissionalizante” como um dos aspectos de maior importância, deixando diversas marcas nas reformas que se foram sucedendo e nas quais, o Estado interveio ao nível da definição de estratégias da política educativa.

Deste modo, “o conjunto de medidas que estruturam o ensino/formação de nível secundário ao longo dos anos 80 e 90, em particular aquelas implementadas entre 1988 e 1996, pode ser interpretado nos termos de um mandato que busca articular a gestão da inserção profissional dos jovens (e a sua socialização e mobilização para o trabalho nas novas condições de emprego) com a integração e retenção de novos públicos em percursos de escolarização prolongada alternativos ao ensino regular” (Antunes, 2000, p. 127).

O sistema educativo apresentava assim duas vertentes de ensino. Por um lado o ensino geral que “apresentaria maior congruência com percursos posteriores mais longos e com componentes teóricas e académicas mais fortes” e os cursos tecnológicos mais orientados para “preparar os jovens aspirando a formações de nível superior mais curtas, de pendor dito mais prático e menos academizante (o ensino politécnico cujos estudantes seriam originários, em primeiro lugar, dos cursos tecnológicos)” (Barroso, 2003, p. 119).

Os cursos profissionalizantes continuaram a ser um dos principais desafios nos anos 90, tendo-se reconfigurado o sistema educativo. Guilherme de Oliveira Martins, Ministro da Educação em 2000, diz que a vertente profissional, tecnológica e artística, “têm uma dignidade próprias, e o Governo está apostado em as valorizar, não só porque a sociedade precisa delas cada vez mais, mas também para que os jovens possam ter acesso a uma empregabilidade rápida” (citado por Pinto, 1995, p. 107).

De acordo com Barroso (2006, p. 43) a evolução do sistema educativo português tem sido marcada, ao longo das últimas décadas (em particular desde os finais dos anos 60 do século XX), por um conjunto diverso de reformas que têm produzido mudanças que se centram nos aspectos estruturais do sistema (configuração curricular, plano de estudos, órgãos de gestão, organismos de formação), sendo frequentemente justificadas em função de princípios e objectivos gerais (de natureza política, económica ou pedagógica) que acentuam o carácter retórico das medidas tomadas.

Estas reformas são, também elas, fruto de uma sociedade em mudança, quer ao nível económico quer ao nível social, em que a Educação não poderia deixar de estar a sofrer transformações a diferentes níveis. Desde o estatuto do aluno, ao estatuto da carreira docente, passando por todo o processo de gestão das escolas e terminando no processo de ensino aprendizagem, tudo se tem modificado a uma velocidade assustadora e preocupante (Barreto, 2002).

Algumas destas mudanças dizem respeito à vida profissional do professor e, conseqüentemente, à sua vida pessoal, mudanças nas quais os professores, infelizmente, não são convidados a participar com as suas ideias e/ou sugestões. Neste sentido, a carreira docente já foi vista como uma profissão de “status” e poder. No entanto, nos últimos anos esse reconhecimento tem vindo a perder-se (Lima, 1996).

De facto, nos dias de hoje, na figura dos professores, a escola pública continua a sentir o poder do estado, na medida em que se trata de funcionários públicos. O controlo da tutela faz-se a diferentes níveis, desde o domínio científico ao domínio pedagógico, para os quais os docentes procuram uma maior autonomia. A necessidade sentida pela classe docente da adequação de programas disciplinares e procedimentos educativos à nova realidade social é cada vez maior.

"Entre todos os funcionários públicos, nenhuns há que mais assiduamente trabalhem pela prosperidade e bem-estar da nação do que os professores (...) porque são eles que diariamente se ocupam de inocular no coração da infância, na alma dos futuros cidadãos, o amor ao trabalho e à prática de todas as virtudes, a obediência às leis que nos regem, a sujeição e o respeito aos poderes instituídos, a dedicação à pátria que os viu nascer" (Pitta, s.d.).

1.2. A classe docente atual

Segundo Esteve (1992) a escola é um reflexo da sociedade onde está inserida e à qual o jovem pertence, quanto aos princípios e valores que devem ser transmitidos, o que se traduz numa socialização consonante, em que o professor desde que agisse em conformidade com esses valores lhe atribuía alguma segurança pessoal.

A classe docente infelizmente vive momentos bastante diferentes deste. Atualmente o professor é confrontado com momentos muito angustiantes quando tenta definir o que se deve fazer, como se deve fazer, que valores defender, que regras impor, na medida em que o consenso e o modelo anterior se perderam.

Esta falta de consenso social faz com que frequentemente a classe docente apareça nos meios sociais, já que, qualquer ação, atitude ou valor que o professor faça ou defenda no seu local de trabalho pode ser contestado pelo aluno, pelo encarregado de educação, assim como por outros grupos sociais (Barreto, 2002).

As rápidas mudanças existentes na sociedade e no ensino, nomeadamente a implementação de uma escola para todos e o aumento da escolaridade obrigatória contribuíram para que o sistema educativo esteja repleto de contradições.

Há alguns anos atrás, a população escolar era homogénea quer ao nível social quer ao nível cultural, tanto dos professores como dos alunos, pois a escola era um espaço destinado apenas a algumas classes sociais, médias e altas. O professor representava os valores dessas mesmas classes, "mais do que um profissional, o docente era entendido como um agente espiritual e ideológico", estando o seu prestígio "diretamente associado à fraca dinâmica da sociedade portuguesa" (Pardal, 1992).

Atualmente, a massificação do sistema de ensino, quer ao nível dos discentes como ao nível dos docentes faz com que a realidade presente seja exatamente a oposta.

Fatores como o turismo e a emigração contribuíram para o progresso da indústria, assim como para o início da entrada de novos mercados e capitais no país, dando origem a um aumento de possibilidades de emprego e a considerar-se o ensino como pilar para o reconhecimento social (Pardal, 1992).

Neste contexto, num estudo realizado por Benavente (1996) sobre a origem social dos professores portugueses a partir de 1974, a autora conclui que uma grande parte dos professores derivam quer de uma classe mais rica (burguesia rural e urbana) quer da classe mais pobre.

Assim, a escola que até então era caracterizada por ser um sistema homogéneo, passou rapidamente a ser um sistema heterogéneo, no qual os docentes se encontram sem preparação para a nova realidade do ensino (Barreto, 2002).

Para Nóvoa (1995), o sistema educativo sofreu uma grande transformação, na medida em que, por um lado deparamo-nos com um processo de aprendizagem e interiorização de normas e valores divergentes e, por outro, vivemos numa sociedade caracterizada pela multiplicidade de culturas e multilíngue.

Como foi já referido anteriormente, a imagem e o estatuto social do professor passou por uma enorme modificação aos olhos da sociedade. Segundo Pitta (s.d.), nos anos quarenta e cinquenta, o professor do ensino secundário era visto como uma figura da sociedade que possuía um elevado estatuto social e cultural, admirava-se e respeitava-se o seu saber, a sua vocação e a sua entrega sem limites à profissão. Contudo, estes valores foram perdendo significado e, infelizmente, vivemos numa sociedade em que os valores materiais se sobrepõem aos valores morais e éticos (pessoais e profissionais), existindo assim, uma tendência generalizada em se relacionar o estatuto social com o rendimento económico da pessoa.

Segundo Esteve (1992) o “saber”, “a abnegação” e a “vocação” foram conceitos que perderam valor ou desapareceram no reconhecimento e valorização social, sendo a profissão docente, atualmente, associada a alguém que não conseguiu

fazer mais nada profissionalmente e “tentou ser professor”; não se vê o professor como alguém que escolheu a profissão por gosto e vocação.

Vivem-se tempos de crise social e económica e a classe docente está a sentir e a viver essa crise como poucas outras classes o estão.

Segundo Barreto (2002), a sociedade e a tutela atribui cada vez mais funções e responsabilidades ao professor, exige que o professor passe cada vez mais horas nas escolas e, é neste contexto, que nasce a insatisfação profissional e a luta por melhores condições de trabalho e remuneratórias, assim como uma reconquista do estatuto perdido.

1.3. Panorama atual

A escola atual é fruto de inúmeras mudanças ocorridas ao longo de vários anos, como a falta de regras e compromissos, a descrença e desrespeito pelo indivíduo e pelas classes, o alargamento da alfabetização, a expansão das indústrias e do comércio. Prevaleceu, então, o reconhecimento da sociedade de que era necessário manter uma instituição capaz de transmitir conhecimentos e saberes a novas gerações, de modo a prepará-las, quer ao nível pessoal quer ao nível profissional (Campos, 2002).

Assim, a escola e os professores reorganizaram-se, adaptaram-se e atualizaram-se de forma a desempenhar funções pertinentes aos objetivos da sociedade.

Nos dias de hoje a função do professor é cada vez mais complexa por um lado mas, por outro, cada vez mais desafiante e motivadora. E é, atualmente, reconhecida por uma fatia (embora pequena) da sociedade como uma profissão difícil e de desgaste. Os problemas vividos na classe docente são inúmeros e de diversa ordem, sendo alguns da responsabilidade dos professores, dos alunos, da escola, da tutela e da própria sociedade (Ramos, 2004).

As grandes diferenças sociais, culturais e económicas que se vivem atualmente fizeram surgir um novo grupo de alunos que procuram e têm necessidades diferentes e aos quais a escola tem que dar resposta. Assim, surgem as novas modalidades de ensino, nomeadamente, cursos profissionais, cursos vocacionais, cursos de educação e formação, entre outros. No entanto, dadas as características destes cursos e a população escolar a que se destinam, os programas disciplinares das diversas

disciplinas devem ser ajustados aos mesmos. Se esta é a situação nas mais recentes modalidades de ensino, não podemos ignorar que existe também nos cursos científico-humanísticos um afastamento entre a componente teórica e a componente prática, que torna igualmente discutível a qualidade e pertinência das aprendizagens. Daí que a fraca adequação da escola à sociedade contribui em muito para alguns dos problemas que a classe docente vive.

Atualmente assiste-se com alguma regularidade a demonstrações de descontentamento, desmotivação e situações de stresse por parte de professores que já se encontram há alguns anos na carreira. Também os professores estagiários que acabam os cursos com muita vontade de realizar novos projetos e motivação para abraçar a carreira, acabam por ficar frustrados quando, no desempenho da sua atividade e em contacto com a escola e com a realidade vivida pela classe docente, se apercebem que não conseguem concretizar os projetos sonhados e que o trabalho planeado e imaginado não corresponde à prática docente.

Segundo Ramos (2004), um desempenho profissional eficiente e eficaz, assim como a satisfação profissional e pessoal são afetados atualmente por aspetos como:

- a indisciplina;
- a falta de reconhecimento pela profissão;
- uma remuneração desajustada à função;
- alterações nas reformas educativas sem a participação e contributo dos docentes;
- a diversidade de papéis.

1.4. Mudanças legislativas na carreira docente

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) defendem que fatores de ordem económica, social e cultural podem provocar efeitos de tensão e constrangimentos no funcionamento das empresas/organizações e conseqüentemente nas pessoas que lá executam a sua actividade profissional.

Neste contexto, podem também aqui ser inseridas as mudanças legislativas que afetam o funcionamento das organizações, ou seja, as normas definidas pelo poder político podem revelar-se fonte de pressão nas organizações e consequentemente fonte de “stress” para os seus profissionais.

Sendo as escolas públicas organizações que se encontram sobre a tutela do estado, estas são regularmente afetadas tanto pelas mudanças sociais, como pelas mudanças políticas e legislativas que o país vai atravessando, atingindo consequentemente os profissionais dessas mesmas escolas.

As numerosas alterações no Estatuto da Carreira Docente, introduzidas pelo Governo Português, por meio do Ministério da Educação, nos últimos anos têm-se repercutido na classe docente causando um sentimento de desencanto, revolta e insatisfação profissional que têm sido demonstrados através de diversas manifestações realizadas, como por exemplo, a maior manifestação de professores (cerca de 100 mil) realizada em março de 2008, exigindo alterações no estatuto da carreira (Lima, 2008).

De entre todas as modificações feitas no articulado do Estatuto da Carreira Docente podemos salientar as alterações das categorias profissionais (existência de professor e professor titular), o regime de avaliação de desempenho, com efeitos na progressão da carreira (Decreto-Lei nº 15/2007). A acrescentar a estas a alterações, temos ainda as sucessivas leis que determinam o congelamento da carreira e os cortes salariais, fruto da crise económica que afeta o país.

Os últimos cinco anos foram cheios de mudanças legislativas que modificaram profundamente o trabalho do professor, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação. Deste modo, para uma melhor compreensão destas mudanças e dos sentimentos que afetam a classe docente, indicamos em anexo (anexo I) alguma da legislação representativa das mudanças que, direta ou indiretamente, afetam os professores e que ilustram a dificuldade do exercício da profissão.

Assim, as mudanças políticas, sociais e económicas surgem num contexto de desilusão, em que a sociedade apresenta sinais de que deixou de acreditar no professor e na educação como uma promessa de um futuro melhor (Lima, 2008).

É do crescente desinvestimento dos decisores políticos na educação que surge a descrença que leva a classe docente a questionar, cada vez mais, o seu papel e as suas reais funções e atribuições na escola atual.

Pretendemos, no próximo capítulo, contribuir para a compreensão e enquadramento de algumas destas questões, tais como as competências e funções do professor e a diferença entre ensinar e educar. E não deixaremos, também, de abordar a profissão docente numa outra vertente não menos importante: a identidade do professor, na sua vertente pessoal e profissional.

CAPÍTULO 2 - SER PROFESSOR NA ESCOLA ATUAL

“Um professor pode encontrar a eternidade,
pois nunca poderemos determinar onde pára
a sua influência sobre os alunos
que um dia serão homens, génios, inventores,
sementes que germinaram pelas mãos de seus mestres.”

Henry B. Adams

2.1. O ato de ensinar

A educação é um prodígio próprio do ser humano. No entanto, a sua prática sempre existiu, mesmo antes de termos conhecimento formalizado da mesma.

Parece-me oportuno apresentar alguns conceitos referenciados ao longo deste estudo. Tendo por base o dicionário da Língua Portuguesa (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Porto Editora), conceitos como educação, ensino e aprendizagem aparecem definidos da seguinte forma:

- Educação: Processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade; processo de aquisição de conhecimentos e aptidões; instrução; adoção de comportamentos e atitudes correspondentes aos usos socialmente tidos como corretos e adequados; cortesia; polidez.
- Educar: Fazer adquirir conhecimentos e/ou competências; ensinar boas maneiras a; ensinar a adotar um comportamento tido como socialmente correto.
- Ensino: Ato de ensinar; transmissão de conhecimentos e competências; instrução; transmissão de princípios relacionados com comportamentos e atitudes correspondentes aos usos socialmente tidos como corretos; educação; organização dos diferentes ciclos de estudos no sistema educativo; sistema escolar; carreira docente.

- Ensinar: Transmitir conhecimentos e competências, doutrinar; instruir sobre; indicar.
- Aprendizagem: Aquisição de conhecimentos através da experiência ou do ensino; aprendizado; tempo em que se aprende.
- Pedagogia: Teoria da arte, filosofia ou ciência da educação, com vista à definição dos seus fins e dos meios capazes de os realizar.

Podemos verificar a existência de algumas diferenças na definição destes conceitos mas, no essencial, em todos eles está bem presente a noção de transmissão e aquisição de conhecimentos.

Assim, ao longo do tempo, a escola assume-se como o local institucional de ensino e da prática pedagógica, sendo que o processo educacional sempre foi objeto de discussão, o que contribuiu para o seu desenvolvimento tanto ao nível de metodologias de ensino como ao nível da valorização do contexto escolar.

O trabalho educativo é representado pela ação de ensinar algo a alguém. Na escola quem está responsável por esse trabalho são os professores, sendo que, a estes cabe a tarefa de organizar, por meio de planos de ensino, a forma como será realizada a transmissão do conhecimento científico, para que os alunos adaptem e beneficiem desse conhecimento nas suas vidas pessoais e profissionais.

Isto quer dizer que a prática pedagógica ou o ato de ensinar consiste “em uma prática muito além que mecanicamente treinar alunos e alunas ou meramente depositar-lhes uma quantidade massiva de conteúdos, caracterizando assim uma educação sem sentido, de puro interesse material” (Freire, 2002, p.15).

Assim, o professor deverá ser um mediador durante todo o processo de ensino aprendizagem, sendo o trabalho educativo, um trabalho que deve ser realizado de forma direta e propositado, entre o professor e o aluno, de modo a possibilitar ao aluno informação histórica e cultural sobre a humanidade, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual. Com os conhecimentos obtidos o aluno, e segundo a mediação do professor, modifica a sua forma de estar, atuar, raciocinar e refletir sobre a sociedade onde está inserido e sobre o mundo. A partir dos conhecimentos científicos conseguirá ultrapassar desafios e alcançar a sua autonomia (Mesquita, 2011).

Para Sacristán (1999, p.148) os professores são principalmente agentes culturais e as suas posições, aquilo que desenvolvem e acreditam que devem difundir, são determinantes para as suas práticas.

De acordo com Vygotsky (1998), o professor é quem deve estimular o desenvolvimento psicológico da criança (aluno), sendo esta, uma tarefa de grande importância e responsabilidade no crescimento da mesma.

Gasparin, elucida este desenvolvimento do seguinte modo:

“Os conceitos cotidianos e os científicos têm seu primeiro encontro no professor como unificador do trabalho pedagógico. A partir desse contato, o professor, caminhando com os alunos, conduz o processo em direção aos conceitos científicos no momento em que os educandos, através da aprendizagem, apropriam-se dos conceitos científicos, garantem seu crescimento intelectual e seu desenvolvimento” (Gasparin, 2003, p. 118-119).

Nesta linha de pensamento, podemos dizer que o trabalho educativo prevê, antes de mais, um estudo mais crítico sobre a atualidade social e das mudanças que a natureza vai sofrendo devido à ação do homem, muitas vezes efetuadas pela necessidade da sociedade, fazendo do processo educativo, um processo de diálogo e reflexão de construção do conhecimento.

Para que o processo educativo se processe deste modo, o professor tem que possuir bases que fundamentem a sua prática educativa, pois só assim conseguirá transformar o senso comum em senso crítico, ajudando os alunos a perceber e modificar a comunidade.

Este trabalho é complicado e difícil. Por isso, o planeamento da ação educativa é deveras importante, para que a aprendizagem se concretize com o ato de ensinar. Deste modo, Freire (2002, p. 46) refere que o “professor é o facilitador, orientador e modelo cujo testemunho e atitudes podem influenciar de modo positivo ou negativo a vida de um aluno”, ou seja, o professor deve ser um facilitador para a aprendizagem, deve oferecer diversas práticas para que cada educando possa delinear o próprio caminho para o conhecimento, tarefa que se simplificará se o docente identificar e compreender as apetências e as dificuldades de cada um.

Segundo Forquin (1993, p. 16), a natureza da educação formal consiste, assim, na responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, como significado comunicável, que se cristaliza em saberes cumulativos, em sistemas de símbolos, em instrumentos aperfeiçoáveis, em produções admiráveis.

2.1.1. Ensinar Vs Educar

Nos dias de hoje, atribui-se quase de forma imediata o papel de educador ao professor. No entanto, é importante salientar a grande diferença entre o ato de educar e o ato de ensinar.

Segundo Sanches (2005), a escola, enquanto instituição, e o respetivo sistema educacional é inteiramente dirigido para o ensinar e não para o educar. Desta forma, podemos afirmar que a um aluno, para ser educado, não basta ir às aulas que, para muitos, não passam de momentos aborrecidos, onde estão contrariados e aos quais são ministrados conteúdos, alguns deles improdutivos e que lhes dizem muito pouco. Concluimos, então, que transmitir conhecimento não é educar, mas sim ensinar.

Acresce, ainda, um dos grandes problemas atuais na educação que advém da atitude dos encarregados de educação que colocam os seus educandos na escola e não têm a preocupação de os acompanhar de forma constante e permanente. Nesta linha de pensamento, segundo Sampaio (1996), os pais, atualmente, estão extremamente ocupados, e não têm “tempo” para dar atenção aos filhos, acabando muitas vezes por se esquecerem de que a escola não pode educar sem o apoio dos pais/ encarregados de educação e precisa da ajuda e participação/ cooperação da família para auxiliar os alunos a superar as suas dificuldades e, assim, evoluir de forma saudável.

O estarem presentes nas reuniões com o diretor de turma, que se realizam uma vez por período, no seu entender, já é o suficiente para estarem informados e conseguirem seguir o progresso do seu educando. Atribuem à escola e ao professor o papel de educar, sendo que este é um papel e uma responsabilidade inteiramente deles (Santomé, 2011).

Contudo, com papéis e responsabilidades diferentes, é necessário sublinhar a importância, para a sociedade, de a escola e a família trabalharem em conjunto e harmonia, pois são “duas instituições condenadas a cooperarem numa sociedade [altamente] escolarizada” (Perrenoud, 1995, p.90).

Segundo Musgrave (1979, p. 34), a família é “parte” fundamental no processo de aprendizagem do sujeito, “especialmente no que toca aos papéis primários e a grande parte do conhecimento de atividades de rotina”. Também a este respeito, Barata (1990) refere que a família é essencial para que o indivíduo tenha uma boa socialização e torna-se obrigatória, para que exista um equilíbrio sócio emocional entre os seus membros.

Já a escola “define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais” Libâneo (2007, p. 316).

Durkheim (citado por Pires, Fernandes & Formosinho, 1991) refere que a escola socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade.

Assim, é no âmbito familiar que o processo de socialização se inicia e no qual a escola participa como agente ativo e fundamental nas vivências do indivíduo. Contudo, neste envolvimento (escola-família), é fundamental que “estejam claramente delimitados os limites, a complementaridade e as funções de cada um ” (D'Orey, 1993, p. 21).

Pelo exposto, ensinar valores pessoais e familiares não pode ser uma tarefa da escola, mas sim, estar organizada para ajudar os seus alunos, ensinando-os a refletir e a gerir as suas vivências e experiências, integrando-as na sua educação

Na atividade docente é frequente ouvirmos descrições de colegas, na primeira pessoa, relacionadas com ambientes de falta de respeito e de indisciplina na sala de aula ou, enquanto diretores de turma, ouvirem os encarregados de educação queixarem-se de dificuldades comportamentais dos seus educandos. A atribuição da responsabilidade de tais situações, não é consensual entre professores e encarregados de educação, havendo encarregados de educação sempre muito mais

preocupados em saber quem é o culpado ou em responsabilizar alguém, do que em tentar encontrar formas de melhorar ou solucionar esses problemas.

Também na sociedade, existe um grupo alargado de pessoas que afirma, em relação aos comportamentos inadequados dos alunos, que a culpa é dos professores, que não lhes sabem dar educação. Contudo, educar é papel dos pais, pois deve ser a família a transmitir valores, boa-educação, respeito e disciplina.

Por outro lado, existe outro grupo de pessoas que defende que os responsáveis são os pais, que não sabem ensinar os filhos. No entanto, ensinar é papel da escola, e tal implica instruir, informar, disciplinar e, mais do que tudo, ensinar ao aluno o que fazer com aquilo que aprende.

A respeito da indisciplina, Amado (2001) refere existirem fatores de natureza diversa que poderão estar na sua origem, tais como: fatores de ordem social e política (regras, valores, crenças, interesses); fatores de ordem familiar; fatores institucionais formais (currículos desajustados aos interesses dos alunos, falta de apoio individualizado ao aluno com dificuldades, espaços, horários); fatores institucionais informais (liderança e relação no grupo-turma); fatores pedagógicos (regras e funcionamento das aulas, métodos e metodologia de ensino, relação com os alunos); fatores pessoais do professor (motivação, expectativas, crenças, valores, autoridade); fatores pessoais do aluno (motivação, interesse, hábitos de trabalho, adaptação à escola/turma, desenvolvimento cognitivo e moral, história de vida).

Perante o exposto, parece-nos que a educação, nos dias de hoje, passa obrigatoriamente por um acordo e interligação entre professores e encarregados de educação em que conversar, combinar, interagir e pensar no bem-estar do educando, deverão ser aspetos a inserir nas suas atividades do quotidiano (Santomé, 2011).

“Uma cooperação forte entre a escola e a família é absolutamente desejável para que os problemas de indisciplina, em geral, e de agressão e de vitimização, em particular, sejam efetivamente afrontados” (Amado e Freire, 2009, p.142).

A sociedade está em constante mudança, e conseqüentemente, os valores mudam a cada dia, os alunos querem saber cada vez mais e, por isso, questionam, desafiam, testam e procuram saber a utilidade dos conteúdos que lhes estão a ser

ensinados. Procuram também saber dos seus direitos e questionam muito as suas obrigações, algumas vezes deformados por valores sociais duvidosos.

Em forma de conclusão, indicamos alguns dos deveres/responsabilidades de pais/encarregados de educação e da escola. Aos encarregados de educação, cabe a responsabilidade de, segundo o artigo 43º, da lei nº 51/2012:

- Conduzir a educação dos seus educandos no interesses destes, promovendo o seu desenvolvimento físico, intelectual e cívico;
- Acompanhar a vida escolar do seu educando;
- Fomentar a ligação entre a educação na família e o ensino na escola;
- Colaborar com os professores na sua missão pedagógica, especialmente quando solicitados, ajudando, assim, no processo de ensino dos seus educandos;
- Reconhecer e respeitar a autoridade dos professores e inculcar nos seus educandos o dever de respeito para com os professores, o pessoal não docente e os colegas da escola.

No que concerne à escola e sobre o seu intuito e funções sociais, segundo Sacristán & Gómez (2000), esta deve ter a capacidade de dotar os indivíduos "não só, nem principalmente, de conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas também, de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento" (p.15). Assim, para o mesmo autor, a escola tem como objetivo básico a socialização dos alunos para "prepará-los para sua incorporação no mundo do trabalho" (p.14); e "que se incorporem à vida adulta e pública" (p.15).

Continuando o pensamento do autor, a escola tem quatro funções:

- Função reprodutora (socialização do indivíduo): "garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade" (p.14);
- Função educativa - 1 (compreensiva): "utilizar o conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e consequências, e oferecer para debate público e aberto as características e efeitos para o indivíduo e a sociedade desse tipo de processo de reprodução" (p.22);

- Função compensatória: "atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender nas melhores condições possíveis, no cenário social" (p.24);
- Função educativa - 2 (transformadora): "provocar e facilitar a reconstrução de conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os(as) alunos(as) assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela à escola" (p.25).

Alguns docentes defendem a ideia que os principais problemas dos alunos na escola são essencialmente devido à família, conferindo aos pais a responsabilidade de não existir uma relação e uma envolvimento mais próxima com a escola, o que para uma grande parte dos docentes revela uma grande falta de interesse pelos seus filhos, no que diz respeito à sua vida e evolução escolar (Villas-Boas, 2001).

Deste modo, os pais são confrontados com um dilema constante. Se por um lado atribuem à escola a responsabilidade da educação dos seus filhos, por outro desagradam-lhes o facto de os seus filhos os questionarem acerca das suas próprias atitudes ou comportamento, baseando-se no que aprenderam na escola. As escolas, entretanto, desejam que os pais eduquem os seus filhos para que estes cheguem à escola com muita vontade de aprender e ansiosos pelo conhecimento deixando, muitas vezes, para segundo plano as diferenças entre eles e tratando-os de forma igual, independentemente da capacidade de aprendizagem de cada um (Malheiros, 2011).

2.2. Papéis do professor

“Se o professor é ainda, muitas vezes, concebido como o especialista de uma dada matéria curricular, ou melhor, como especialista do ensino/aprendizagem de um dado conteúdo, hoje não detém o monopólio do saber e novos são os papéis que se quer que ele desempenhe” (Esteves e Rodrigues, 1993, p. 41).

Parece-nos importante, iniciar-nos por esclarecer o conceito sociológico de papel, que como referiu Hoyle (1969, p. 36) implica:

- a) um status, ou seja, uma posição ocupacional específica;

- b) um padrão de comportamentos associado a essa posição, o qual é independente das características dos indivíduos que a ocupam;
- c) um padrão de expectativas sociais em relação ao ocupante da posição, que está relacionado com o modo como ele deve agir.

Este conceito parece-nos importante uma vez que resulta do facto “de nós basearmos o nosso comportamento em relação ao ocupante de uma determinada posição, partindo do princípio de que ele agirá em conformidade com as expectativas que estão associadas a ela” (Lima, 1996, p. 49).

O professor vive, nos dias de hoje, constantes e rápidas mudanças sociais o que obriga a reformas frequentes de natureza diversa, de modo a que o seu trabalho continue a ser de qualidade e conhecedor.

Estas mudanças tornam o papel do professor bastante difícil e cheio de ambiguidades, segundo Nóvoa (1987) esta ambiguidade encontra-se principalmente ao nível do seu estatuto social: por um lado, em termos económicos, na medida em que os professores têm um nível económico mais baixo do que outras profissões com formação académica idêntica; por outro lado, a nível cultural acima da média, originado pelo diploma que possuem e o qual é símbolo de “saber” e de “conhecimento” e ao prestígio que daí advém.

A este propósito, Lima (1996, p. 51) considera que a natureza contraditória da função docente surge pelo facto, de um elevado número de professores ter de enfrentar “exigências antagónicas, nomeadamente, serem agentes de execução, no sentido de que operam uma selecção social da qual resulta a reprodução do sistema social, indo muitas vezes esta sua prática contra os princípios pessoais de defesa da igualdade de oportunidades sociais perante o ensino.”

Segundo o mesmo autor, as mudanças no sistema educacional têm vindo a influenciar o modo como os professores desempenham e representam o seu papel (Lima, 1996).

Podemos assim afirmar, que o papel do professor já passou por diversas mudanças de carácter estrutural (Lima, 1996). Na medida em que, por um lado, o professor exercer na escola novas funções, surgindo inevitavelmente novos papeis, que obrigam a novas competências (Lacey, 1977), tais como as de formador e de

animador (Debesse, 1979). Por outro lado, tem-se notado um processo de especialização e de diferenciação dentro das próprias escolas, que as está a transformar em organizações, claramente, mais complexas (Lacey, 1977).

Sobre esta multiplicidade de tarefas e funções, Debesse (1979) refere que esta assenta na concepção multifuncional do docente e que “tem vindo a dar lugar à imagem do professor polivalente” (Nóvoa, 1987).

Neste sentido, Pacheco (1995), afirma que os docentes assumem-se como mediadores entre aquilo que são obrigados a ensinar e aquilo que realmente realizam no espaço de aula.

Day (2001) refere que os docentes não podem ser vistos apenas como mediadores do conhecimento, mas também como orientadores do processo de aprendizagem; o mistério do processo de aprendizagem não está no transmitir informação como mero especialista de conteúdos, mas na obrigação de incentivar a curiosidade e motivar o aluno para o saber. Podemos afirmar, que o entendimento impõe-se ao conhecimento, de modo a que seja valorizado o crescimento da personalidade do aluno.

Na atividade docente, quando se estabelece a relação pedagógica professor/aluno, a relação pessoal influencia e regula a transmissão do saber, logo a atuação do professor é determinada por incentivos e por tensões próprias do papel que este executa no desenvolvimento do currículo. O papel do professor no processo ensino/aprendizagem será insubstituível, na medida em que a relação pessoal professor/aluno “permanecerá sempre no centro da missão pedagógica” (European Round Table of Industrialists, cit. por Day, 2001, p.306), no sentido de incentivar, despertar, orientar, motivar, transmitir conhecimentos e valores morais, tarefa fundamental para o desenvolvimento pessoal e interpessoal.

Apesar de o papel do professor ser fundamental, este “irá mudar de forma substantiva, uma vez que estamos a passar de um modelo de ensino para um modelo de aprendizagem” (European Round Table of Industrialists, cit. por Day, 2001, p.306).

Vivemos tempos de mudança, e as imposições hoje vão no sentido de proporcionar os conhecimentos essenciais ao aluno, de modo a que este consiga, perante problemas do quotidiano, na escola e na sociedade, resolvê-los de forma correta e autónoma.

Ribeiro (1997, p.81) afirma que “o professor tem de desempenhar papéis diferentes de acordo com os diferentes modelos e estratégias de ensino, tornando-se controverso quais os que devem ser destacados”.

Será que o professor está preparado para conseguir desempenhar corretamente esta diversidade de papéis que lhe são atribuídos? A verdade é que, com a constante evolução tecnológica, o professor vê-se com cada vez mais obrigações “pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades” (Esteve, 1995, p.100).

As atividades do professor não se restringem apenas ao conhecimento científico das matérias que leciona. É-lhe pedido também “que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual” (Esteve, 1995, p.100).

Segundo Flores (2000) o professor deve ter uma participação ativa nas situações profissionais vividas, permitindo-lhe tomar decisões, emitir juízos, ser um ator profissional para o seu público, refletir sobre a sua ação diária e aprender como ensinar.

Neste contexto, o papel do professor aparece quer ligado a um trabalho social quer a um trabalho de ensino. Segundo Sacristán (1999, p. 67) “a função do professor define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta”, contudo, devido ao aumento da população escolar, da diferença social e económica dos alunos, das responsabilidades atribuídas aos professores, dos novos papéis desempenhados pelos docentes, assiste-se “a uma indefinição de funções”, do professor.

Perante esta indefinição, e tendo em conta as afirmações de Campos (2003, p. 41), “as mudanças previsíveis ou ambicionáveis na educação escolar surgem no sentido de redefinir o papel do professor como:

- a) um profissional, e não como um funcionário ou técnico;
- b) um profissional do ensino, e não do trabalho social em geral;
- c) um profissional de um ensino com novos objetivos e modos de organização”.

Esta perspetiva obriga-nos a abandonar a conceção do professor “como aquele cuja missão é transmitir o saber, focando a atenção sobre o papel de especialista numa dada disciplina” (Rodrigues, 1999, pag.110).

Segundo Mesquita (2011, p. 33), a redefinição do papel do professor implica determinadas condições, “exigindo-se que:

- a) analise a singularidade da ação docente;
- b) defina as necessidades e os objetivos da aprendizagem;
- c) construa ou adapte práticas conducentes ao sucesso dos alunos.

Ao professor é pedido que:

- a) monitorize permanentemente a própria prática, centrada no sucesso dos alunos e ajustada às situações singulares de forma a suprimir eventuais lacunas e,
- b) construa em situação a organização da intervenção e não a simples execução de “práticas docentes pré-formatadas ou estandardizadas e insensíveis ao contexto” (Campos, 2002), porque cada aluno e cada situação de ensino são iguais a si mesmos”.

2.3. Competências do professor

Verifica-se a existência de um aumento de atribuição de responsabilidades ao docente, pelo que se questiona que competências devem os professores possuir e quais delas fazem, efetivamente, parte das suas funções.

Parece-nos importante, antes de desenvolver o tema, esclarecer o conceito de competência, sendo esta entendida por Perrenoud (1998) como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos – conhecimentos, esquemas de avaliação e de ação,

ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas”.

Alguns autores propõem que as competências, para se manifestarem, precisam que se reúnam diferentes recursos para que o indivíduo possa agir em situação, sendo que estes recursos podem ser cognitivos, sociais, materiais e outros que sejam considerados importantes para a realização de uma determinada atividade.

Jonnaert (2002) define a competência como a construção pessoal, vivida em situação, refletida e temporalmente viável, complementada por um conjunto de funções específicas: mobilizar e coordenar um conjunto de recursos para o eficaz tratamento de uma tarefa específica, verificando qual a pertinência social dos resultados dos tratamentos efetuados nessa situação. O autor, no que diz respeito à área das Ciências da Educação, defende que o conceito de competência está focado essencialmente no recurso cognitivo do indivíduo. No entanto, também tem em conta outros fatores que possam interferir com êxito na concretização de uma ação pelo sujeito em situação.

O professor, como qualquer outro profissional, precisa de ter a capacidade de saber e conseguir agir numa determinada situação profissional, seja ela mais ou menos complexa. Segundo Mesquita (2011, p. 39), este “saber agir profissional, significa:

- saber agir com pertinência;
- saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional;
- saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogêneos;
- saber transferir;
- saber aprender e aprender a aprender;
- saber comprometer-se ou empenhar-se”.

2.4. Emoções do professor

Em qualquer profissão, ao fim de alguns anos de serviço, o profissional consegue destacar alguns bons e maus momentos na sua carreira, assim como reconhecer diferentes fases, no que diz respeito à forma de ver e estar na profissão. O que diferencia estas fases são os interesses ou a hierarquia de interesses, tempos de entusiasmo ou tempos de desânimo (Cerejido, 2012). O professor, como qualquer profissional, também vive sentimentos de desalento, quando, por exemplo, se questiona o que está a fazer naquela escola, ou naquele sistema de ensino, ou naquela turma... Mas também vive os sentimentos de alegria e motivação quando, por exemplo, se envolve em projetos, utiliza novos métodos de ensino ou atinge os objetivos desejados numa determinada turma.

Vários estudos mostram que estes ou outros sentimentos são constantes ao longo da carreira existindo, contudo, sentimentos próprios das diferentes fases que se vivenciam na carreira docente. Num dos estudos realizados por Huberman (2000), este apresenta um modelo do percurso profissional organizado em 4 fases:

- Fase 1: Entrada na carreira – subdivide-se em:
 - sobrevivência: ligada ao choque com a realidade;
 - descoberta: associada ao entusiasmo e exploração das novas situações.Estes dois sentimentos podem ser vividos em simultâneo ou podem ser vividos de forma alternada.
- Fase 2: Estabilização: relacionada ao esforço da escolha profissional e criando sentimentos de autoconfiança, conforto e interesse pelos problemas dos alunos.
- Fase 3: Diversificação: na medida em que existe um grupo de professores entusiasmados e envolvidos profissionalmente em atividades curriculares e extracurriculares, existe outro grupo de professores que vivem sentimentos de desilusão e desmotivação – acontece a meio da carreira, entre os 15 e 25 anos de serviço ou entre os 25 e os 50 anos de idade; serenidade, distanciamento afetivo ou conservadorismo, entre os 25 e os 35 anos de serviço, como que a preparação para a reforma.

- Fase 4: Desinvestimento: pode ser calmo ou amargo, que se reproduz em atitudes críticas em relação aos colegas, aos alunos, à escola e ao sistema de ensino.

As diferentes emoções e sentimentos a que o professor está sujeito ao longo da sua carreira produzem nele um sentimento de satisfação ou insatisfação profissional, que se refletirá na forma como se envolve nas atividades letivas ou nas atividades extracurriculares.

Estrela (2010), refere que a profissão docente implica consideração, cuidado, carinho e zelo pelos outros, pois na docência a área emocional acompanha o professor diariamente nas suas tarefas, não apenas pelas emoções mais ligeiras, como a surpresa ou desapontamento, mas essencialmente, porque o professor é obrigado a trabalhar as emoções que acha mais adequadas para atingir um bom desempenho na sua função “em que a ação moral se liga à compreensão cognitiva e emocional” (Estrela, 2010, p.33).

A dimensão emocional dos professores pode ser afetada de diferentes formas, por exemplo, através das reformas constantes do ensino, das características das suas turmas, do trabalho burocrático que vai aumentando continuamente, da imagem que o professor tem na sociedade, entre outras. Um estudo realizado por Kelchtermans (1996), fala sobre a vulnerabilidade, uma emoção frequente nos professores, que se sentem ofendidos e feridos quando a sua competência profissional é questionada e a sua imagem profissional atingida. O autor refere que a base da vulnerabilidade está relacionada com o facto de a sua identidade profissional e integridade moral serem postos em causa, assim como alguns requisitos fundamentais ao seu trabalho terem tendência a desaparecer.

Ao falar-se de emoções, parece-nos importante distinguir três conceitos: afeto, sentimento e emoções:

- Afeto – é qualquer disposição geral ou reação de ordem sensível que nos liga ou afasta dos outros ou das coisas (Estrela, 2010, p.36).

- Sentimento – designa uma disposição mais estável ou “uma disposição em relação a coisas de ordem moral ou intelectual” (dic. Aurélio).
- Emoções – referem-se a uma reação de totalidade afetiva mais intensa e breve (dic. Aurélio).

2.4.1. Competências emocionais

Uma das atribuições da profissão docente passa obrigatoriamente por ajudar os alunos a formarem-se enquanto “pessoa” e inevitavelmente orientá-los na sua vida emocional, que é repleta de afetos, sentimentos e emoções que muitas vezes não se encontram preparados para vivenciar. Mas, para que o professor possa ajudar positivamente o aluno nesta dimensão, ele tem de se conhecer a si próprio, tem que ter consciência e controlo das suas próprias emoções.

Assim, é exigido ao professor o domínio de competências emocionais consonantes com aquelas que se pretende desenvolver nos alunos (Estrela, 2010). Deste modo, os professores deverão saber analisar e controlar as suas emoções, serem capazes de reforçar as suas motivações de modo a manter em níveis elevados o seu empenho e esforço e terem ainda a apetência necessária para estabelecer um bom relacionamento social com os alunos, pais, colegas e outros intervenientes na vida escolar (Gallego, citado por Andrés Vilorio, 2005, p.116).

Autoconhecimento, autoestima, empatia e capacidade de escuta, resiliência ou resistência a contrariedades, motivação, comunicação assertiva e habilidades sociais, capacidade para cooperar e trabalhar em equipa e para colaborar com o meio envolvente, capacidade para enfrentar e resolver situações problemáticas e conflitos interpessoais, capacidade de tomar decisões, capacidade para enfrentar a mudança e a incerteza, ter valores e uma atitude positiva perante a vida, são algumas das competências que autores como Domínguez, Pescador e Molero (2009, p.43) conferem ao professor.

2.4.2. A dimensão pedagógica

Conclui-se, assim, que a vida profissional do professor o obriga a gerir diariamente um elevado número de ações que envolvem alunos, colegas, encarregados de educação e outros participantes no processo educativo em curso na escola, assim como um elevado, variado e instável número de situações pedagógicas que o obriga a apelar ao melhor de si, de modo a responder à diversidade, polaridade e intensidade dessas mesmas situações.

Em relação à polaridade dos sentimentos, Estrela (2010, p. 49) afirma que a mesma:

“exprime-se, num dos pólos, em termos que os professores utilizaram, como afeto, contentamento, entusiasmo, envolvimento, desejo, orgulho, paixão, simpatia, alívio e, no pólo oposto, em termos como desespero, horror, nervosismo, negligência, tormento, vergonha, constrangimento, exaustão e frustração”.

Já no que respeita à intensidade dos sentimentos, a autora afirma que:

“a intensidade das emoções pode ser aferida a partir da análise das expressões verbais que traduzem emoções mais fortes ou menos fortes por exemplo, medo e pavor) ou pela adjetivação (“tristeza muito grande”, “prazer imenso”, “muita, muita felicidade”)” (p. 50).

As várias emoções sentidas pelos docentes diariamente nas escolas aparecem de forma natural e verdadeira como resposta às situações vivenciadas. No entanto, eles têm conhecimento que o seu nível de profissionalismo está condicionado à forma como eles controlam ou se deixam controlar pelas suas emoções, na medida em que este controlo ou a falta dele influenciará positivamente ou negativamente a sua prática pedagógica.

Na dimensão pedagógica, a gestão das emoções do professor remete-nos para duas áreas fundamentais: a criação de um ambiente favorável às aprendizagens e a forma de promover e manter a disciplina. Para que estas áreas sejam conseguidas com sucesso, o professor tem de combinar a afetividade com a autoridade, o que nem sempre é uma tarefa fácil (Estrela, 2010).

2.5. A identidade do professor

2.5.1. Representações sociais e representações profissionais.

O contexto em que o professor desempenha atualmente a sua atividade obriga-o a representar novos papéis, a executar novas tarefas e a redefinir novas identidades.

De acordo com Silva (2003, p. 77) “as representações e identidade(s) podem ser vistas como dimensões interativas e estruturantes das atividades profissionais”, dado que, e segundo Blin (1997b, p.160), estas últimas se expressam num “conjunto ordenado de práticas, de representações e de identidades capazes de se adaptarem aos constrangimentos da organização e de se autorregularem sob a pressão dos atores coletivos”.

Nóvoa (2000, p. 16) afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão.”

As experiências ou os tipos de intervenção próprios que cada grupo profissional estão diretamente relacionados com as representações e a identidade vivida e atribuída, quer seja no local de trabalho quer fora dele, ajudando o aparecimento dos grupos profissionais.

O conceito de representação deve-se a Durkheim que em 1898, num artigo redigido por si, faz referência pela primeira vez a este conceito associado à área da sociologia, onde se procura criar a distinção entre a representação individual e a representação colectiva.

Segundo Durkheim (1978) as representações coletivas são acontecimentos duradouros e dizem respeito às tradições, às lendas e mitos, com força autónoma em relação ao sujeito. A consciência externa prevalece sobre a consciência interna, e o sujeito não consegue opor-se à realidade em que vive, tornando-se num elemento passivo na relação sujeito-sociedade.

A utilização do termo representações coletivas, por este autor, serviu para designar a força do pensamento social sobre o pensamento individual, determinando ações e comportamentos dos indivíduos.

É essencial salientar que para o autor as representações coletivas não dizem respeito apenas ao somatório das representações dos indivíduos que formam a sociedade, mas sim, uma realidade que se impõe aos indivíduos, sem possibilidade de opção para os mesmos, dado que quando nascem já se deparam com essa realidade formada.

Assim, Moscovici (2001) refere que Durkheim faz a distinção entre as representações coletivas e as representações individuais. Em relação às representações coletivas, atribui-lhes um caráter de estabilidade, de transmissão e de reprodução e em relação às representações individuais um carácter transitório. Comprovamos a opinião de Durkheim no que respeita a esta separação, quando este autor afirma que:

“Se é comum é porque é óbvia da comunidade. Já que não é marca de nenhuma inteligência particular, é porque é elaborada por uma inteligência única, onde todas as outras se reúnem e vêm, de certa forma, alimentar-se. Se ele tem mais estabilidade que as sensações ou as imagens é porque as representações coletivas são mais estáveis que as individuais, pois, enquanto o indivíduo é sensível até mesmo a pequenas mudanças que se produzem em seu meio interno ou externo, só eventos suficientemente graves conseguem afetar o equilíbrio mental da sociedade” (Moscovici, 2001, p. 48).

Já no que se refere às representações sociais, estas apresentam-se como uma forma de entender e decifrar o mundo real. É formada de símbolos, que codificam e constroem uma realidade e que se torna visível através das relações estabelecidas entre os sujeitos, os objetos e os acontecimentos.

A este respeito, Moscovici (2001) refere que o conceito de representação social é resultante do cruzamento de diferentes noções de origem sociológica (ideologia, cultura, norma, valor) e noções de origem psicológica (imagem, pensamento, opinião, atitude).

Segundo Anadón e Machado (2003, p. 14):

“a representação social é a construção social de um saber ordinário (de senso-comum) elaborado por e dentro das interações sociais, através de valores, das crenças, dos estereótipos, partilhada por um grupo social no que concerne a diferentes objetos (pessoas, acontecimentos, categorias, objetos do mundo, etc), dando lugar a uma visão comum das coisas”.

Tendo por base a noção de representação social, parece-me oportuno defini-la num campo mais específico - o da profissão. A noção de representações profissionais pode expressar reconstruções que o sujeito realiza a partir de informações obtidas sobre a profissão, na sua família, nos meios de comunicação social e nas práticas escolares.

Blin (1997a, p. 80) define as representações profissionais como:

“representações sociais elaboradas na ação e na comunicação profissionais (interagir e inter-reagir) e são especificadas pelos contextos, pelos atores pertencentes a grupos e pelos objetos pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais. Segundo este autor, a representação profissional junta um conjunto de ideias que um sujeito ou um grupo partilha sobre uma determinada profissão.”

As representações mudam de pessoa para pessoa, em função de situações vividas, de dificuldades, de recursos, do lugar e do momento, de acordo com o seu conhecimento do real e com o significado que lhe confere.

“A inserção numa rede de socialização profissional ensina maneiras de ver, de pensar e de agir particularmente ativas no exercício do trabalho” (Blin, 1997a, p. 81).

Segundo Dubar (citado por Silva, 2003) os processos de objetivação e de ancoragem não funcionam independentemente dos contextos sociais nos quais eles são ativados e, nesse sentido, as representações profissionais são expressão da inserção em grupos profissionais, cumprindo uma função na socialização profissional.

Na objetivação relaciona-se um conceito a uma imagem, tornando concretas noções abstratas.

Moscovici (2001, p. 71) afirma sobre esse processo que “A objetivação une uma ideia de não-familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível.”

Já a ancoragem é responsável por dar sentido às imagens criadas. Para Moscovici (2001, p.61) ancorar é: “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas”.

Para Silva (2003) as representações profissionais são criadas e compartilhadas por atores e grupos pertencentes à mesma área profissional e aparecem de uma relação de conhecimento que os atores produzem a partir da sua participação na ação relativa às suas atividades profissionais.

2.5.2. A construção da identidade

A "identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável" Dubar (1997, p. 104).

Para Erickson (1972), construir uma identidade implica definir quem a pessoa é, quais são as suas crenças, os seus valores, os seus objetivos.

Para Dubar (1997), a identidade resulta de um processo constante de socialização, que envolve a intersecção dos processos relacionais (o indivíduo é analisado pelo outro, dentro do sistema de acção em que estão inserido) e biográficos (história, habilidades e projectos), ou seja, a identidade integra as representações que o indivíduo tem de si próprio e sobre os outros. Neste sentido, o mesmo autor, defende que as representações são criadas numa dinâmica de interação permanente, na qual intervêm as próprias representações de si e o olhar do outro.

No âmbito das ciências humanas e sociais, Dubar (1997) faz-se referência quer à identidade individual (ou pessoal) quer à identidade coletiva e à identidade social; de identidade para si, como de identidade para o outro; de identidade vivida, como de identidade atribuída.

O sociólogo Giddens (2004, p. 694) define a identidade como um conjunto de “características distintivas do caráter de uma pessoa ou o caráter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são o género, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo.”

De acordo com Abreu (2001), as construções identitárias resultam da junção da individualidade de cada um, com a relação que constrói com os outros.

A este respeito, Tap (1998 citado por Silva, 2003) define seis características na construção e dinâmica da identidade pessoal:

- 1) sentimento de continuidade, de se sentir idêntico a si próprio ao longo do tempo;
- 2) representação mais ou menos estruturada e mais ao menos estável face a si próprio e face ao que os outros pensam de si;
- 3) sentimento de unicidade, de sentir-se original e único, incomparável;
- 4) sentimento de diversidade, experimentando várias personagens;
- 5) experiência de sentir-se de acordo com o que faz realizando-se através da ação, implicando a capacidade para gerir a sua mudança na continuidade;
- 6) visão positiva de si, autoestima, sentimento de valor pessoal aos seus próprios olhos e aos dos outros.

A identidade manifesta-se no individuo numa experiência de autoconhecimento (identidade de si, sentimento, imagem, representação de si), de unicidade face aos outros.

Segundo Silva (2003, p. 93) esta experiência faz-se através de um processo constante de construção desde os primeiros anos de vida, como as relações que mantemos com os outros, designadamente aqueles mais próximos (grupos de pertença) e mais significativos (grupos de referência).

A este respeito, Lipiansky (1998) diz que a identidade é, em grande medida, construída na interação social e cultural. Para Pinto (1991) este método de construção é altamente relacional, na medida em que se reflete em identidades coletivas e sociais, que se tornam em identidades de referência para os indivíduos (grupo profissional, religioso, político, comunitário). Ou seja, a construção de identidade possui simultaneamente uma dimensão individual e uma dimensão coletiva.

Dubar (1997) sugere que na construção da identidade participam dois processos diferentes: a identidade construída por um processo autobiográfico (a identidade do eu) e um processo relacional (a identidade do eu para o outro, onde estão presentes as representações sociais dos sujeitos e dos grupos), sendo também importante não esquecer o contexto de referência (familiar, escolar, partidário, profissional).

Assim, o processo de construção de identidade profissional concretiza-se em duas dimensões: é um processo de socialização e, ao mesmo tempo, de individualização.

De acordo com Blin (1997a, p. 182), “a noção [de identidade profissional], qualificando de profissional uma das instâncias da identidade social, postula que no contexto profissional a identidade profissional é mobilizada prioritariamente relativamente às outras identidades”.

Deste modo, podemos afirmar que a identidade profissional prevê a criação de um conjunto de normas comuns a um grupo, podendo definir-se como “ uma rede de elementos particulares das representações profissionais, rede especificamente activada em função da situação de interação e para responder a uma intenção/diferenciação com/de grupos sociais ou profissionais” (Blin, 1997a, p. 187).

Segundo Silva (2003) as identidades profissionais concedem especificidade aos diferentes grupos profissionais, unificando-se através das representações, quer das dos grupos sociais, quer das dos profissionais.

Assim, sobre a classe docente, Lacey (1977) afirma que a socialização profissional dos professores implica um processo de obtenção de valores, atitudes, interesses, destrezas e os conhecimentos próprios da cultura do grupo profissional a que pertence.

A este respeito, Nóvoa (1992) refere que o processo de construção de identidades profissionais dos professores é constituído por três fases distintas, em que, na primeira, o docente adere ao conjunto de valores comuns a outros profissionais, na segunda, o professor adopta as suas próprias formas de agir e, por último, a terceira fase, caracterizada pela capacidade de reflexão do docente sobre a sua acção.

“A forma como cada um vive a sua profissão, considerando o processo evolutivo que vai decorrendo ao longo da carreira, pode ser definida como desenvolvimento profissional” Cardona (2001, p. 45).

Deste modo, o professor, no exercício da profissão ao longo dos anos e tendo em conta as suas características pessoais e profissionais, vive momentos de felicidade e de tristeza que contribuem quer para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, quer para o grau de satisfação e insatisfação em relação à carreira. Parece-nos, pois, importante tratar o conceito de satisfação/insatisfação profissional e referir os fatores que nele influem, pelo que será este o propósito do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - SATISFAÇÃO E INSATISFAÇÃO PROFISSIONAL

“A verdadeira motivação vem de realização, desenvolvimento pessoal,
satisfação no trabalho e reconhecimento.”

Frederick Herzberg

3.1. Noção de satisfação/insatisfação profissional

A conjuntura socioeconómica na qual o país está “mergulhado” tem provocado no seu povo um sentimento generalizado de insatisfação. Nos diversos setores de atividade da sociedade, movimentos de descontentamento vão-se fazendo sentir, de uma forma ou de outra. Na carreira docente não poderia ser de outra forma. Problemas relacionados com a profissão são frequentemente motivo de notícia nos media ou apenas “conversa de café”.

A profissão docente é uma das profissões onde mais se verifica a existência de ambientes conflituosos que obrigam à mobilização frequente de todas as estratégias que cada um tem ou adquiriu para lidar com situações adversas, o que acentua o elevado nível de exigência no trabalho (Araújo, Carvalho, Porto, Reis & Neto, 2005).

Neste contexto, a satisfação profissional tem sido um dos sentimentos menos evidenciados pela classe docente, por diversos motivos e condicionamentos vários. Para um melhor entendimento do tema, começemos por apresentar os conceitos de satisfação - contentamento, prazer que resulta da realização do que se espera, do que se deseja. (Dicionário Aurélio); e de satisfação profissional - pode ser olhada como uma atitude global ou então ser aplicada a determinadas partes do cargo ocupado pelo indivíduo (Gonçalves, 1998).

Segundo Alcobia (2002), em relação à satisfação profissional existem diversas definições de teóricos e investigadores que a referenciam como um estado emocional, sentimentos ou respostas afetivas em relação ao trabalho.

Focando a nossa análise de novo na profissão docente, percebemos que a satisfação ou bem-estar profissional, segundo Jesus (1998), evidencia que o trabalho em equipa e a formação recebida ajuda o professor a lidar com os momentos de stress, quando afirma que o conceito de bem-estar docente está associado à motivação e à realização do professor, na sequência do conjunto de competências, métodos e estratégias que utiliza para ultrapassar as dificuldades diárias que encontra na execução das suas actividades dentro e fora da sala de aula.

Já no que se refere ao mal-estar docente, o mesmo autor, define-o como um estado para o qual contribuem diferentes factores, como a insatisfação profissional, o stress, o baixo empenho profissional, o desejo de abandono da profissão docente, factores que podem, em situação de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e até de depressão.

Em relação à satisfação profissional, Locke (1976, citado por Alcobia, 2002, p.291) apresenta nove dimensões que para ela contribuem:

1. satisfação com o trabalho;
2. satisfação com o salário;
3. satisfação com as promoções;
4. satisfação com o reconhecimento;
5. satisfação com os benefícios;
6. satisfação com a chefia;
7. satisfação com os colegas;
8. satisfação com as condições do trabalho;
9. satisfação com a organização e com a direcção.

Gorton (1982 citado por Alves 1991), em relação à satisfação profissional, apresenta uma versão diversificada tendo como base informação sobre três teorias fundamentais sobre a mesma:

- Teoria de Maslow – Esta teoria tem por base que o indivíduo é motivado por cinco necessidades básicas ordenadas segundo uma hierarquia, que ele denominou de hierarquia dos motivos humanos:
 - necessidades fisiológicas - constituídas pelo ar, água, comida, repouso, abrigo, etc.;
 - necessidades de segurança - implica estabilidade, proteção contra o perigo ou privação, etc.;
 - necessidades sociais - envolvem a amizade, relações de pertença, afeto, inclusão em grupo, etc.;
 - necessidades de estima – juntam conceitos como a autoconfiança, autonomia, sentido de realização pessoal, o reconhecimento, prestígio e a atenção dos outros;
 - necessidades de autorrealização - englobam as necessidades de evolução e de realização pessoal.

- Teoria de Herzberg – A teoria dos dois fatores de Herzberg ou também conhecida por teoria Motivação-Higiene, afirma que dois conjuntos de variáveis determinam a satisfação de uma pessoa: os fatores higiênicos e os fatores motivacionais. Os fatores higiênicos podem ser considerados fatores externos, pois estão relacionados com o ambiente em que o sujeito está inserido (o local e condições de trabalho, as políticas da empresa/organização, as relações interpessoais, o salário, o nível de satisfação, etc.), sendo que, quando não satisfeitos provocarão nos trabalhadores um sentimento de insatisfação e/ou uma alteração de atitude em relação ao trabalho.

Os fatores motivacionais podem ser considerados fatores internos, na medida que afetam o comportamento do sujeito, já que estão ligados com as tarefas desempenhadas na função que têm na organização e o que recebem desta. Os fatores motivacionais estão relacionados com sucesso, reconhecimento e avaliação justa do seu trabalho, promoção, entre outros.

- Teoria de Miskel – Esta teoria consiste numa nova versão da teoria de Herzberg, na medida em que em vez de dois tipos de variáveis, passará a incluir uma terceira variável na origem da satisfação profissional, contemplando os seguintes fatores: fator motivação, fator higiene e fator ambiente. Variáveis

como o salário, possibilidades de promoção, situações de risco, relações com os superiores e estatuto fazem parte do grupo dos fatores ambiente; no grupo dos fatores higiene são consideradas variáveis como programa político e administrativo, supervisão, condições de trabalho, etc.. Estima-se nesta teoria que contribuem mais para a insatisfação profissional quer os fatores ambiente, quer os fatores higiene - que são de caráter extrínseco em relação à satisfação/insatisfação profissional - já que os fatores motivadores são de caráter intrínseco, em total consonância com os fatores internos de Herzberg.

3.2. Satisfação/insatisfação na carreira docente

Seco (2000) refere que foi a partir dos anos 70 que surgiram os primeiros estudos sobre a satisfação profissional docente, sendo que a partir dos anos 80 estes estudos foram conduzidos tendo em vista as relações existentes entre a satisfação profissional e a qualidade de vida, a saúde mental e o meio familiar.

Vários estudos realizados com base em diferentes linhas de investigação que aprofundam a dimensão afetiva dos professores, recaem sobre a insatisfação docente que se pode manifestar em mal-estar, stresse e exaustão (burnout) (Estrela, 2010).

Nos estudos realizados, muitas foram as definições encontradas sobre satisfação profissional docente, entre as quais se salientam as seguintes:

- Gorton (1982) refere que a satisfação docente diz respeito à satisfação pessoal das suas necessidades individuais e profissionais.
- Watson et al. (1991, p. 69) apontam a satisfação profissional na classe docente como “grau de satisfação ou de bem-estar que os professores sentem em relação ao seu trabalho e às circunstâncias que o envolvem”.
- Alves (1991) afirma que a satisfação profissional na atividade docente é “o sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade perante a mesma”.
- Alcobia (2002, p.290), refere que a satisfação profissional docente “é um estado emocional, de sentimentos ou respostas afectivas em relação ao trabalho”.

O contributo que estes estudos e outra bibliografia consultada nos deram, para esta temática, permite-nos afirmar que a satisfação dos professores é um fator de elevada importância, quando se tem como objetivo obter a eficiência e eficácia num determinado trabalho e para o qual, aspetos como a motivação e empenho são indispensáveis. A satisfação profissional docente fomenta a autoestima e incentiva o desenvolvimento e o envolvimento no trabalho curricular e extracurricular. Em oposição, a insatisfação profissional docente origina mal-estar e desmotivação, que consequentemente provoca uma diminuição na qualidade do trabalho realizado quer com os alunos, quer com a restante comunidade escolar.

A este respeito, Nóvoa (1991) refere que o mal-estar que os professores vivem actualmente "estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevado índice de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante" (p. 20).

Pelo exposto, podemos dizer que fatores de ordem pessoal, institucional e social estão na origem deste sentimento, atualmente, muito comum nos docentes.

Correia, Matos e Canário (2002) afirmam que a insatisfação profissional docente assenta no sofrimento dos professores a um contexto de solidão que é simultaneamente sofrimento ético (dadas as dificuldades de gestão equilibrada da vida pessoal e profissional) e sofrimento organizacional.

3.3. Fatores de satisfação/insatisfação na carreira docente

Para a realização deste estudo foram feitas várias pesquisas e diferentes leituras, nas quais foi possível verificar a existência de vários grupos de fatores que influenciam a satisfação profissional docente.

Estrela (1984) e Alves (1994) apresentam o grupo dos fatores que influenciam a insatisfação profissional docente em 5 categorias:

- fatores económicos - se as recompensas intrínsecas ao trabalho são frustradas os salários tornam-se fonte de insatisfação;

- fatores institucionais - os professores sentem a pressão conservadora da escola;
- fatores pedagógicos - para além das fracas condições físicas de trabalho revertem para o professor os efeitos dos êxitos e fracassos dos alunos;
- fatores relacionais - relações interpessoais com alunos e colegas nem sempre caracterizadas por uma desejável empatia;
- fatores sociais - os professores sentem-se numa profissão de baixo estatuto social e com uma imagem social minimizada.

Sobre a satisfação profissional docente Arani & Abbasi (2004) referem-na como estando mais relacionada as características pessoais dos docentes do que com fatores externos (por exemplo, o ambiente, cultura ou gestão da escola).

Muitas outras abordagens acerca dos fatores que influenciam a satisfação profissional dos professores poderiam ser apresentadas. No entanto, optámos por fazer uma abordagem ao tema tendo por base as quatro dimensões (Seco, 2000) que juntam um maior consenso na revisão bibliográfica realizada, que são:

- natureza do próprio trabalho – nesta dimensão encontram-se os aspetos próprios da atividade docente, nomeadamente a preparação das aulas, a autonomia sentida na profissão, etc..

Santos (1996) afirma que os professores encontram nos fatores próprios da docência a fonte maior de satisfação profissional e nos fatores externos à profissão a maior fonte de insatisfação.

Também Seco (2000) defende que os fatores intrínsecos ao trabalho docente contribuem para a satisfação profissional, dos quais se destacam: a relação com os alunos, o nível de envolvimento e de eficácia pessoal no trabalho, a natureza importante do trabalho docente, o sentido de responsabilização e de realização, a variedade de tarefas e a possibilidade de utilizar capacidades e competências valorizadas pelo individuo, entre outras.

- recompensas pessoais – nesta dimensão encontram-se fatores motivadores para o desempenho e empenho no trabalho. Podem ser agrupados em duas áreas: uma área relacionada com as recompensas materiais, nomeadamente aspetos como o salário, subsídios, horas extraordinárias e a possibilidade de

progressão na carreira. A outra área está relacionada com fatores sociais, onde se encontra o prestígio e o reconhecimento da profissão.

- relações interpessoais - nesta dimensão encontram-se as relações estabelecidas com os colegas, com as chefias e funcionários.

As relações que se estabelecem com a comunidade escolar, sejam elas formais e/ou informais, contribuem para a existência de ajuda, cooperação, apoio e amizade que poderão resultar num aumento da satisfação (Seco, 2000).

- condições de trabalho – nesta dimensão encontram-se os fatores que contribuem para as condições gerais e temporais de trabalho.

Para Alves (1991) as condições de trabalho envolvem os meios físicos, tais como os edifícios, as instalações (materiais e equipamentos) e os aspectos relacionados com a gestão escolar, como por exemplo a distribuição do serviço e cargos, a calendarização das actividades ao longo do ano, o número de alunos por turma, a carga horária, entre outras.

Seco (2002), no estudo realizado e relativo às condições de trabalho, sistematiza-as em quatro categorias:

- condições ambientais- condições que contribuem para o bem-estar físico: temperatura, luz, higiene, segurança, equipamentos de trabalho, localização do edifício e abertura dos espaços de trabalho.
- condições temporais – condições relacionadas com as horas efetivas de trabalho, que influenciam direta e indiretamente na saúde, segurança e qualidade de vida do professor.
- condições de exigência e esforço do trabalho – condições relacionadas com o esforço físico e/ou mental desenvolvido na realização da atividade profissional e que se transforma frequentemente em fadiga.
- condições sociais e organizacionais – condições relacionadas com o ambiente que se vive nas escolas, as relações interpessoais, a participação ou não nas tomadas de decisão, a transmissão de informação, e as expectativas sociais acerca do próprio trabalho.

Em relação à satisfação profissional docente, e em modo de conclusão, podemos citar Pedro e Peixoto (2006, p. 248), quando afirmam que “a relevância e o interesse profissional dos professores surgem pelo facto de a ela aparecerem associadas variáveis tão importantes como a auto-estima, o bem-estar físico e mental, a motivação, o empenho, o envolvimento, o stresse, o absentismo/abandono, o sucesso, a realização profissional dos professores”.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4- METODOLOGIA DO ESTUDO

"Ensinar é difícil. Exige virtudes que poucos seres humanos têm: paciência, humildade, curiosidade científica, sensibilidade pedagógica e didática, gosto em dar a saber a quem sabe menos, gosto pelo contacto humano com os estudantes.

Acresce que não há métodos automáticos que garantam a excelência do ensino, tal como não há métodos automáticos que garantam a excelência da investigação. Exige-se perspicácia, maturidade, inteligência, criatividade, vistas largas."

Desidério Murcho

Neste capítulo faremos uma pequena abordagem teórica à investigação qualitativa. Seguidamente, procederemos a uma breve caracterização dos participantes na investigação, referiremos as estratégias de recolha dos respetivos dados, (nomeadamente através de entrevista) e, por fim, mencionaremos a forma como foram tratados os dados.

Desde modo, começamos por referir que a correta utilização de uma qualquer metodologia numa investigação se pode traduzir no sucesso ou fracasso da mesma. Metodologia é uma palavra derivada de "método", do Latim "methodus", cujo significado é "regras ou normas estabelecidas para o desenvolvimento de uma pesquisa" (Dicionário Online de Português). Este conceito faz referência aos métodos de investigação que permitem atingir determinados objetivos numa ciência.

Segundo Latorre, Ricon & Arnal (1996, p.87), a função da metodologia é "... velar pelos métodos, assinalar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação."

Já o método "consiste num conjunto de princípios que norteiam e orientam o investigador no decorrer da sua pesquisa, de forma a garantir a validade do conhecimento descoberto" (Bexiga, 2004, p.113).

Considerando o tema e área do estudo, pareceu-nos importante utilizar uma abordagem que permita encontrar os verdadeiros constrangimentos e perspectivas que os professores vivem, hoje, na escola. Segundo Nóvoa (1992, p. 30) “as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e pertinência em relação ao objeto de estudo”.

Ainda a este respeito, Morse (1994) afirma que as estratégias metodológicas definidas necessitam estar articuladas com as questões de investigação formuladas, na medida em que orientam a seleção das técnicas mais adequadas para a obtenção dos dados necessários à investigação.

4.1. Definição do tema

Tal como anteriormente referimos e explicitámos, nos últimos anos os professores têm assistido a constantes mudanças do estatuto da carreira docente, fruto da crise social e económica que o país atravessa. Também tem sido uma classe profissional frequentemente referida nos meios de comunicação social, onde se julga e avalia as atitudes e o próprio exercício dos docentes.

Neste contexto, pareceu-nos importante ouvir os professores, no sentido de perceber como estes vivem e sentem as constantes mudanças na carreira, como desempenham as funções que lhes são exigidas atualmente e conhecer os fatores de satisfação e insatisfação profissional. Neste sentido, o tema da nossa investigação prende-se com as perspectivas que os professores têm da profissão.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.218), tema é o assunto que se deseja provar ou desenvolver.

Assim, definir o tema significa escolher um assunto, de acordo com as tendências, as possibilidades, as competências de quem vai realizar a investigação (Vilelas, 2009).

De acordo com Barros e Lehfeld (1994), a definição do tema pode surgir com base:

- a) na observação do dia-a-dia;
- b) na vida profissional;

- c) em projectos de investigação;
- d) na relação e/ou no contacto com especialistas;
- e) nas sugestões apresentadas em estudos realizados;
- f) no estudo da literatura especializada.

Parece-nos importante referir que na escolha do tema deve ter-se em consideração a importância e a atualidade do problema, bem como o conhecimento, o gosto e a aptidão pessoal para trabalhar com o tema escolhido.

No presente estudo, a escolha do tema surge relacionada com a nossa vida profissional. São inúmeras as questões, as dificuldades, as dúvidas que vão surgindo ao longo dos anos da actividade docente, muitas inerentes à profissão, outras resultado das frequentes alterações na carreira, que tem vindo a modificar significativamente a vida do professor: quer na sua prática letiva, quer na sua vida pessoal.

Porque na nossa investigação, tal como já referimos, pretendemos conhecer a percepção que os professores têm da profissão e os fatores de satisfação/insatisfação que encontram actualmente na mesma, intitulámos a nossa dissertação de “Perspetivas dos professores do Ensino Básico e Secundário face ao desempenho da profissão”.

4.2. Questões e objetivos

Enquanto professora, e “abraçando” esta profissão há 17 anos atrás, já vivemos e experienciamos algumas mudanças na carreira que nos trazem sentimentos ambíguos. Quando se optou por esta profissão e ingressámos na carreira, a realidade do ensino e as condições de trabalho que então se nos ofereciam, eram bastante diferentes das que hoje o mesmo sistema oferece.

A identificação pessoal com este estudo ocorreu, pelo menos assim pensamos, por atualmente, tal como milhares de outros professores, questionarmos várias vezes o porquê de continuar no ensino, quais as expectativas em relação à carreira e qual a função do professor na escola.

Os sonhos que fomos criando em termos pessoais e profissionais, agora desvanecem-se ...a paixão pelo ensino, a revolta e desencanto que sentimos face às

políticas educativas, essencialmente economicistas, são os sentimentos partilhados entre professores.

As mudanças do papel e das funções do professor, assim como as fontes de satisfação/insatisfação profissional foram o incentivo e motivação para a escolha do tema, onde ganha significado a questão de partida deste estudo, a saber: “Quais as percepções que os professores têm da profissão e quais são as fontes de satisfação/insatisfação profissional?”

Vilelas (2009, p. 71) refere que no processo de escolha do problema “ temos que ter em conta que o investigador sofre influência do seu meio cultural, social e económico”.

Ainda a este respeito, Polit e Hungler (1995) indicam quatro principais fontes de problemas:

- a experiência: ao longo dos anos de atividade profissional, bastantes são os problemas que nos vão surgindo, sendo muitos deles interessantes e importantes. Contribuir ou encontrar uma solução/explicação para eles ajudará num melhoramento de desempenho.
- a literatura: novos estudos surgem muitas vezes da literatura existente. Os projetos de investigação já realizados podem sugerir indiretamente ao leitor novas questões para novos estudos através da leitura realizada, ou diretamente através das sugestões deixadas pelo autor para futuros estudos.
- as teorias: Através de um processo dedutivo, um investigador pode partir duma teoria para um problema de pesquisa.
- as ideias de fontes externas: um seminário, uma conferência, uma acção de formação, uma disciplina, etc., podem estar na origem ou serem o incentivo para uma nova ideia de pesquisa.

No que se refere à formulação do problema de investigação, Quivy & Campenhoudt (1998) indicam que deve ser constituído um conjunto de perguntas ou um conjunto de hipóteses, que limite o objeto em estudo.

Deste modo, será possível definir o método de recolha de informação e definir de modo preciso e sem ambiguidade os objetivos da investigação (Vilelas, 2009).

Tendo em conta a questão de partida, realizamos diferentes pesquisas relacionadas com a conceção da profissão docente, que nos ajudaram a formular as questões orientadoras ao estudo, a saber:

- Que fatores e/ou pessoas contribuíram para a escolha da profissão?
- Que expectativas têm em relação à profissão?
- Que conceção têm da profissão docente atual?
- Quais os fatores que contribuem para a satisfação dos professores?
- Quais os fatores que constituem fontes de insatisfação dos professores?

Perante estas questões, definiram-se os seguintes objetivos específicos do estudo:

- Caracterizar os fatores/motivos que contribuíram para a escolha da profissão e as expectativas iniciais face à docência.
- Caracterizar as conceções que os professores têm sobre a profissão docente.
- Identificar as funções do professor nos dias de hoje.
- Identificar os fatores de satisfação e insatisfação nos professores.

Segundo Almeida (1998), o objetivo da investigação determina o que o investigador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa.

Em forma de síntese, podemos dizer que a finalidade deste estudo prende-se com o interesse em conhecer a conceção que os professores têm da profissão e que fatores contribuem para a satisfação/insatisfação profissional, atualmente.

4.3. Natureza do estudo

Quivy & Campenhoudt (1998) referem que a escolha do método a utilizar no estudo, de entre os muitos existentes e possíveis de serem utilizados, deve ser feita tendo em conta a natureza do problema em estudo, reconhecendo que todos têm vantagens e desvantagens.

Os estudos de investigação podem ter uma abordagem qualitativa e/ou quantitativa que orientam todo o processo de estudo, baseando-se em paradigmas.

Para Bogdan e Biklen (2013) paradigma é o que nos possibilita olhar o mundo e reconhecer o que nele é importante para nós.

Assim, entenda-se paradigma “como um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumos, servindo de modelo, às práticas da pesquisa” (Vilelas, 2009, p. 99).

Ainda para Coutinho (2014, p. 9), a este respeito, um paradigma de investigação é o “conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico”.

Na área da educação, podemos afirmar que existem dois grandes paradigmas: o positivista e o interpretativo.

Segundo Erickson (1972, p. 132) o paradigma positivista “pressupõe uma uniformidade de relações entre a forma do comportamento e o seu significado, de modo que o observador pode reconhecer o significado do comportamento sempre que este se produz”.

No paradigma positivista, o objecto geral da investigação é definido em termos de comportamento; o investigador utiliza categorias de classificação predeterminadas para a observação destes comportamentos (Lessard-Héber, Goyette & Boutin, 2008, p. 36).

O paradigma designado por quantitativo positivista é o que presume a existência de leis gerais que regem os fenómenos (Vilelas, 2009).

Em relação ao paradigma interpretativo o tema em estudo é formulado em termos de acção, em que a acção abrange “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele. O objeto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento (Erickson, 1972, p. 127).

Este paradigma, no âmbito social e educativo, tenta entrar no mundo pessoal dos sujeitos “... para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre, Ricon & Arnal 1996, p.42).

De acordo com Vilelas (2009), o paradigma interpretativo tem várias realidades com diversas diferenças entre elas, não podendo estas ser solucionadas através de processos, mas sim através da hermenêutica (a procura de significado no texto) e da fenomenologia (teoria criada a partir dos dados recolhidos). Por outro lado, tenta compreender o objecto em estudo com base nos dados obtidos através dos participantes do estudo e dos significados conferidos ao fenómeno em análise.

O paradigma interpretativo “pretende substituir as noções científicas da explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pela compreensão, significado e ação” Coutinho (2014, p. 17).

Assim, o paradigma interpretativo está relacionado aos dados qualitativos, enquanto o paradigma positivista aos dados quantitativos (Vilelas, 2009).

Deste modo, a opção do método de pesquisa a ser utilizado no estudo vai depender o que o investigador vai querer conhecer/compreender (Goodson & Sikes, 2001).

Com base no exposto, e para o estudo que pretendemos realizar, concluímos que os dados recolhidos para a realização do mesmo devem ser de natureza qualitativa. Assim, como refere Lefébvre (1990 citado por Pacheco, 1995, p.16), planeamos realizar uma investigação “das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é base de toda a indagação”.

Em relação aos estudo qualitativos, Vilelas (2009, p. 105) considera que “... há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. (...) A investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem.”

Segundo Bogdan e Biklen (2013, p. 16), os métodos qualitativos “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação”.

Segundo os mesmos autores, as características mais comuns nas investigações qualitativas são:

- 1) o investigador é o instrumento principal;
- 2) a investigação é mais descritiva;
- 3) existe maior interesse no processo do que nos resultados;
- 4) tendência em analisar os dados de forma indutiva;
- 5) o significado é de importância vital;
- 6) é indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados.

Na sequência do descrito anteriormente, verificamos que o material essencial a um estudo qualitativo é “a palavra, que expressa o falar cotidiano, tanto ao nível das relações quanto ao nível dos discursos” (Vilelas, 2009).

Nesta linha de pensamento, para que esta investigação seja válida, ela não poderá decorrer em cenários simulados, ela impõe a observação de situações diárias em tempo real (Deslandes e Assis, 2002).

Neste tipo de investigação, as pessoas são tratados como seres humanos únicos que conferem significados às suas experiências vindas do contexto da vida (Marcus e Liehr, 2001).

De acordo com Bogdan e Biklen (2013, p. 16) neste paradigma “os dados recolhidos são (...) qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” e “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” Esta perspectiva vai de encontro aos objetivos deste estudo.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Após definido o objeto de estudo, realizada alguma revisão da literatura e determinado o tipo de estudo e os seus objectivos gerais, torna-se necessário escolher as técnicas de recolha, fundamentais para criar os instrumentos que nos permitem obter os dados pretendidos.

Técnicas são “procedimentos de actuação” concretos e particulares, “meios auxiliares” no método, na medida em que um método pode utilizar várias técnicas Bisquerra (1989, p. 55).

Para Vilelas (2009, p. 265) “ um instrumento de recolha de dados é, em princípio, qualquer recurso a que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação”.

4.4.1. Dados primários e secundários

A partir das técnicas escolhidas e dos instrumentos construídos, os dados recolhidos podem ser divididos em dois grandes grupos: dados primários e dados secundários.

Coutinho et all. (2009), indicam como dados primários os dados que se obtêm da própria investigação, tais como os dados obtidos através de uma entrevista ou questionário. Em relação aos dados secundários, os mesmos autores, definem-nos como informações já concebidas, nas quais o investigador obtém os dados necessários à realização do estudo, sem que haja algum efeito do investigador sobre a fonte de informação.

Segundo Vilelas (2009, p. 266) os dados primários “são aqueles que o investigador obtém diretamente da realidade, recolhendo-os com os seus próprios instrumentos (...) e os dados secundários são os registos escritos provenientes também de um contacto com a prática, mas que já foram recolhidos e muitas vezes processados por outros investigadores. Sendo assim, as técnicas de recolha de dados

utilizadas num e noutro caso são bastante diferentes, na medida em que a natureza de cada um é verdadeiramente distinta”.

Para Polit e Hungler (1995) os métodos de recolha de dados primários podem variar em função de determinadas características, que são:

1. estrutura – a informação obtida da amostra deve ser obtida da mesma forma.
2. possibilidade de quantificação – o método de recolha de dados deve permitir que a mesma seja feita de uma forma narrativa, de modo a poderem ser quantificados.
3. objetividade – a recolha de dados deve ser o mais objectiva possível.

Desta forma, para realizar a recolha de dados primários, são várias as técnicas possíveis entre as quais se incluem a observação, a entrevista, o questionário e testes, entre outras.

Na realização deste estudo foi necessário proceder à recolha de dados do tipo primário, recolhidos através de questionários e entrevistas realizados aos participantes.

4.4.2. A entrevista

Uma das técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa é a entrevista “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre como os sujeitos interpretam o mundo” Bogdan e Biklen (2013, p. 134).

Para Coutinho (2014, p. 141) a entrevista “visa a obtenção de informação através de questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador. As questões a colocar podem ser abertas, fechadas ou uma mistura das duas”.

As entrevistas constam de uma conversa aprofundada sobre um tema definido, conduzida por alguém convenientemente preparado, com o objetivo de recolher informação específica relacionada com o entrevistado. O investigador deve conseguir

obter um ambiente de segurança com o entrevistado, caso contrário, os resultados conseguidos poderão ter pouca credibilidade. Para que tal não aconteça é importante o investigador ter alguma experiência e capacidade de empatia (Vilelas, 2009).

Ainda o mesmo autor refere que “a vantagem essencial da entrevista reside no facto de serem os próprios atores sociais quem proporciona os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expetativas, os quais pela sua natureza é quase impossível observar de fora” (Vilelas, 2009, p. 279).

Patton (2002) menciona três tipos de entrevista, que vão da menos à mais estruturada, em que esta última é composta por um conjunto de respostas fixas e pré-determinadas, e que para o autor não são aconselhadas na investigação em ciências sociais e humanas (CSH). No que diz respeito à entrevista não estruturada ou aberta, o mesmo autor menciona que as perguntas aparecem naturalmente no decurso da entrevista. Segundo Silverman (2000, citado por Coutinho, 2014) a entrevista não estruturada é realizada sem que o investigador se sirva de um guião com os tópicos a abordar previamente definido.

As entrevistas qualitativas, como referem Bogdan e Biklen (2013, p. 135) “variam quanto ao grau de estruturação”, podendo realizar-se desde entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. No entanto, os mesmos autores referem ainda que a principal vantagem deste tipo de entrevistas é a de se ficar com a certeza que os dados recolhidos são comparáveis entre os vários entrevistados.

Nesta linha, Mattos (2005), no que diz respeito ao tipo de entrevista, refere que esta pode ser de 3 tipos:

- estruturada – obedece a estruturação prévia para a sua concretização; as questões são colocadas tal como foram escritas; composta por questões fechadas de modo a obter dados sobre a amostra; cumpre a uma ordem rígida.
- semiestruturada – existe um guião previamente elaborado que serve de apoio à realização da entrevista; procura assegurar que todos os participantes no estudo respondam às mesmas questões; o entrevistador conhece os temas sobre os quais tem que recolher informação; não existe uma ordem fixa nas

questões, ou seja, a desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado.

- não estruturada – o investigador propõe um tema; as questões são colocadas de acordo com o decorrer da conversa; não existe ordem predefinida; o entrevistador promove, encoraja e orienta a participação do sujeito.

Em relação ao número de participantes, o mesmo autor refere que podem ser de dois tipos:

- individual: se o objetivo é recolher informação sobre o entrevistado- pode não seguir uma estrutura rígida;
- grupo: se o objetivo é recolher informação de vários participantes e características comuns (Lessard-Hébert; Goyette, Boutin, 2008).

Para o nosso estudo, dado os objetivos do mesmo, optámos por realizar entrevistas individuais e “semiestruturadas uma vez que possibilitam a comparação de dados entre os vários sujeitos” (Bogdan e Biklen, 2013, p. 135).

Na entrevista semiestruturada, o investigador tem em seu poder uma lista de questões ou tópicos, que o ajudam a guiar a entrevista, com o objetivo de encontrar as respostas ao estudo a que se propôs, ou seja, uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado (Coutinho, 2014).

Tendo em consideração que este tipo de entrevista tem alguma flexibilidade, Mattos (2005) refere que as perguntas não têm que ser realizadas obrigatoriamente pela ordem prevista no guião e poderão surgir novas perguntas ao longo da entrevista, pelo que o investigador deve seguir a planificação feita para a entrevista para nunca perder de vista o seu objetivo.

Segundo Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada é aquela que “...parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa forma, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de

suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.”

As principais vantagens das entrevistas semiestruturadas são: possibilidade em conseguir informação para além do que se definiu inicialmente; clarificar alguns aspectos da entrevista; criar pontos de vista, orientações e hipóteses para o desenvolvimento da investigação e definir e criar novas estratégias e instrumentos (Santos, 2008).

Pelo exposto, e movidos pelo objetivo de se captarem representações, atitudes, opiniões, valores e significados atribuídos ao objeto de análise pelo entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 1998), pareceu-nos apropriada a utilização da entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados para o presente estudo.

No entanto, independente do tipo de entrevista utilizado, para que o trabalho se desenvolva corretamente e para que a concretização da entrevista se faça com êxito é importante dar atenção a alguns pormenores, nomeadamente: a aparência do investigador deve ser adequada ao meio social onde se vai realizar a entrevista; o investigador deve possuir uma cultura média, de modo a compreender a importância de cada dado recolhido; o investigador não deve ter inibições perante nenhum tipo de pessoas, e deve principalmente ser capaz de deixar falar livremente os outros; e a entrevista deve ser realizada às horas mais convenientes para o participante (Vilelas, 2009).

No que diz respeito ao local onde se deve realizar a entrevista, Ghiglione e Matalon (2001, p. 76) alertam para a importância da escolha de um local próprio:

“Realizar entrevistas com operários, cujo local de trabalho é habitualmente a oficina, num escritório insonorizado, climatizado, iluminado a néon, com roupas que compreendem “necessariamente” um fato e uma gravata, é o mesmo que “rotular-se” automaticamente como fazendo parte dos “colarinhos brancos”. Consequentemente, provoca-se nos entrevistados comportamentos e intervenções ligados a essa percepção”.

O processo da entrevista, segundo Creswell (2010), é composto por oito passos:

1. identificação dos entrevistados;
2. definir o tipo de entrevista a realizar, a qual oferecerá ao investigador a informação necessária de forma a responder às perguntas da investigação;
3. utilização do equipamento adequado para proceder à recolha dos dados;
4. criar e usar um protocolo de entrevista;
5. aperfeiçoar as perguntas e os procedimentos através da aplicação de um teste piloto;
6. definir o local onde se realiza a entrevista;
7. obter o consentimento do entrevistado para a realização da entrevista e consequentemente a sua participação no estudo;
8. durante a realização da entrevista deve orientar a mesma de forma a não perder o foco nos objectivos do estudo e não se desviar das perguntas.

Neste estudo, procedeu-se segundo todas as fases, com exceção da fase 5. Tendo em conta a investigação, identificámos os professores a participar no estudo que possuíam as características necessárias ao mesmo; definimos o tipo de entrevista a realizar e elaborámos o guião da mesma. Antes de procedermos às entrevistas obtivemos o consentimento da direcção da escola (anexo II) para a realização das mesmas. As entrevistas foram efetuadas em data e local acordado com os entrevistados, com a autorização dos participantes para a gravação da mesma.

Dado o tipo de entrevista realizada, a mesmo decorreu como planificado, sem existirem desvios em relação ao proposto no guião. Tal como referido anteriormente, não realizámos um teste piloto antes de realizar as entrevistas, por falta de tempo e inexperiência. Contudo, parece-nos que tal facto não influenciou o resultado final atingido.

Durante a entrevista é fundamental saber ouvir, ou seja, não interromper o discurso do entrevistado, pois poderíamos deste modo interromper a sua linha de pensamento. É igualmente importante manter sempre uma atitude e comportamento neutros, sem mostrar nenhum tipo de sentimento ou expressão ao longo de toda a

entrevista, para que em momento algum possamos influenciar a opinião do entrevistado.

A entrevista deve basear-se em perguntas abertas, para que o participante possa falar livremente e sem limitações sobre o assunto em questão. Já as perguntas fechadas devem ser utilizadas apenas quando for essencial elucidar alguma questão ou detalhe do discurso do participante do estudo (Vilelas, 2009).

Ghiglione e Matalon (2001) referem algumas técnicas usadas pelo entrevistador:

- Técnica das “expressões curtas”, do tipo “compreendo”, “sim”, “estou a ver”, “hum-hum”, devem ser acompanhadas por expressões faciais e gestuais, de forma delicada, demonstrando atenção e interesse ao entrevistado;
- Técnica do “*espelho*” ou do “*eco*”, em que o entrevistador vai repetindo a palavra ou palavras finais da frase com que o entrevistado terminou a sua frase, de modo a que seja um estímulo para que este prossiga com a ideia que está a desenvolver;
- Técnica da “*reformulação*” de uma parte da conversa, para que o entrevistado volte a falar no assunto de forma a aprofundá-lo;
- Técnica das “*perguntas adicionais*” que deve ser o mais isenta possível, procurando obter informação complementar através do desenvolvimento da resposta dada. São perguntas como “*porquê?*”, “*poderia dizer-me mais sobre essa questão?*”, etc.;
- Técnica do “*envolvimento pessoal*” que se realiza normalmente quando o entrevistado mostra alguma hesitação ou reserva em relação ao assunto em causa, ou quando se deseja um maior envolvimento pessoal: “*qual é a sua opinião pessoal?*”, “*o que pensa sobre o assunto?*”;
- Técnica da “*repetição do tema*” que se utiliza quando o entrevistado está a afastar-se do assunto em questão, mas tendo o cuidado necessário para que este não o sinta como repreensão;
- Técnica dos “*silêncios*” conduzindo à reflexão, tomando em atenção que devem ser períodos bastante curtos, para não produzirem um efeito negativo, na medida em que grandes períodos de silêncios são constrangedores.

4.4.2.1. Planeamento da entrevista

O processo da entrevista inicia-se com a definição dos objetivos que se pretendem obter. Estes objetivos, como já foi referido anteriormente, devem ser definidos de forma clara, objetiva e rigorosa, para que depois da recolha dos dados estes sejam atingidos (Vilelas, 2009).

Após a conclusão da definição dos objetivos, procedemos à elaboração do guião de entrevista (anexo III), onde estruturámos a entrevista por temas e questões a abordar. As questões foram elaboradas de forma a possibilitar que a leitura pelo investigador e o seu entendimento pelo entrevistado aconteçam sem dificuldade.

Aquando da elaboração das questões tivemos o cuidado de lhes dar um seguimento lógico e adequado, de forma a facilitar a integração do entrevistado no tema e na entrevista. A sua estrutura, típica do guião de entrevista, tem um carácter matricial, em que a essência da entrevista é estruturada por blocos temáticos, objetivos específicos e respetivas questões. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões.

De seguida realizamos a pesquisa para saber quais os professores que reuniam as condições necessárias para a participação no nosso estudo. Contactei-os, no sentido de saber da sua disponibilidade para a realização da entrevista, informando-os do tema e objetivo da mesma, o motivo da escolha do entrevistado e a importância da sua colaboração no estudo. Depois da concordância do participante na realização da entrevista, marcámos hora e local para a mesma.

Aquando da realização da entrevista tivemos o cuidado de iniciar com um pequeno agradecimento à colaboração do entrevistado, lembrando o tema e objetivo do estudo e a autorização para a gravação da mesma (anexo IV). Ao longo de toda a entrevista mantivemo-nos e sempre atentos, evitámos interromper o discurso do entrevistado. “O entrevistador deverá dar tempo suficiente ao entrevistado para responder, exprimindo-se pelas suas próprias palavras e no seu ritmo pessoal” (Castilho, 1995).

Na realização da entrevista recorreremos ao uso de diferentes técnicas, de acordo com o decorrer da entrevista. Assim, foi utilizada a técnica de “expressões curtas” em todas as entrevistas, de forma a demonstrar interesse aos entrevistados; técnica da “repetição do tema” na entrevista com o Professor 5, na medida em que este não foi de encontro ao esperado aquando da resposta a uma das questões; a técnica do “espelho” ou do “eco”, na entrevista com o Professor 2 e com o Professor 3, que se mostraram mais reservados e contidos nas respostas; e a técnica dos “silêncios” aplicada em todas as entrevistas, na passagem de uma pergunta para a outra, permitindo ao entrevistado tempo de reflexão para a sua resposta.

No entanto, é importante conseguir controlar o fluxo de informação, uma vez que o entrevistado, à medida que ganha confiança e sente um certo à vontade, pontualmente tende a falar muito acerca das suas crenças e vivências, desviando-se um pouco da questão que lhe foi colocada.

A colocação das perguntas ao longo da entrevista deve ser feita de forma direta, e se existirem questões mais difíceis deve ser feito um pequeno enquadramento, de modo a ajudar o entrevistado na compreensão e objetivo da mesma.

Segundo Foddy (2002) estas últimas questões, quando existem, devem ser posicionadas no fim da entrevista, altura em que existe um maior clima de confiança, pois se provocarem desconfiança, ou uma reação negativa no entrevistado, isso prejudicará a entrevista, o “olhar nos olhos” os entrevistados, e o colocar a pergunta sem rodeios, de modo que eles tenham dificuldade em mentir.

4.5. Participantes no estudo

Uma “amostragem é o processo de selecção dos sujeitos que participam num estudo” (Coutinho, 2014, p. 89).

Segundo a mesma autora, entende-se por sujeito a pessoa de quem se obtém os dados, ou seja, os participantes numa investigação qualitativa. Assim, a amostra é o conjunto de sujeitos.

Para Fortin (1999) uma amostra, não é mais do que uma parte do todo a que chamamos população e que a representa, sendo que a população é o conjunto de todas as pessoas de que pretendemos investigar algumas características.

Os métodos de selecção de amostra podem classificar-se em dois tipos: a amostragem probabilística e não-probabilística (Charles, 1998).

Segundo Coutinho (2014, p. 91) “a amostragem é probabilística se podermos determinar o grau de probabilidade (diferente de zero) de um sujeito da população pertencer, ou não, à amostra”

“A amostragem é não probabilística se não podermos especificar a probabilidade de um sujeito pertencer a uma dada população” (Coutinho, 2014, p.95).

Segundo Carmo e Ferreira (1988) e Huot (2002), nas amostras não probabilísticas, os vários elementos da população não possuem a mesma probabilidade de fazer parte da nossa amostra e, por isso, o investigador não tem uma ideia do erro que pode estar a introduzir nas suas apreciações.

Neste tipo de amostragem os métodos de selecção dos sujeitos pode ser realizada de diferentes tipos, que segundo Coutinho (2014) são:

- amostragem por conveniência – criada através de grupos intactos já constituídos;
- amostragem criterial – criada através da selecção de partes da população segundo critérios pré-definidos;
- amostragem accidental – criada por voluntários que se disponibilizam para fazer parte do estudo;
- amostragem “bola de neve” – criada através de um membro da população alvo a quem se pede que indique outros membros dessa população, e assim sucessivamente, criando o efeito bola de neve.

Tratando-se a nossa investigação de um estudo qualitativo e dadas as características e objectivos do mesmo, pareceu-nos mais adequado e útil procedermos a uma amostragem criterial.

Neste contexto, os participantes no presente estudo são seis professores do mesmo agrupamento e escola a lecionarem ciclos e modalidades de ensino diferentes, no ano letivo 2013/2014.

Tendo em conta os objetivos desta investigação, a escolha dos participantes foi realizada com base nos seguintes critérios:

1. professores do quadro de nomeação definitiva (QND);
2. professores com mais de 5 anos de experiência profissional;
3. professores que já tivessem lecionado os diferentes níveis de ensino (ensino básico - EB e ensino secundário - ES);
4. professores que já tivessem lecionado diferentes modalidades de ensino (cursos científicos- humanísticos (CH), cursos profissionais (CP), cursos vocacionais (CV), cursos de educação e formação (CEF), etc.).

Estes critérios foram assim definidos porque pretendíamos que os participantes do estudo tivessem alguns anos de experiência na mesma escola, de forma a que o contexto e população escolar fossem os mesmos. Daí o facto de um dos critérios de seleção ter sido professores do QND. Também pretendíamos que os professores já tivessem lecionado diferentes níveis de ensino (EB e ES), assim como várias modalidades de formação (CH; CP; CV; e CEF), para podermos verificar se algum destes fatores tem influência na perceção que os professores têm da profissão e nos fatores de satisfação e insatisfação profissional.

Os participantes no estudo são professores com os quais mantemos uma boa relação profissional, o que pode ser considerado uma vantagem, quer ao nível do conhecimento pessoal dos participantes, quer ao nível da facilidade com que se desenvolveu o processo das entrevistas.

A este respeito, Bogdan e Biklen (2013) afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo.

4.5.1. Questionário

Questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” Lakatos e Marconi (2003, p. 201).

Para Gil (1999, p.128), o questionário é definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p.189). “O Questionário é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais sobre eles próprios e o seu meio”.

Tal como outros instrumentos os questionários apresentam vantagens e limitações, assim, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201-202) e Gil (1999, p. 128-129) é possível indicar algumas dessas vantagens e limitações: quanto às vantagens, o questionário permite que seja aplicado a várias pessoas em simultâneo e em áreas geográficas distintas economizando tempo e dinheiro; a pessoa que está a aplicar o questionário não necessita de ter experiência e garante o anonimato do sujeito, contribuindo para uma maior liberdade e segurança nas respostas e que respondam no momento que lhes for mais conveniente e o sujeito não fica exposto a influências do investigador, o que permite alcançar respostas mais rápidas e objectivas; quanto às limitações, a aplicação de questionários elimina a participação de pessoas analfabetas; pode resultar numa pequena quantidade de questionários respondidos e/ou perguntas sem resposta; a não compreensão das questões pode originar uniformidade aparente; a falta de conhecimento das circunstâncias em que foi realizado o questionário pode ser importante na avaliação das respostas; a leitura de todas as perguntas do questionário antes de respondê-las; uma pergunta pode influenciar outra; o facto de os diferentes itens do questionário poderem ter significados diferentes para cada um dos sujeitos, pode originar resultados críticos em relação à objectividade.

Aquando da elaboração do questionário deve ter-se em consideração que as questões devem ser reduzidas e apropriadas ao assunto em apreço. Assim, as questões devem ser produzidas tendo em conta três princípios básicos: o princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e o princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

Deste modo, os dados obtidos através do questionário podem pertencer a três categorias (Sierra Bravo, 1998):

1. factos (dados atuais) relativos ao domínio pessoal dos indivíduos que formam o grupo social estudado (ex: idade, nível de escolaridade), factos relativos ao domínio do ambiente que o rodeia (ex: relações familiares, relações laborais) e ao domínio do seu comportamento;
2. opiniões, às quais se somam os níveis de informação, de especulação, etc., ou seja, tudo o que se poderá chamar de dados subjectivos;
3. atitudes, motivações e sentimentos, isto é, tudo o que impele para a ação;
4. cognições, que se traduzem na avaliação dos índices de conhecimento dos diversos temas estudados num questionário.

Na realização deste estudo foi aplicado um questionário (anexo V), segundo Sierra Bravo (1998) que se baseia na primeira categoria, de forma a possibilitar a realização da caracterização dos participantes do estudo.

4.6. Contexto do estudo

No que respeita à escolha do estabelecimento de ensino, optámos por uma escola secundária que faz parte de um agrupamento que agrega quatro escolas situadas na freguesia de Santa Maria dos Olivais e uma na freguesia de Marvila, na zona oriental da cidade de Lisboa.

Em relação à dimensão da população escolar, o agrupamento tem 242 professores, 2557 alunos e/ou crianças, 11 assistentes técnicos, 63 assistentes operacionais e 2 técnicos superiores.

Um segundo aspeto igualmente importante é a diversidade da oferta curricular oferecida pelo agrupamento, desde o pré-escolar até ao 12.º ano. Contudo há que referenciar que a escola onde se realizou o estudo apenas detém o ensino básico e secundário.

A preferência por esta escola prende-se com a sua proximidade relativamente ao local de domicílio, o que irá facilitar a deslocação para proceder à recolha de dados.

4.7. Técnicas de tratamento de dados

Dado que a entrevista se realiza num sistema presencial e o diálogo pode ser dirigido e encaminhado pelo investigador, ajuda que o participante revele conhecimentos, descreva acontecimentos e experiências de modo a que o investigador obtenha informação necessária à realização do estudo.

Após a realização das entrevistas a todos os participantes no estudo e gravação da mesma, procedeu-se às suas transcrições.

A atividade seguinte constou num processo complexo, moroso e rigoroso que caracteriza a análise de conteúdo.

Atualmente a análise de conteúdo é uma das técnicas de maior importância, utilizada na investigação nas diversas ciências sociais e humanas, dado que se trata de um método de análise textual que se aplica em questões abertas de questionários e no tratamento da informação obtida através das entrevistas (Vilelas, 2009).

A análise de conteúdo é um dos métodos mais utilizados para a análise de texto (Coutinho, 2014).

Como referem alguns autores, a análise de conteúdo utiliza-se em estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito (Krippendorff, 1980; Marshall & Rossman, 1989; Schutt, 1999).

Para Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens".

Deste modo, a análise de conteúdo foi o método utilizado neste estudo, com base no protocolo da entrevista (anexo VI), para o tratamento de dados obtidos através da entrevista, uma vez que a análise de conteúdo "é pois um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados "chave" que possibilitem uma comparação posterior" (Coutinho, 2014, p. 217).

Assim, o objetivo é dar significado ao conteúdo das mensagens obtidas com os participantes, através da elaboração de categorias analíticas, que permitam sistematizar as informações (Bardin, 2011; Bogdan e Biklen, 2013).

A análise de conteúdo é um processo que, segundo Bardin (2011) está organizado em três fases:

- a. a pré-análise: nesta fase procede-se à organização e sistematização de ideias, à escolha dos documentos que serão objecto de análise, à verificação dos objectivos iniciais do estudo em relação ao material obtido e se elaboram os indicadores que ajudarão na interpretação final;
- b. a exploração do material: nesta fase os dados obtidos serão codificados de modo a atingir a compreensão do texto. A codificação é constituída por procedimentos de recorte, classificação ou enumeração em função de regras previamente definidas;
- c. o tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nesta fase os dados brutos obtidos são tratados, de modo a se transformarem em dados significativos e válidos e evidenciarem as informações obtidas.

Com estas informações o investigador faz a sua interpretação com base no quadro teórico e os objetivos definidos no estudo.

Vilelas (2009) refere que a análise de conteúdo, embora seja orientada segundo estas três fases, depende do tipo de investigação que se irá realizar desde o problema do estudo ao tipo de comunicações a ser analisado.

Deste modo, segundo Minayo (1994), existem diferentes técnicas desenvolvidas na análise de conteúdo que procuram promover o alcance e a compreensão dos significados patentes e ocultos no material da comunicação, sendo elas:

- análise temática ou categorial: é a técnica mais usual na análise de conteúdo, e consiste em dividir o texto em unidades (categorias). Estas operações visam descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, preocupando-se com a frequência desses núcleos, sob a forma de dados segmentáveis e comparáveis, e não com a sua dinâmica e organização (Bardin, 2011);
- análise da avaliação ou representacional: é a técnica que pretende medir as atitudes do participante quanto aos objetos de que ele fala (pessoas, coisas, acontecimentos). Esta técnica fundamenta-se no facto de que a linguagem representa e reflete diretamente aquele que a utiliza;
- análise da expressão: consiste num conjunto de técnicas que trabalham os indicadores para atingir a inferência formal. A análise da expressão parte do princípio de que há uma correspondência entre o tipo de discurso e as características do participante e do seu meio;
- análise das relações: esta técnica tem como objetivo extrair do texto as relações entre os elementos da mensagem, completando a análise de frequência simples, ou seja, procura a associação de dois ou mais elementos no texto, atendendo às relações que eles mantêm entre si;
- análise da enunciação: esta técnica diferencia-se das outras técnicas de análise de conteúdo porque concebe a comunicação como um processo e funciona afastando-se das estruturas e dos elementos formais presentes no texto.

O processo da análise de conteúdo deve seguir uma sequência de fases, que se inicia pela definição do universo estudado e que vai permitir definir claramente o que faz parte ou não do estudo (Vilelas, 2009).

Após definido claramente esse universo, segundo o mesmo autor inicia-se a categorização, isto é, a definição das dimensões que serão analisadas, sendo estas categorias definidas a partir da necessidade da informação a testar e parte essencial da análise de conteúdo.

Coutinho (2014, p. 221) refere que a categoria “é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. São rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão de características comuns”.

Em relação à categorização, a mesma autora, refere que esta “permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (p.221).

Segundo Bardin (2011) e Esteves (2006), as categorias, para serem consideradas boas devem possuir algumas qualidades, nomeadamente:

- exclusão mútua: um elemento não pode ser classificado em mais de uma categoria;
- homogeneidade: para definir uma categoria, é necessário existir apenas uma dimensão na análise;
- pertinência: as categorias têm que estar relacionadas com os objetivos do estudo;
- objectividade e fidelidade: se as categorias e os indicadores que determinam a entrada numa categoria forem bem definidos e claros, não existirá subjectividade na análise;
- produtividade: as categorias são consideradas produtivas se os resultados forem férteis em conclusões e em dados exatos.

Outro aspeto a considerar, prende-se com a escolha das unidades de análise, na medida em que o conteúdo do texto pode ser examinado de diversas formas,

segundo as unidades de análise que forem definidas. Vários autores abordam as unidades de análise apresentando-as com títulos ou abordagens diferentes.

Para Krippendorff (1990), as unidades de análise classificam-se como:

- unidades amostrais: que são partes da observação real, registadas independentemente das outras que a acompanham;
- unidades de registos: que são segmentos específicos do conteúdo, caracterizados por se situarem dentro de uma dada categoria e descritos separadamente, podendo então ser registados como partes analisáveis separadamente das unidades amostrais;
- unidades de contexto: que fixam limites de informações contextuais que podem apresentar a descrição de uma unidade de registo.

Segundo Bardin (2011), o conteúdo de um texto pode ser analisado de diferentes maneiras, em função das seguintes unidades:

- unidades de contexto: fixam limites de informações contextuais que podem apresentar a descrição de uma unidade de registo.;
- unidades de registo: são segmentos específicos do conteúdo, caracterizados por se situarem dentro de uma dada categoria. As unidades de registo dependem dos objetivos e da problemática do estudo;
- unidades de enumeração: são unidades a partir das quais se procede à quantificação; permitem contar a frequência de uma categoria.

De facto, a análise de conteúdo é uma técnica muito delicada, que requer muita dedicação, paciência e tempo. Segundo Vilelas (2009) é necessário intuição, imaginação e observação do que é importante, além da criatividade para a escolha das categorias e o investigador deve ter disciplina, perseverança e, ainda, rigidez na decomposição do conteúdo ou na contagem dos resultados das análises.

A análise de conteúdo deste estudo iniciou-se com uma leitura pormenorizada, de forma a obter as unidades de registo (anexo VII), a partir das quais se construiu o quadro onde fomos registando as diferentes subcategorias, categorias e temas (anexo VIII) que foram a base do nosso estudo.

Assim, uma vez identificadas as subcategorias, categorias e respectivos temas podemos passar à fase seguinte da análise de conteúdo: apresentação e discussão dos dados.

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

"Tudo deve ser discutido. Sobre isso não há discussão."

Pitigrilli

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos, após uma cuidada análise, dos dados obtidos através do questionário e da entrevista realizados, aos seis professores participantes neste estudo.

5.1. Caracterização dos participantes

Este questionário foi entregue a cada participante, aquando do contacto e agendamento da entrevista. Tem como objetivo recolher informações relacionadas com dados pessoais, académicos e com a experiência profissional.

Do questionário realizado aos participantes no estudo, a recolha de dados de caracterização dos mesmos permitiu obter os seguintes resultados:

Tabela 1

Caracterização dos participantes quanto à idade e sexo

Professor	Idade	Sexo
P1	56	M
P2	34	F
P3	55	F
P4	48	F
P5	57	M
P6	50	F

O total de participantes deste estudo são seis professores com idades compreendidas entre os 34 e 57 anos, sendo a média de idades 50 anos. O grupo de participantes é composto por 4 professores do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

Tabela 2

Caracterização dos participantes quanto às habilitações académicas e anos de serviço

Professor	Licenciatura	Pós-Graduação	Anos de Serviço
P1	Sistemas Digitais	Supervisão em Educação	21
P2	Informática de Gestão	Supervisão em Educação	11
P3	Arquitectura		31
P4	Biologia		24
P5	Economia		29
P6	Estudos em Português-Francês		28

Quanto às habilitações académicas todos os participantes do estudo possuem o grau de licenciatura, havendo apenas dois professores com o grau de pós-graduação. Todos os professores têm experiência no ensino, sendo a média de anos de serviço 24 anos.

Tabela 3

Caracterização dos participantes quanto ao grupo de recrutamento

Professor	Grupo de Recrutamento
P1	Informática (500)
P2	Informática (550)
P3	Educação Visual (600)
P4	Biologia e Geologia (520)
P5	Economia (430)
P6	Português (300)

A maioria dos participantes do estudo pertence a grupos de recrutamento distintos, existindo apenas dois professores do mesmo grupo.

Tabela 4

Caracterização dos participantes quanto aos níveis de ensino que lecionam actualmente

Professor	Níveis de Ensino	
	Básico	Secundário
P1	X	X
P2	X	X
P3		X
P4	X	X
P5		X
P6	X	X

Podemos verificar que todos os professores leccionam turmas do ensino secundário, mas apenas quatro lecionam também turmas do ensino básico.

Tabela 5

Caracterização dos participantes quanto aos níveis de ensino que lecionam em anos anteriores

Professor	Níveis de Ensino	
	Básico	Secundário
P1	X	X
P2	X	X
P3	X	X
P4	X	X
P5	X	X
P6	X	X

Verificamos que todos os professores têm experiência de leccionação nos dois níveis de ensino (básico e secundário).

Tabela 6

Caracterização dos participantes quanto às modalidades de ensino que lecionam actualmente

Professor	Modalidades de Ensino			
	Cursos Profissionais	Cursos de Educação e Formação	Cursos Vocacionais	Cursos Científico-Humanísticos
P1	X	X		
P2	X	X		
P3	X	X		X
P4				X
P5	X	X		X
P6			X	X

Em relação às diferentes modalidades de ensino que os participantes leccionam actualmente, constata-se que cinco dos seis participantes leccionam duas ou mais modalidades diferentes, havendo um professor apenas a leccionar uma modalidade.

Tabela 7

Caracterização dos participantes quanto às modalidades de ensino que leccionaram em anos anteriores

Professor	Modalidades de Ensino			
	Cursos Profissionais	Cursos de Educação e Formação	Cursos Vocacionais	Cursos Científico-Humanísticos
P1	X	X		
P2	X	X		X
P3		X		X
P4	X			X
P5	X	X		X
P6	X			X

Em relação às diferentes modalidades lecionadas em anos anteriores pelos professores, verificamos que todos eles já lecionaram duas ou mais modalidades. De referir que em relação aos cursos vocacionais, a não existência de qualquer professor que já os tenha lecionado deve-se ao facto de esta modalidade de ensino ter surgido na escola, pela primeira vez, aquando da realização deste estudo.

Tabela 8

Caracterização dos participantes quanto às disciplinas lecionadas atualmente

Disciplinas	Professor					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Linguagens Programação	X					
Instalação e Manutenção de Computadores	X					
Aplicações Informáticas e de Escritório		X				
Tecnologias de Informação e Comunicação		X				
Geometria Descritiva			X			
Desenho			X			
Oficina de Artes			X			
Economia					X	
Marketing					X	
Cidadania e Sociedade					X	
Português						X
Biologia e Geologia				X		
Área de Integração				X		
Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho				X		

Verificamos que não existe nenhuma disciplina assegurada por mais de um professor e que todos lecionam duas ou mais disciplinas, com exceção do professor designado por P6.

Tabela 9

Caracterização dos participantes quanto aos anos de escolaridade lecionados atualmente

Professor	Anos de escolaridade					
	7º	8º	9º	10º	11º	12º
P1			X		X	X
P2		X	X	X		
P3				X	X	X
P4			X	X	X	
P5				X	X	
P6			X	X		

Todos os participantes lecionam dois ou mais anos de escolaridade diferentes.

Tabela 10

Caracterização dos participantes quanto aos anos de escolaridade lecionados em anos anteriores

Professor	Anos de escolaridade					
	7º	8º	9º	10º	11º	12º
P1		X	X	X	X	X
P2		X	X	X	X	X
P3	X	X	X	X	X	X
P4	X	X	X	X	X	X
P5	X	X	X	X	X	X
P6	X	X	X	X	X	X

Analisando os anos de escolaridade lecionados pelos professores, nos anos anteriores, podemos verificar que todos os participantes já lecionaram, pelo menos, três a quatro anos de escolaridade diferentes.

Tabela 11

Caracterização dos participantes quanto aos cargos que desempenham atualmente

Cargos	Professor					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Orientador PAP	X					
Diretor Curso		X			X	
Representante de Grupo		X	X		X	
Coordenador de Departamento			X			
Coordenador dos Diretores de Curso					X	
Membro do Conselho Pedagógico					X	
Diretora de Turma						X
Diretor de Instalações						
Avaliadora						
Presidente Assembleia Escola						
Coordenadora da Biblioteca						
Coordenadora do Plano Anual de Actividades						

No que diz respeito aos cargos desempenhados atualmente pelos participantes, podemos verificar que apenas um professor não tem cargos e que os restantes desempenham um ou mais.

Tabela 12

Caracterização dos participantes quanto aos cargos que desempenharam nos anos anteriores

Cargos	Professor					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Orientador PAP	X					
Diretor Curso		X			X	
Representante de Grupo	X	X		X	X	
Coordenador de Departamento						
Coordenador dos Diretores de Curso					X	
Membro do Conselho Pedagógico					X	
Diretora de Turma			X	X		X
Diretor de Instalações	X			X		

Cargos	Professor					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Avaliadora			X			
Presidente Assembleia Escola			X			
Coordenadora da Biblioteca						X
Coordenadora do Plano Anual de Actividades				X		

Nesta tabela podemos verificar que todos os professores já desempenharam diferentes (dois ou mais) cargos na escola.

Em forma de síntese, dos resultados obtidos através do questionário, podemos verificar que se trata de um grupo de professores essencialmente composto por professores do sexo feminino, em que a média de idades é de 50 anos.

São professores que em alguns casos possuem uma alargada experiência profissional na docência, verificando-se uma média de experiência que ronda os 24 anos, em que todos detêm o grau de licenciatura em áreas bem distintas como, por exemplo, Economia e Português. Pela sua formação de base, facilmente se depreende que os professores pertencem a grupos de recrutamento diferentes, com excepção dos professores P1 e P2 que pertencem ao mesmo grupo e cuja formação base é a mesma.

Tal como se pretendia aquando da escolha dos participantes, podemos apurar através das tabelas 4 e 5, que todos os participantes têm experiência profissional nos diferentes níveis de ensino, assim como experiência profissional em diferentes modalidades de ensino, como mostram as tabelas 6 e 7 e experiência em diferentes anos de escolaridade, tabelas 9 e 10.

Em relação aos cargos/funções desempenhados pelos professores participantes, confirmamos que todos já desempenharam diferentes cargos/funções na escola, tabelas 11 e 12.

Podemos assim concluir que o grupo de professores reúne as características pretendidas para a realização do estudo, uma vez que vão de encontro aos critérios definidos na escolha dos participantes, na medida em que correspondem ao que havia sido definido como critério, referenciado anteriormente, quanto à escolha de

professores do QND, com alguns anos de experiência profissional, que tenham leccionado diferentes níveis e modalidades de ensino.

5.2. Resultados gerais da análise das entrevistas

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu organizar o discurso dos entrevistados por temas, categorias e subcategorias através das unidades de registo obtidas. Assim, foram encontrados:

Tabela 13 – Resultados gerais da análise das entrevistas

Total de Entrevistas: 6			
Total de temas	Total de categorias	Total de subcategorias	Total de unidades de registo
14	43	175	787

O quadro que a seguir se apresenta é um resumo dos resultados globais por temas e categorias. As percentagens obtidas em cada categoria foram calculadas com base no número total de unidades de registo de todos os temas e não em relação a cada um dos temas, de modo a ser mais perceptível a relevância dada, pelos participantes, aos diferentes temas.

Tabela 14 - Resultados gerais dos temas e categorias

Tema	Categoria	UR	UR%
Escolha da Profissão	Motivação intrínseca	11	1.4
	Motivação extrínseca	19	2.4
	Falta de motivação inicial	11	1.4
	$\Sigma=$	41	5.2
Expetativas face à profissão	Expetativas iniciais	30	3.8
	Expetativas negativas	16	2
	Expetativas positivas	10	1.3
	$\Sigma=$	56	7.1

Tema	Categoria	UR	UR%
Funções do professor	Percepção positiva do início de carreira	26	3.3
	Diversidade de funções atualmente	22	2.8
	Efeitos da atual diversidade de funções	21	2.7
	Competências atuais necessárias	15	1.9
	$\Sigma =$	84	10.7
Percepção atual da profissão	Percepção negativa	47	6.0
	Percepção positiva	22	2.8
	$\Sigma =$	69	8.8
O professor na sociedade	Imagem positiva	5	0.6
	Imagem negativa	30	3.9
	Atribuição de responsabilidades	9	1.1
	$\Sigma =$	44	5.6
Atividades desenvolvidas na comunidade escolar	Atividades com colegas	19	2.4
	Avaliação das atividades com colegas	25	3.2
	Atividades com alunos	22	2.8
	Atividades com encarregados de educação	17	2.2
	Atividades com direção da escola	18	2.3
	Avaliação das atividades realizadas pela direção da escola	21	2.7
	$\Sigma =$	122	15.6
Relação com a comunidade escolar	Boa relação pedagógica com os alunos	16	2.0
	Fatores determinantes da relação pedagógica	12	1.5
	Boa relação com professores e funcionários	29	3.7
	$\Sigma =$	57	7.2
Programas disciplinares	Elaboração/ conceção dos programas disciplinares	10	1.3
	Avaliação negativa dos programas disciplinares	24	3.1
	Avaliação positiva dos programas disciplinares	5	0.6
	$\Sigma =$	39	5.0
Horários e serviço docente	Critérios de elaboração dos horários	23	2.9
	Avaliação atual da atribuição do serviço docente	38	4.8
	$\Sigma =$	61	7.7
Implicações das mudanças legislativas	Na gestão escolar	15	1.9
	Na prática docente	19	2.4
	Na carreira docente	18	2.3
	$\Sigma =$	52	6.6
Percurso profissional vivido	Fontes de satisfação	39	4.9
	Fontes de insatisfação	36	4.6
	$\Sigma =$	75	9.5

Tema	Categoria	UR	UR%
Projetos profissionais	Trabalho colaborativo	5	0.6
	Criação de ateliers/clubes	13	1.7
	Voltar a estudar	3	0.4
	Dificuldades na implementação de novos projetos	10	1.3
	Permanecer na profissão	28	3.5
	$\Sigma =$	59	7.5
O contributo da entrevista para a reflexão sobre a profissão	Reflexão sobre a profissão	20	2.5
	Aspetos a acrescentar à entrevista	8	1.0
	$\Sigma =$	28	3.5
Σ UR Totais = 787			

Dos diversos temas encontrados verificou-se um número bastante significativo de unidades de registo relacionadas com o tema “Atividades desenvolvidas na comunidade escolar”, o que de algum modo pode ser um reflexo do elevado número de tarefas que o professor desempenha atualmente na escola e que foi um dos aspetos referenciados, várias vezes, ao longo das entrevistas. Assim, fazendo uma análise aos diferentes assuntos tratados, podemos verificar que em relação à “Escolha da Profissão”, foram motivações de ordem extrínseca as que influenciaram os professores na sua escolha.

Em relação ao tema “Expetativas face à profissão”, o discurso dos entrevistados foi muito dirigido às expetativas que tinham no início da carreira em comparação com as expetativas atuais, em grande percentagem negativas.

Quando questionados sobre as “Funções do professor”, os participantes, mais uma vez, referenciam o início da carreira, mostrando terem uma perceção positiva em relação à mesma. Já em relação às funções atuais do professor, a diversidade de funções e o efeito da mesma na sua vida profissional foram aspetos bastante focados. Nesta temática, os entrevistados tiveram uma participação relevante, tendo sido esta a segunda temática com maior percentagem de unidades de registo, o que nos pareceu dever-se sobretudo à necessidade dos mesmos falarem sobre o excesso de trabalho que disseram ter na escola.

Seguindo o guião da entrevista, foi encontrado mais um tema “Perceção actual da profissão”, encontrando-se um elevado número de unidades de registo (UR), demonstrativas da perceção negativa que os participantes têm da profissão

atualmente. De salientar, que o valor encontrado das UR referentes à percepção negativa da profissão, ultrapassa o dobro das encontradas em relação à percepção positiva.

Relacionado com o tema anterior, surge o tema “O professor na sociedade”. O elevado número de unidades de registo neste tema incide numa imagem negativa que os entrevistados julgam que a sociedade tem da profissão.

Outra das temáticas abordadas incidiu sobre as atividades desenvolvidas na comunidade escolar, registando-se aqui o maior número de unidades de registo, como foi já referenciado anteriormente. Estas unidades de registo estão distribuídas pelas diversas atividades encontradas quase na mesma ordem de grandeza. Contudo, é na avaliação das atividades com colegas que se regista a maior percentagem.

A “Relação com a comunidade escolar” incide sobre a boa relação que os entrevistados revelam ter com professores, quer com funcionários.

Os programas disciplinares foi outro dos assuntos tratados na entrevista e incide em duas áreas: a avaliação e a elaboração.

O tema “Horário e serviço docente” revelou ser um dos temas de interesse dos participantes, na medida em que apresenta um grande número de unidades de registo, focando-se essencialmente numa avaliação que os entrevistados fazem da atual distribuição do serviço docente.

As implicações das mudanças legislativas, outro dos temas encontrados, recaíram em três áreas: na gestão escolar, na prática docente e na carreira docente. As unidades de registo deste tema encontram-se distribuídas quase de forma uniforme pelas três áreas.

Questionados acerca do seu percurso profissional, os participantes do estudo referiram, de modo muito equilibrado, situações vividas e recordadas quer como fonte de satisfação quer como fonte de insatisfação.

Sobre o futuro, os entrevistados, quando questionados, referiram vários projetos a desenvolver, nomeadamente o de permanecer na profissão.

O último tema encontrado está relacionado com a entrevista, mais concretamente, com o contributo da entrevista para a reflexão sobre a profissão.

Após esta análise generalizada dos temas encontrados, apresentamos e interpretamos seguidamente os dados referentes a cada um deles.

5.3. Escolha da profissão

A escolha da profissão docente, joga, por um lado, com um conjunto de variáveis externas, tais como o meio social, a natureza socioeconómica e as condições de trabalho que conferem diferentes significados à profissão, e, por outro, a opção pela docência está condicionada por variáveis intrínsecas, de acordo com as disposições motivacionais para o exercício dessa mesma profissão (Mesquita, 2011). Assim, quando questionados sobre a questão “Que circunstâncias, pessoas e/ou fatores contribuíram para a escolha da profissão”, os resultados foram os seguintes:

Tabela 15 – Tema 1: “Escolha da Profissão”

Tema	Categoria	Subcategoria	UR	UR %
Escolha da Profissão	Motivação intrínseca	Ajudar os outros	2	4.9
		Imagem positiva da profissão	4	9.7
		Gostar de comunicar	2	4.9
		Ser boa aluna	3	7.3
		Σ=	11	26.8
	Motivação extrínseca	Razões de natureza circunstancial e escolar	11	26.8
		Razões de natureza familiar e económica	4	9.7
		Experiência profissional	4	9.7
		Σ=	19	46.2
	Falta de motivação inicial	Escolha de outra profissão	6	14.6
		Conciliação do ensino com outra atividade	3	7.3
		Indefinição inicial na escolha da profissão	2	4.9
		Σ=	11	26.8
Σ UR Totais Tema = 41				

Ao efetuar uma análise mais detalhada deste tema, podemos verificar que foram diferentes motivações que levaram os docentes a optar pela profissão. Fatores de ordem extrínseca (46.2%) constituem a principal razão para a escolha da docência como profissão. Se tivermos em atenção as percentagens obtidas nos fatores relacionados com a motivação intrínseca e nos fatores relacionados com a falta de motivação, o seu somatório (53.6%) é bastante revelador do facto de a docência não ter sido a primeira opção de profissão para estes professores.

Borges (1996) e Jesus (1996) destacam que a escolha pela profissão de professor poderá ser realizada em virtude do não alcance de outra profissão então primeiramente desejada, ao que após ver o seu leque de opções reduzido o jovem indivíduo estudante vai tentar alcançar uma moderação entre os seus desejos profissionais e os seus desejos pessoais.

Na motivação extrínseca, razões de natureza circunstancial e escolar (26.8%) foram as principais razões apontadas, conforme se pode confirmar nos seguintes excertos:

“(…) nessa altura era necessário, era muito necessário esse professor, ou por falta de candidaturas eu acabei mesmo por ficar lá na escola(…)”. (Professor 1)

“(…) Mas, eu gosto de coisas diferentes e então, um amigo que eu tinha perguntou-me a dada altura, se eu queria experimentar dar aulas, porque havia um colégio que tinha necessidade de um professor na minha área e eu disse: “Eh, pá, não sei!”, mas vai lá, e não sei quê... (…)”. (Professor 3)

“(…) dado muito importante que se chama as circunstâncias da nossa vida(…)”. (Professor 6)

Razões de natureza familiar e económica (9.7%) ou a experiência profissional (9.7%) foram também indicadas como aspetos que influenciaram a escolha da profissão, embora com um peso bastante inferior às razões mencionadas anteriormente.

Para Silva e Machado (2006), a significativa ligação entre a escolha da profissão e a influência da família tem perdido força nos últimos anos, tendo estas sido substituídas por influências externas à família. Os mesmos autores afirmam, “a atual situação do mercado de trabalho, o desejo de consumo e a pressão familiar fazem

com que as profissões escolhidas levem em consideração muito mais os aspectos financeiros imediatos do que os sonhos e projetos” (Silva e Machado, 2006, p. 1).

Relativamente aos fatores motivacionais de origem intrínseca, Statt (1998) define motivação intrínseca como “fazer algo para seu próprio bem, porque a atividade em si é gratificante”.

Ao nível da motivação intrínseca, a imagem positiva da profissão foi também a razão mais mencionada pelos entrevistados para a sua escolha, como mostram as afirmações seguintes:

“(...) o estatuto do professor era alguém, portanto, importante na sociedade, era aquele papel que estava a dizer de formador, era de facto considerado, (...)”. (Professor 5).

“(...) sempre com a certeza que estávamos a ser respeitados pela profissão que desempenhávamos com outra motivação.(...)”. (Professor 6)

O facto de terem sido bons alunos (7.3%), segundo os participantes, foi motivo que de alguma forma também influenciou a escolha de ser professor, assim como a propensão para ajudar os outros e gostar de comunicar.

A falta de motivação inicial, caracterizada pelo facto de os professores terem ponderado inicialmente o exercício de uma outra profissão (14.6%), conciliarem o ensino com outra atividade (7.3%) ou não estarem inicialmente indecisos na escolha da profissão (4.9%), foram razões mencionadas que contribuíram para a escolha da docência como profissão. As afirmações seguintes são ilustrativas:

“(...) inicialmente quando tirei o curso, quando tirei o curso, por acaso inicialmente não tinha nada na ideia ser professora.”. (Professor 2)

“(...) Eu não comecei por exercer esta profissão, comecei por exercer outra profissão. (...)”. (Professor 3)

“(...) eu tirei o curso de economia e por isso quando tirei esse curso não foi essencialmente a pensar em vir para o ensino (...)”. (Professor 5)

Os resultados deste estudo mostram que a decisão de ser professor foi motivada por razões extrínsecas relacionadas com situações de natureza circunstancial e escolar. No entanto, temos que salientar que a escolha da

profissão, para estes professores, se relaciona com a imagem positiva da profissão, em articulação com outras motivações.

5.4. Expetativas face à profissão

Segundo Pieron (1977), a expectativa é uma atitude de espera com um certo grau de esperança. Este é um conceito que se relaciona com os projetos pessoais e profissionais. Nesta linha de pensamento, os resultados do estudo revelam:

Tabela 16 – Tema 2: “Expetativas face à profissão”

Tema	Categoria	Subcategoria	UR	UR%	
Expetativas face à profissão	Expetativas iniciais face à profissão docente	Ser um bom professor	5	8.9	
		Segurança no percurso profissional	9	16.0	
		Ensinar alunos interessados e motivados	14	25	
		Ausência de problemas de indisciplina	1	1.8	
		Sem explicitação	1	1.8	
		Σ=	30	53.6	
	Expetativas atuais negativas	Dificuldades na progressão da carreira	11	19.6	
		Dificuldade no acesso à reforma	3	5.3	
		Sem explicitação	2	3.6	
		Σ=	16	28.6	
	Expetativas atuais positivas	Enfrentar desafios	3	5.3	
		Ser respeitado e reconhecido	7	12.5	
		Σ=	10	17.8	
	Σ UR Totais Tema = 56				

Como a tabela mostra, os entrevistados deram mais ênfase às expetativas que tinham no início da carreira do que às expetativas atuais, sendo estas essencialmente negativas.

No que se refere a este tema, no início da profissão, grande percentagem dos participantes tinha como principal expetativa ensinar alunos interessados e motivados, como demonstra a afirmação:

“ (...)achava que ia ser um trabalho muito gratificante porque eu gosto muito do contacto com os outros, nomeadamente, com os alunos e achei que seria muito interessante, sendo

da área de ciências, e dado que a ciência está a evoluir muito, seria muito interessante ir podendo transmitir conhecimentos aos alunos, (...). (Professor 4)

A segurança no percurso profissional foi também um dos aspetos mais referenciados em relação às expetativas iniciais. Demonstrativas deste facto são as declarações seguintes:

“(...) Eram muito boas em termos de segurança no trabalho, segurança do ponto de vista de manter na profissão (...). (Professor 1)

“(...)e chegar a um patamar o mais alto que fosse possível.(...)”. (Professor 3)

“(...) percorrer um percurso que tivesse muito poucas pedras(...)”. (Professor 6)

Para além das expetativas iniciais referidas, os entrevistados, em relação às expetativas atuais, revelaram ter, quanto ao futuro, um sentimento bastante mais negativo do que positivo. As principais preocupações apontam para a dificuldade na progressão da carreira e para a dificuldade no acesso à reforma, como afirmam os seguintes participantes:

“(...) é porque temos a carreira congelada, não é, em termos financeiros, não se veem grande expetativas, isto olhando um bocadinho para os noticiários e para a política que temos neste país (...). (Professor 2)

“(...) Quero dizer, em termos de subir na carreira e etc., nenhuma.”...”. (Professor 3)

“(...)segundo as minhas expetativas iniciais já estaria há dois anos na reforma,(...)”. (Professor 5)

“(...) porque já teria feito cinquenta e cinco anos e já estaria na reforma, portanto, as minhas expetativas agora são de mais apenas nove anos, nove anos vamos a ver não é, se não põem a idade da reforma lá para os oitenta (...). (Professor 6)

Em relação às expetativas profissionais, os dados revelam que os professores tinham melhores expetativas no início da carreira do que aquelas que têm atualmente, fruto da deterioração das condições de progressão e de acesso à reforma.

5.5. Funções do professor

Os resultados alusivos à questão sobre “Quais as funções do professor” estão apresentados no quadro seguinte:

Tabela 17 – Tema 3: “Funções do professor”

Tema	Categoria	Subcategoria	UR	UR %
Funções do professor	Perceção positiva do início de carreira	Prazer de ensinar	8	9.5
		Boa relação pedagógica	10	11.9
		Facilidade no cumprimento dos programas	3	3.6
		Articulação entre ensinar e educar	5	5.9
		Σ=	26	30.9
	Diversidade de funções atualmente	Multiplicidade de papéis	11	13.0
		Ensinar os alunos	6	7.1
		Preparar os alunos para os exames	2	2.4
		Contribuir para a integração dos alunos na sociedade	3	3.6
		Σ=	22	26.1
	Efeitos da atual diversidade de funções	Responsabilidades acrescidas	5	5.9
		Excesso de burocracia	8	9.5
		Novas necessidades de formação	6	7.1
		Desmotivação face à profissão	2	2.4
		Σ=	21	25
	Competências atuais necessárias	Adaptar-se à natureza imprevisível da situação pedagógica	2	2.4
		Aprender com a experiência	3	3.6
Gerir conflitos		10	11.9	
Σ=		15	18	
Σ UR Totais Tema = 84				

No que concerne à opinião dos entrevistados sobre as funções do professor, mais uma vez, referenciam o início da carreira em detrimento das funções atuais. A perceção positiva das funções do professor no início da carreira enfatiza a boa relação pedagógica com os alunos, assim como o prazer de ensinar.

Para uma melhor compreensão deste aspeto, transcrevemos alguns excertos dos discursos entrevistados:

“(…) Do ponto de vista disciplinar embora houvesse mutuamente uma componente educacional, fazia-se alguns pequeninos ajustes do ponto de vista do saber estar, do saber

ser, do saber relacionar-se, mas eram coisas muito pontuais e muito ténues porque todo esse conhecimento vinha de casa (...).” (Professor 1)

“(...)nem sequer tínhamos ansiedades ao nível de que o que é que eu vou fazer hoje se aquele aluno se virar para mim e se me disser qualquer coisa, (...)”. (Professor 6)

“(...) quando entrei, tinha... era exatamente aquilo que da minha ótica deverá ser um professor, que é ensinar, (...)”. (Professor 1)

“(...) Ensinar, sobretudo ensinar, transmitir conhecimentos. (...) “. (Professor 3)

Nos dias de hoje, a grande diversidade de funções e os respetivos efeitos, são os aspetos mais relevantes que os professores entrevistados mencionam nesta questão. A multiplicidade de papéis que o professor tem na escola atual é, sem dúvida, uma preocupação e causa da desmotivação sentida pelos docentes. Registo disso, são as afirmações seguintes:

“(...) Aqui há duas questões que são graves. Para além dos professores começarem a ter múltiplas funções, (...) o que vai fazendo com que ele tenha que deixar para trás a componente principal que é de ensinar, (...)”. (Professor 1)

“(...) O professor hoje em dia tem, eu costumo dizer que só falta ter a vassoura para proceder à limpeza das salas (...)”. (Professor 3)

“(...) O professor é pai, mãe, é amigo, é inimigo, é companheiro, é tutor, é conselheiro, é psicólogo, é pediatra e às vezes é professor. (...)”. (Professor 6)

Segundo a descrição das funções atribuídas ao professor por estes docentes, podemos afirmar que, segundo Estrela (2010), por um lado estamos na presença do professor técnico - “Um professor dotado de competências específicas (...) especialista do desenvolvimento do aluno e da organização da aprendizagem. A necessidade de recrutamento de grande número de docentes, com ou sem vocação, para assegurar o funcionamento do sistema de ensino e a necessidade de responder ao insucesso escolar que acompanhou a democratização aumentarem a tendência de racionalização do ato pedagógico”, mas por outro lado, surge segundo a mesma autora, o “professor recurso – em que a sua função é ajudar o aluno a tornar-se pessoa, promovendo a sua autonomia”, ficando o ato de ensinar em segundo plano e não como a principal função do professor, como seria de desejar. Ao longo das entrevistas foram vários os registos acerca da questão.

“(...) Nós se calhar perdemos um bocadinho a vontade de estar na escola enquanto professores porque, todo o tempo que nós temos na escola, não temos para preparar as nossas aulas, ensinarmos os nossos alunos. (...)”. (Professor 2)

“(...) depois desempenha o ensinar, mas o ensinar ou o transmitir conhecimento é muito... não com o grau de exigência que aqui há uns anos atrás (...)”. (Professor 3)

“(...) o papel do professor é essencialmente o de acompanhar jovens, motivá-los para o estudo, para o rigor científico, (...)”. (Professor 5)

Os efeitos desta diversidade de funções incidem no excesso de burocracia, do aumento de responsabilidades e de uma sentida necessidade de formação para o desempenho dessas novas funções. A desmotivação face à profissão é apontada como um dos efeitos desta multiplicidade de funções.

“(...) Nós passamos muito tempo, com burocracias, com papeis e esquecemo-nos um bocadinho, não nós enquanto professor, mas nós enquanto comunidade escolar esquecemo-nos um bocadinho daquilo que temos para ensinar, (...)”. (Professor 2)

“(...) temos hoje trabalhos que anteriormente eram desempenhados, nomeadamente, pelas secretarias das escolas e temos de facto uma burocracia instalada muito grande(...)”. (Professor 4)

“(...) e depois tem que educar e tem que aconselhar e tem que fazer um pouco o papel que devia ser dos pais. (...)”. (Professor 3)

“(...) o que é que nós temos nas escolas, alunos que são depositados aqui, cujos pais não fizeram o seu papel e portanto, os pais falharam, vá-se lá saber porquê, (...)”. (Professor 6)

“(...) isso é grave, mais grave fica porque eles não são preparados para essas novas funções. (...)”. (Professor 1)

“(...) e acho que isso acaba por deitar abaixo, um bocadinho as nossas expectativas enquanto professores, enquanto educadores, não é, perdemos um bocadinho o incentivo, por sermos professores. (...)”. (Professor 2)

“(...) e eu acho que isto é uma grande desmotivação para o professor, porque de facto, o tempo que ele deveria ter para pensar em coisas realmente importantes da profissão acaba por não ter. (...)”. (Professor 4)

A multiplicidade de funções e, conseqüentemente, a diversidade de papéis que os professores desempenham atualmente na escola são uma realidade que a docência tem que enfrentar todos os dias.

5.6. Percepção atual da profissão

Acerca desta questão tentámos perceber qual a percepção que os professores têm da profissão atualmente. Neste bloco, apurámos que os participantes deste estudo têm essencialmente uma percepção negativa acerca da profissão, sendo a percepção positiva de alguns quase insignificante, quando comparadas.

No total de 69 unidades de registo encontradas neste bloco, 68.1% referem-se à percepção negativa e apenas 31.9% à percepção positiva da profissão, o que é bastante revelador da compreensão que os professores têm atualmente da profissão.

Tabela 18 – Tema 4: “Percepção atual da profissão”

Tema	Categoria	Subcategoria	UR	UR %	
Percepção atual da profissão	Percepção negativa	Ausência de expetativas positivas	8	11.6	
		Dificuldades em antecipar o futuro profissional	3	4.4	
		Desmotivação dos professores	4	5.8	
		Demissão das funções de professor	2	2.8	
		Falta de tempo para a realização de todas as tarefas	2	2.8	
		Responsabilidades acrescidas	4	5.8	
		Profissão stressante	8	11.6	
		Ensino como missão	3	4.4	
		Falta de reconhecimento do trabalho docente	3	4.4	
		Ambiente tenso das escolas	1	1.5	
		Desvalorização da profissão	9	13.1	
		Σ=	47	68.2	
	Percepção positiva	Ser educador	6	8.7	
		Acompanhar continuamente o aluno	6	8.7	
		Ensinar	5	7.2	
		Boa relação pedagógica com os alunos	5	7.2	
		Σ=	22	31.8	
	Σ UR Totais Tema = 69				

Como referido anteriormente, é notória a discrepância entre as percentagens referentes à “Perceção negativa” e à “Perceção positiva”, o que nos permite, de imediato, perceber o sentimento e a conceção que os professores têm atualmente sobre a profissão.

No que se refere à “Perceção negativa” as principais razões apontadas pelos participantes para a construção do conhecimento negativo da profissão são a desvalorização da profissão, a ausência de expectativas positivas e a existência de fatores causadores de *stress* na profissão. Algumas citações dos entrevistados são ilustrativas:

“(…) Relativamente à tutela é que eu já não sei se haverá alguém que tenha alguma consideração pelo professor(…)”. (Professor 1).

“(…) sinto que aquele respeito que havia antigamente, enquanto professor, hoje não existe (…)”. (Professor 2).

“(…) O estatuto de professor, hoje em dia é muito baixo, (…)”. (Professor 4)

“(…) Eu creio que se houver alguém que possa dizer as expectativas que tem, corre um sério risco de estar a mentir. (…)”. (Professor 1)

“(…) Nenhumas, ok (…)”. (Professor 3)

“(…) as expectativas já foram todas goradas (…)”. (Professor 5)

“(…) fazia sentido nesta profissão de grande desgaste (…)”. (Professor 4)

“(…) A vida de professora hoje em dia tem custos que se nós não levamos isto a sério, são elevadíssimos, nós, a nossa família, os nossos amigos, as pessoas que vivem perto de nós pagam todas uma fatura muito alta e têm que ter uma paciência sem limites para lidar com pessoas que levam o ensino a sério (…)”. (Professor 6)

Responsabilidades acrescidas, desmotivação, dificuldades em antecipar o futuro profissional, falta de tempo para a realização de todas as tarefas, falta de reconhecimento do trabalho docente e o facto de alguns professores se demitirem das suas funções são outros fatores que contribuem para esta perceção, como mostram as afirmações seguintes:

“(...) toda a gente acha que se o país está em crise se calhar a culpa é do professor. (...)”. (Professor 1)

“(...) porque os professores têm culpa de tudo,(...) Portanto, eu penso que em termos de professorado a desmotivação é muito grande, (...)”. (Professor 4)

“(...) achando que na última década houve uma desmotivação dos colegas, de todos os agentes ativos muito forte.(...)”. (Professor 5)

“(...) como em termos do futuro não se sabe o que é que vai acontecer, não sei se vão acabar com a escola pública, se o professor vai ser condenado pelos crimes de ensinar, portanto não tenho qualquer expectativa.(...)”. (Professor 1)

“(...)se eu olhar para o trabalho que eu executo e eu sei dizer, tenho consciência daquilo que é bem, daquilo que eu faço bem e daquilo que eu não faço bem, é muito pouco agradável que a minha profissão não seja reconhecida (...)”. (Professor 6)

“(...) na escola andasse sempre a correr, (...) não se trata das coisas como deve ser porque são um milhão de coisas, para fazer tudo ao mesmo tempo. E pronto, e fundamentalmente é isso.(...)”. (Professor 3)

“(...) que é alguém que por a caso até tem pernas e está numa sala de aulas, e se calhar, muito por causa de muitos colegas meus que fazem o favor de não fazer o seu trabalho como deve ser, (...) “. (Professor 6)

Embora nas entrevistas realizadas tenha percebido que existe um gosto muito grande pela profissão, pelo ato de ensinar e afetividade pelos alunos, ter o ensino como missão tornou-se um aspeto, em relação à profissão, com peso negativo.

“(...) não ter fins de semana, não ir sair porque se se vai sair está-se sempre preocupado porque deixei isto para fazer, aquilo e aqueloutro.(...)”.(Professor 3)

“(...) isto é quase um trabalho de missão, eu diria que quase a pessoa já não pode ter vida pessoal, quer dizer, é uma vida de missão. (...)”. (Professor 4)

O contexto social que se vive actualmente reflecte-se em diferentes áreas sociais, nomeadamente no ensino. Assim, o ambiente que se vive nas escolas é também um dos factores indicados que contribui para esta percepção, como se regista nas afirmações que se apresentam:

“(...) Acho que facto a situação, o ambiente de escola, não desta escola em particular, mas o ambiente das escolas é muito pior do que era à dez ou quinze anos, (...)” (Professor 5)

Em relação à “Perceção positiva”, dos 6 participantes no estudo, apenas 4 revelaram manter uma perceção positiva da profissão, contribuindo para isso o gosto por ensinar e educar, a boa relação pedagógica que os professores mantêm com os alunos e o gosto por acompanhar continuamente o aluno (dentro e fora da sala de aula). Como forma de ilustrar estas categorias, apresentamos as seguintes citações:

“(...) e para além disso, o nosso trabalho, é cada vez mais, um trabalho de tentar que muitos alunos que estão em risco tentar que eles ainda consigam entrar no caminho do bem (...)”. (Professor 4)

“(...) Ser formador de jovens, no caso do professor do secundário (...) despertador de consciências, (...) “. (Professor 5)

“(...) Ser professor é estar sistematicamente presente, concentrado em tudo aquilo que o aluno faz, desde que entre na sala e respire (...)”. (Professor 6)

“(...) aquilo que me dá gosto de vir para a escola todos os dias é ensinar (...)”. (Professor 5)

“(...) no entanto, eu continuo a ir motivando, por que de facto gosto muito do relacionamento com os alunos e é para eles que eu trabalho. (...)”. (Professor 4)

“(...) naturalmente tenho uma boa relação com os alunos,(...) aquilo que me dá gosto é estar com os alunos (...)”. (Professor 5)

5.7. Visão atual que a sociedade tem do professor

Neste tema tentamos perceber qual a opinião dos entrevistados acerca da imagem do professor na sociedade atual. Como podemos verificar no quadro seguinte, neste tema encontramos 3 categorias: uma imagem positiva do professor, uma imagem negativa e a atribuição de responsabilidades ao docente. Nestas categorias, existe uma que se destaca substancialmente das outras duas, que é a imagem negativa que, na opinião dos entrevistados, a sociedade tem do professor. Das unidades de registo encontradas, aproximadamente 70% surgem nesta subcategoria:

Tabela 19 – Tema 5: “O professor na sociedade”

Tema	Categoria	Subcategoria	UR	UR %
O professor na sociedade	Imagem positiva	Reconhecimento e valorização da profissão	3	6.8
		Sem explicitação	2	4.6
		Σ=	5	11.4
	Imagem negativa	Regalias socioeconómicas excessivas	6	13.6
		Falta de respeito pelo professor	5	11.4
		Falta de competência profissional	9	20.5
		Escasso reconhecimento da profissão	3	6.8
		Desvalorização da profissão	7	15.9
		Σ=	30	68.1
	Atribuição de responsabilidades	Educar	3	6.8
		Ensinar	2	4.6
		Acompanhar continuamente o aluno	4	9.0
		Σ=	9	20.5
	Σ UR Totais Tema = 44			

Fatores como a falta de competência profissional, a desvalorização da profissão e regalias socioeconómicas excessivas, são os mais indicados pelos professores para a construção da imagem negativa da profissão.

“(…) Os miúdos não entendem nada porque os professores também não sabem ensinar, (…”. (Professor 1)

“(…)a sociedade considera-os incapazes (…”. (Professor 4)

“(…) São um grupo de ociosos que pretendem ganhar cada vez mais, ter cada vez mais regalias e cada vez menos trabalho (…”. (Professor 1)

“(…) que temos demasiado tempo de férias e que ganhamos muito para aquilo que fazemos.(…)”. (Professor 2)

“(…) Isto acontece porque, de facto, o ministério da educação também contribuiu para desvalorizar e para nos desprezar enquanto peças vitais deste sistema, acho eu. (…”. (Professor 6)

Mas também a falta de respeito pelo professor e o escasso reconhecimento da profissão são razões apontadas nesta subcategoria.

“(…) Enquanto que, antigamente, havia aquele respeito pelo professor (…”. (Professor 2)

“(...) E portanto, não sinto minimamente respeito na sociedade por esta profissão, antes pelo contrário(...)”. (Professor 6)

“(...) a imagem do professor como uma pessoa que não levava a sério a profissão ou que não era uma profissão para valorizar ficou enraizada na sociedade.(...)”. (Professor 3)

“(...) penso que não reconhece, de facto, o papel fundamental que o professor tem, (...)”. (Professor 5)

Segundo os professores participantes no estudo, a sociedade atribui novas competências ao professor, nomeadamente, a de acompanhar continuamente o aluno e de o educar, ficando a responsabilidade de ensinar em segundo plano, como mostram os seguintes registos:

“(...) Para além disso, a escola é vista como um local onde são depositadas as crianças, os jovens e portanto, os professores é que assumem no fundo um papel de acompanhamento a tempo inteiro.(...)”. (Professor 4)

“(...) porque nós é que os temos que educar, (...)”. (Professor 2)

“(...) até por tudo aquilo que vem nos meios de comunicação social e sobretudo responsabiliza o professor, que o professor para além de professor, tem de educar.(...)”. (Professor 3)

“(...) por um lado a explicitamente diz que é só para ensinar, não é, (...)”. (Professor 5)

Apenas 2 dos 6 participantes do estudo referiram aspetos que os levaram ao encontro da subcategoria “Imagem positiva”. A baixa percentagem (11.4%) de unidades de registo encontradas dizem respeito a um reconhecimento e valorização da profissão, que segundo o Professor 3 está a começar a existir:

“(...) a imagem do professor como uma pessoa que não levava a sério a profissão ou que não era uma profissão para valorizar ficou enraizado na sociedade, hoje em dia, as pessoas já começaram a tomar consciência que, efetivamente, não é assim.(...)”.

“(...) e que é uma profissão que exige muito de nós.(...)”.

Encontramos, ainda nesta subcategoria, unidades de registo que, embora não concretizem a razão pela qual a sociedade tem uma imagem positiva, os entrevistados julgam existir.

“(…) É isso que de um modo geral, é evidente que também haverá alguém, algum grupo pequenino que veja com bons olhos o professor na sociedade, (…)”. (Professor 1)

“(…) Eu acho que já viu pior do que vê hoje em dia.(…)”. (Professor 3)

De modo conclusivo, podemos afirmar que na opinião dos professores a imagem que a sociedade tem do professor passa, essencialmente, pela atribuição de regalias socioeconômicas excessivas e pela falta de competências atribuídas ao professor.

5.8. Atividades desenvolvidas na comunidade escolar

Ao analisarmos os dados obtidos nas entrevistas acerca das atividades desenvolvidas na comunidade escolar, apercebermo-nos que estas podem ser classificadas em 4 áreas distintas: atividades com alunos, atividades com colegas, atividades com a direção da escola e atividades com os encarregados de educação. No entanto, há a salientar que quer em relação às atividades com os colegas, quer às atividades realizadas pela direção, os participantes neste estudo, ao mencionam estas atividades, acabam sempre por efetuar uma avaliação sobre as mesmas, como mostra o quadro seguinte:

Tabela 20 – Tema 6: “Atividades desenvolvidas na comunidade escolar”

Tema	Categoria	Subcategoria	UR	UR %
Atividades desenvolvidas na comunidade escolar	Atividades com colegas	Participação em atividades extracurriculares	9	7.4
		Realização de trabalho burocrático	2	1.6
		Seleção de pares	8	6.5
		$\Sigma =$	19	15.5
	Avaliação das atividades com colegas	Importância do trabalho colaborativo	12	9.8
		Ausência de trabalho colaborativo	9	7.4
		Dificuldade na gestão de horários	4	3.3
		$\Sigma =$	25	20.5
	Atividades com alunos	Realização de atividades letivas	10	8.2
		Realização de atividades extracurriculares	4	3.3
		Promotoras da boa relação pedagógica	2	1.6
		Facilitadoras de aprendizagem significativa	5	4.1
		Sem explicitação	1	0.9
		$\Sigma =$	22	18.1

Tema	Categoria	Subcategoria	UR	UR %	
Atividades desenvolvidas na comunidade escolar	Atividades com encarregados de educação	Realização de reuniões	5	4.1	
		Disponibilização de informação	5	4.1	
		Resolução conjunta de conflitos	2	1.6	
		Ausência de uma relação direta com o encarregado de educação	5	4.1	
		Σ=	17	13.9	
	Atividades com direção da escola	Colaboração sem explicitação	5	4.1	
		Informação sobre o funcionamento da escola	5	4.1	
		Colaboração em atividades que promovam a cultura de escola	2	1.6	
		Apoio de natureza burocrática/procedimental	6	4.9	
		Σ=	18	14.7	
	Avaliação das atividades realizadas pela direção da escola	Valorização das funções da direção	4	3.3	
		Valorização da escola pública	5	4.1	
		Reconhecimento do trabalho docente	1	0.9	
		Dificuldade na resolução dos problemas de indisciplina	11	9.0	
		Σ=	21	17.3	
	Σ UR Totais Tema = 122				

Os resultados revelam que são inúmeras e diversificadas as atividades desenvolvidas pelos professores nas escolas.

Como referido anteriormente, a avaliação das atividades com colegas é a categoria mais referenciada pelos participantes (20.5%). Em contrapartida, as atividades com encarregados de educação foi a que revelou menos unidades de registo (13.9%).

Na área relacionada com as atividades com colegas são encontradas duas categorias distintas: as atividades desenvolvidas (15.5%) e a avaliação dessas mesmas atividades (20.5%), verificando-se que os participantes dão maior ênfase à avaliação do que às atividades que realizam.

Em relação à avaliação das atividades com colegas, a importância do trabalho colaborativo e a ausência do mesmo são os principais aspetos mencionados pelos professores, apontando estes ainda as dificuldades na conciliação de horários com os colegas para a realização do mesmo.

Já no que respeita às atividades com colegas, estas são essencialmente constituídas pela participação em atividades extracurriculares (7.4%) e pela realização de trabalho burocrático (1.6%), tendo um peso bastante significativo a seleção de pares (6.5%) na realização destas tarefas. Analisando estes dados, não deixa de ser curioso registar que, embora os professores mencionem a importância do trabalho colaborativo por um lado, por outro são bastante seletivos com quem o realizam.

As atividades com os alunos são a segunda categoria mais mencionada neste tema (18.1%). A realização de atividades letivas (8.2%), atividades facilitadoras de uma aprendizagem significativa (4.1%) e a realização de atividades extracurriculares (3.3%), são as principais atividades realizadas. Estas percentagens são bastante demonstrativas da função docente, ou seja, a preparação/realização das atividades letivas. A realização de atividades promotoras da boa relação pedagógica (1.6%) ficam relegadas para segundo plano.

Tal como acontece com as atividades com colegas, nas atividades realizadas com a direção da escola são encontradas duas categorias distintas: as atividades desenvolvidas (14.7%) e a avaliação dessas mesmas atividades (17.3%), sendo esta última a que apresenta maior número de unidades de registo. Em relação às atividades realizadas pela direção, a maioria dos professores entrevistados refere a dificuldade na resolução dos problemas de indisciplina (9%) por parte da direção como a principal atividade. No entanto, reconhecem que a direção tenta realizar atividades que valorizem a escola pública (4.1%), o que resulta na valorização, por parte dos professores, das funções da direção da escola (3.3%). Em contrapartida existe uma percentagem, embora pequena (0.9%), de professores que referem que a direção não reconhece o trabalho docente. No que respeita às atividades desenvolvidas com a direção, estas são essencialmente ao nível do apoio de natureza burocrática/procedimental (4.9%), da disponibilização de alguma informação sobre o funcionamento da escola (4.1%) e da colaboração em atividades diversas (4.1%). A colaboração em atividades que promovam a cultura de escola (1.6%) é também referenciada, embora numa menor percentagem.

5.9. Relação com a comunidade escolar

No tema sobre a relação com a comunidade escolar, os entrevistados referiram duas áreas distintas: a relação pedagógica e a relação com professores e funcionários.

Tabela 21 – Tema 7: “Relação com a comunidade escolar”

Tema	Categoria	Subcategoria	UR	UR%
Relação a com comunidade escolar	Boa relação pedagógica com os alunos	Com os alunos das suas turmas	9	15.8
		Com os restantes alunos da escola	7	12.2
		Σ=	16	28
	Fatores determinantes da relação pedagógica	Natureza dos conteúdos disciplinares	3	5.2
		Características do professor	3	5.2
		Utilização de diferentes estratégias em sala de aula	2	3.6
		Gestão adequada de conflitos	4	7.0
		Σ=	12	21.1
	Boa relação com professores e funcionários	Razões de natureza profissional	14	24.7
		Razões de natureza afetiva	7	12.2
		Razões de natureza ambiental/cultural	8	14.0
		Σ=	29	50.9
	Σ UR Totais Tema = 57			

Como se pode ver no quadro acima, manter uma boa relação com colegas e funcionários, foi o fator mais citado pelos participantes (50.9%), o que nos leva a pensar que, para estes professores, seja essencial manter esta relação no exercício da sua atividade.

A relação com colegas e funcionários surge, fundamentalmente, por razões de natureza profissional (24.7%).

“ (...) Relativamente à comunidade escolar, tenho uma boa relação entre pares e também com os funcionários da escola, portanto, procuro ser cordial (...).” (Professor 4)

“(…) A comunidade escolar é para mim tão vital como a minha relação com os meus alunos.(…) e exijo que me tratem com a mesma educação que eu trato cada uma das pessoas a quem eu me dirijo, (...)”. (Professor 6)

No que respeita à relação pedagógica com os alunos, os participantes no estudo dizem estabelecer uma boa relação com os alunos (28%), sendo que esta relação se estabelece quer com os alunos das suas turmas (15.8%), quer com os restantes alunos da escola (12.2%). Como se apresenta nas citações seguintes:

“(...) Com a comunidade escolar também tenho um bom relacionamento, se houver algum aluno independentemente de pertencer às turmas que eu leciono ou não (...)”. (Professor1)

“(...) Eu acho que tenho, mantenho uma boa relação, acho não, tenho a certeza que mantenho uma boa relação com os alunos, tanto em sala de aula como em relação ao espaço escolar. (...)”. (Professor 2)

A gestão adequada de conflitos (7.0%), as características do professor (5.2%) e a natureza dos conteúdos disciplinares (5.2%) são os principais fatores apontados para se conseguir criar uma boa relação pedagógica.

“(...) Claro que pontualmente, existem sempre situações em que nós temos que mandar calar, etc, mas isso não quer dizer que a gente não tenha uma boa relação pedagógica com eles.(...)”. (Professor 3)

“(...) e os alunos de mim têm exatamente isso, sabem exatamente com o que é que contam, para o bem e para o mal. (...) “. (Professor 6)

5.10. Programas disciplinares

Neste tema tentámos compreender a posição dos professores em relação aos programas disciplinares. Os resultados mostram duas ideias distintas: a elaboração/conceção por um lado e, por outro, a avaliação dos programas existentes, como se mostra no quadro seguinte:

Tabela 22 – Tema 8: “Programas disciplinares”

Tema	Categoria	Subcategoria	U.R.	U.R.%
Programas disciplinares	Elaboração/ conceção dos programas disciplinares	Necessidade de maior autonomia na gestão dos conteúdos	4	10.3
		Necessidade de maior participação dos professores	6	15.4
		$\Sigma =$	10	25.7

Tema	Categoria	Subcategoria	U.R.	U.R.%
Programas disciplinares	Avaliação negativa dos programas disciplinares	Dificuldades no cumprimento dos programas	4	10.3
		Programas com conteúdos desatualizados	7	17.9
		Programas extensos	3	7.7
		Programas desajustados às características atuais dos alunos	4	10.3
		Programas desmotivadores	1	2.5
		Sem explicitação	5	12.8
		Σ=	24	61.5
	Avaliação positiva dos programas disciplinares	Sem explicitação	4	10.3
		Metas curriculares bem definidas	1	2.5
		Σ=	5	12.8
Σ UR Totais Tema = 39				

Quando questionados acerca dos programas disciplinares, a primeira ideia dos professores questionados é bastante negativa (61.5%), ou seja, mais de 50% das unidades de registo encontradas neste tema. Citações como:

“(...) Porque de facto, nota-se, que alguns programas que têm alguns pontos bons mas têm outros completamente errados, (...)”. (Professor 1)

“(...)O programa do secundário e ainda bem que vai ser alterado, não tem pés nem cabeça, (...)”. (Professor 6)

São, de facto, exemplificativas do descontentamento dos professores em relação aos conteúdos que estão a lecionar.

Programas com conteúdos desatualizados (17.9%), dificuldades no cumprimento dos programas (10.3%) e programas desajustados às características atuais dos alunos (10.3%), são os principais fatores que contribuem para a avaliação negativa dos programas, efetuada por estes professores, tal como se regista:

“(...) É assim, eu acho que os programas deveriam ser mais... deviam ser atualizados anualmente, (...)”. (Professor 2)

“(...) É complicado gerir um programa curricular, hoje em dia. (...)”. (Professor 3)

“(...)eu não acredito que o cumprimento dos programas seja, de facto, uma realidade tão abrangente quanto se possa parecer (...)”. (Professor 6)

Podemos verificar que os professores para além do descontentamento face aos conteúdos dos programas disciplinares, contestam a falta de autonomia na gestão dos mesmos, pois veem-se obrigados a cumprir “religiosamente” os programas estipulados pelo Ministério da Educação. Segundo estes professores, a sua participação e contribuição na elaboração dos programas disciplinares era essencial para a atualização e cumprimento dos mesmos.

5.11. Horário e serviço atribuído ao professor

O aumento das horas destinadas à componente letiva e não letiva no horário dos docentes tem sido um dos aspetos referenciados pela comunicação social, aquando das manifestações e greves realizadas pelos professores, como fator de contestação e descontentamento. Deste modo, questionámos os professores acerca do tema e obtivemos a seguinte análise:

Tabela 23 – Tema 9: “Horário e serviço docente”

Tema	Categoria	Subcategoria	U.R.	U.R. %
Horários e serviço docente	Critérios de elaboração dos horários	Características das turmas	2	3.2
		Natureza desgastante/ stressante da profissão	5	8.2
		Flexibilidade face a situações particulares do professor	5	8.2
		Equilíbrio entre a componente letiva e não letiva	8	13.2
		Atribuição equilibrada de cargos	3	4.9
		Σ=	23	37.7
	Avaliação atual da atribuição do serviço docente	Aumento da componente letiva	6	9.8
		Aumento do trabalho individual	15	24.6
		Aumento do trabalho burocrático	9	14.8
		Falta de condições de trabalho nas escolas	3	4.9
		Criação de cargos desadequados	5	8.2
		Σ=	38	62.3
Σ UR Totais Tema = 61				

Verificamos que os participantes no estudo, por um lado questionam os critérios utilizados na elaboração dos horários (37.7%), por outro fazem uma avaliação da atual atribuição do serviço docente (62.3%), tendo esta a maior percentagem de unidades de registo.

Em relação aos critérios utilizados na elaboração dos horários, o aspeto mais vezes mencionado tem a ver com a falta de equilíbrio entre a componente letiva e a não letiva (13.2%) e com o facto de não se ter em consideração a natureza desgastante da profissão (8.2%). Exemplo disso são as seguintes citações:

“(...)Eu acho que na distribuição dos serviços se devia ter sempre presente quem faz essa distribuição, a componente do ensino (...)”. (Professor 1)

“(...) às dez, quando entra, depois de ter recebido a primeira turma, boa, má, média, assim a assim, seja o que for, ele já de certeza absoluta, despendeu mais energia do que um funcionário público, das nove ao meio-dia e já podia parar para descansar (...)”. (Professor 6)

Bastante referenciada também foi a falta de flexibilidade face a situações particulares do professor, aquando da elaboração dos horários (8.2%) como, por exemplo, menciona o Professor 4:

“(...) Acho que deveria haver uma certa flexibilidade e nomeadamente com casos de professores que estão com problemas graves de saúde, nomeadamente depressões, estas situações deveriam ser reavaliadas (...)”.

A par da consideração feita sobre a elaboração dos horários, os professores foram sempre fazendo uma avaliação dos mesmos. Deste modo, o aumento do trabalho individual (24.6%), aumento do trabalho burocrático (14.8%) e o aumento da componente letiva (9.8%), traduzem bem a opinião e avaliação que os docentes fazem acerca do serviço e horário que lhes é atribuído. Registam-se assim, as diversas opiniões:

“(...) Neste momento existe uma subcarga horária,(...)”. (Professor 3)

“(...) e cada vez mais preenchem a vida do professor, não é, e que lhes tira o tempo para as outras questões, que ou é em casa que a pessoa faz isso e portanto, contra a sua vida pessoal e particular, ou então não faz e prepara menos as aulas, que é chato. (...)”

(...) pelos cargos que desempenho, mas de facto a escola abarca quase sessenta ou setenta por cento da minha vida (...)”. (Professor 5)

“(...) nem sequer consigo explicar por palavras a sensação que é estar vinte e quatro horas letivas numa escola, quer dizer, não faz sentido absolutamente nenhum, não é sequer explicável (...)”. (Professor 6)

Em forma de síntese, os professores, em relação à elaboração dos horários, apontam a falta de equilíbrio entre a componente letiva e não letiva pois, na verdade, a atribuição dos cargos nas escolas, segundo a legislação, deveria ser atribuída aos professores que possuem horas da componente não letiva para os exercer, o que não se verifica. Os cargos são normalmente distribuídos aos mesmos professores sem se ter em consideração se o professor tem horas no seu horário para o exercício dessas funções ou as características pessoais do mesmo. Considerando-se a profissão docente uma das profissões de maior desgaste físico, os professores também referem que este fato deveria ser considerado aquando da elaboração dos horários, assim como as características das turmas.

5.12. Mudanças legislativas e eventuais implicações na carreira

As constantes mudanças legislativas e sociais pelas quais os docentes têm passado nos últimos anos têm sido motivo de debate quer dentro, quer fora da escola. A este nível, pareceu-nos importante perceber como é que os professores encaram estas mudanças e que implicações têm na profissão.

Assim, como mostra o quadro seguinte, as mudanças legislativas têm implicações a três níveis:

1. na gestão escolar (28.9%);
2. na prática docente (36.5%);
3. na carreira docente (34.6%).

Tabela 24 – Tema 10: "Mudanças legislativas e eventuais implicações na carreira"

Tema	Categoria	Subcategoria	U.R.	U.R.%
Implicações das mudanças legislativas	Na gestão escolar	Inadequada gestão de recursos físicos e financeiros	4	7.7
		Diminuição dos recursos humanos	3	5.8
		Influência dos interesses a nível da gestão escolar	6	11.5
		Sem explicitação	2	3.9
		Σ =	15	28.9
	Na prática docente	Incerteza da intervenção	2	3.9
		Falta de continuidade	3	5.8
		Aumento de dificuldades no trabalho docente	7	13.2
		Aumento da componente letiva	2	3.9
		Insatisfação face à avaliação de professores	2	3.9
		Degradação das condições de trabalho	3	5.8
		Σ =	19	36.5
	Na carreira docente	Falta de reconhecimento pela profissão	2	3.9
		Ausência de progressão na carreira	10	19.2
		Aumento da idade da reforma	6	11.5
		Σ =	18	34.6
Σ UR Totais Tema = 52				

Ao nível da gestão escolar, os docentes indicam que as mudanças legislativas afetam essencialmente três áreas:

1. a influência dos interesses a nível da gestão (11.5%), como cita o Professor 6, " (...) Porque é que é que a escola tem de receber o maior número de alunos, porque as crianças e os adolescentes têm de estar e algum sítio, não podem estar na rua, não é (...)".
2. a inadequada gestão de recursos físicos e financeiros (7.7%). Citação do Professor 1: " (...) quanto se insistir em criar regras, em emitir leis e decretos que visem exclusivamente poupar recursos para que eles sejam deslocados para outros fins, muitas vezes desconhecidos, nunca se vai, nunca a tutela vai conseguir administrar bem o ensino (...)".
3. diminuição dos recursos humanos (5.8%). Citação do Professor 1: " (...) Porque aquilo que se pretende é que haja menos professores independentemente se são quarenta ou cinquenta alunos por sala de aula (...)".

Ao nível da prática docente, as implicações das mudanças legislativas são de diversa ordem:

1. o aumento das dificuldades no trabalho docente (13.2%)
“(...) As regras que se fazem, e tudo aquilo que é feito, é no sentido de dificultar a vida aos professores, de os fazer sentir cada vez pior, (...)”. (Professor 1)
2. a degradação das condições de trabalho (5.8%)
“(...) e a seguir, decorrendo de tudo isto, cada vez vamos perdendo mais regalias, (...)”. (Professor 6)
3. a falta de continuidade (5.8%)
“(...) As mudanças legislativas são mudanças avulso, (...) não são feitas com pés e cabeça nem são pensadas(...)”. (Professor 3)
4. a incerteza da intervenção (3.9%)
“(...) Portanto, o que acontece é que, hoje em dia é o que é verdade hoje amanhã já não, porque depois está mal feita a legislação e depois altera e depois dois dias depois volta a alterar e etc (...)” (Professor 3)
5. o aumento da componente letiva (3.9%)
“(...) a carga horária letiva, também ter aumentado ultimamente, também é outro fator que acho que é bastante negativo(...)”. (Professor 5)
6. a insatisfação face à avaliação de professores (3.9%)
“(...) algumas delas acho inacreditável, já não me atingem muito a mim mas, não me deixam de atingir em termos de professor, não é, que é as questões, por exemplo, que é o exame de acesso, etc., acho que é uma barbaridade o que se está a fazer em relação a isso(...)”. (Professor 5)

No que se refere às implicações das mudanças legislativas na carreira docente, estas centralizam-se em três níveis distintos:

1. ausência de progressão na carreira (19.2%);
2. aumento da idade da reforma (11.5%);
3. falta de reconhecimento pela profissão (3.9%).

Algumas citações como:

“(...) Em termos de futuro de carreira, não existe(...) portanto, tudo aponta para que a não existência de progressão, etc..” (Professor3)

“(...)pensar que poderemos não ter reforma ou que a nossa idade de reforma só poderá ser quase com setenta anos, numa profissão de grande desgaste é complicado, porque a pessoa hoje está bem mas amanhã não sabe (...)”. (Professor 4)

“(...) agora vais ensinar que é preto, muda a cor do governo, não é bem preto, passou a cinzento e o cinzento não se dá de uma vez só, dá-se primeiro cinzento meia hora e depois esperamos um bocadinho e a seguir outra vez cinzento mais meia hora, porque se dermos tudo de uma vez, isto é uma imagem para explicar que as pessoas perderam literalmente o bom senso no que diz respeito à educação e aos valores que estão por trás dela (...)”. (Professor 6)

são bem demonstrativas de um sentimento de preocupação e desencanto, pela profissão e pela carreira docente, fruto das profundas mudanças pelas quais têm passado.

5.13. Percurso profissional: fontes de satisfação e insatisfação

Foi pedido aos participantes do estudo que indicassem situações que tenham vivido e que se tenham tornado fontes de satisfação e insatisfação profissional. O resultado foi curioso e bastante diversificado. No entanto, há que referir que a variação entre o número das unidades de registo das fontes de satisfação e o das fontes de insatisfação é mínima (4%), como podemos verificar no quadro seguinte:

Tabela 25 – Tema 11: “Percurso profissional: fontes de satisfação e insatisfação”

Tema	Categoria	Subcategoria	U.R.	U.R.%
Percurso profissional vivido	Fontes de satisfação	Início do exercício da profissão gratificante	1	1.3
		Reconhecimento dos alunos pelo trabalho desenvolvido	6	8
		Reconhecimento dos encarregados de educação pelo trabalho desenvolvido	1	1.3

Tema	Categoria	Subcategoria	U.R.	U.R.%
Percurso profissional vivido	Fontes de satisfação	Reconhecimento dos pares pelo trabalho desenvolvido	1	1.3
		Reconhecimento da administração da escola pelo trabalho desenvolvido	2	2.7
		Cumprimento de todas as tarefas	1	1.3
		Relações afetivas com os colegas	1	1.3
		Reencontro com antigos alunos	5	6.7
		Envolvimento em atividades extracurriculares	7	9.4
		Aprendizagem dos alunos	9	12.0
		Ensinar alunos difíceis	2	2.7
		Relação afetiva com os alunos	3	4
		$\Sigma =$	39	52
	Fontes de insatisfação	Desvalorização social da profissão	1	1.3
		Falta de apoio e reconhecimento da direção da escola	3	4
		Distância de casa (família)	3	4
		Dificuldades na inserção da carreira	1	1.3
		Dificuldades na relação pedagógica	5	6.7
		Dificuldades na relação com os encarregados de educação	5	6.7
		Dificuldade na resolução de problemas enquanto diretora de turma	3	4
		Avaliação desajustada das aprendizagens	4	5.3
		Gestão de opiniões e conflitos com colegas	8	10.7
		Desgaste físico da profissão	2	2.7
		Falta do trabalho colaborativo	1	1.3
		$\Sigma =$	36	48
Σ UR Totais Tema = 75				

Como foi referido anteriormente, as situações descritas pelos docentes são bastante diversas. Contudo, existem três aspetos que foram mencionados várias vezes e por quase todos os entrevistados. Um desses aspetos é a aprendizagem dos alunos (12%), como afirma, por exemplo, o Professor 3:

“(…) Ver a evolução dos alunos, sobretudo quando uma pessoa pega neles no início do ciclo e depois termina no final do ciclo, (…) ver que eles conseguem evoluir e ter, e quando chega a fase do exame, de Deus quiser e se tudo correr bem, conseguem ter notas bastante positivas e gratificantes(…)”. (Professor 3).

Outro aspeto tem a ver com o envolvimento do professor em atividades extracurriculares (9.4%), como diz o Professor 5:

“(...) Quando fiz aquele jogo de economia que depois ganhámos o primeiro prémio, lá do instituto de investigação, foi, pronto quer dizer, um culminar mais explícito de uma certa atitude, de uma boa relação com os alunos (...).” (Professor 5)

O reconhecimento dos alunos pelo trabalho desenvolvido (8%) é também um dos motivos de maior satisfação profissional, na perspetiva do Professor 4:

“(...) Por outro lado, tive também a experiência do ano passado e uma aluna vir ter comigo e me dizer “Professora, eu agradeci-lhe também pessoalmente, no meu relatório de curso, porque foi a professora que me fomentou e que me estimulou muito a ir para o cef”, isto é muito gratificante. (...)”.

Da análise de conteúdo realizada, outras tantas situações vividas foram referenciadas como fontes de satisfação, como podemos verificar no quadro nº 12. No entanto, gostávamos de referir, ainda, o reencontro com antigos alunos (6.7%), uma vez que foi um aspeto mencionado quer pelos professores mais novos, quer pelos mais velhos.

Parece-nos importante referir que embora os professores, em questões anteriores, tenham referido a importância de manter uma boa relação com a comunidade escolar, nomeadamente com os colegas, essa questão agora é quase irrelevante quando relacionada com os fatores de satisfação profissional.

No que respeita a situações vividas que se tenham tornado fontes de insatisfação profissional, os professores, também aqui, tiveram perspetivas diversas.

Situações vividas relacionadas com a gestão de opiniões e conflitos com colegas (10.7%) foram as mais referenciadas como situação de insatisfação profissional. Exemplificativa é a descrição feita pelos Professores 3 e 5, respetivamente:

“(...) saber como é que se consegue chegar a alguns colegas e explicar a alguns colegas o que é que estão a fazer bem e o que é que estão a fazer mal, o diálogo às vezes não é fácil(...).”

“(..) primeira que tudo começava logo, e à cabeça, são situações de conflitos com colegas (...)”.

As dificuldades na relação pedagógica e as dificuldades na relação com os encarregados de educação foram outras das situações de insatisfação profissional descritas pelos participantes, ambas com uma percentagem de (6.7%) de unidades de registo. Eis algumas citações demonstrativas destas vivências:

“(...) que é o facto de nós estarmos a tentar ensinar os miúdos e eles têm uma reação negativa relativamente aos professores, parece que o professor quando está a quer ensinar está a querer castiga-los, porque para eles é um castigo estar na sala de aula, estarem a aprender e isso são pontos que ao longo da carreira do professor vai constituindo fonte de insatisfação (...)”. (Professor 1)

“(...) O meu contacto, nomeadamente, pela primeira vez com um curso de educação e formação no ano passado, foi extremamente difícil, foi portanto dos momentos mais difíceis que eu vivi na minha profissão (...)”. (Professor 4)

“(...) e isso às vezes, nós temos problemas que precisamos de recorrer aos encarregados de educação para os resolver e às vezes esse contacto não é fácil(...)”. (Professor 3)

“(...) Recentemente, muito recentemente fui ameaçada por um aluno e pela mãe de um aluno, de uma forma grosseira, de uma forma desrespeitosa, como se eu fosse transparente(...)”. (Professor 6)

Ainda em relação às fontes de insatisfação profissional, é curioso o facto de a desvalorização social da profissão surgir com percentagens tão baixas, dado o facto de os professores mostrarem um descontentamento constante causado pela desvalorização da profissão, na sociedade.

5.14. Projetos profissionais

A pensar no futuro, questionámos os professores sobre projetos profissionais que gostariam de realizar, na tentativa de perceber se esses mesmos projetos se encontram relacionados com a docência. Quase 50% das unidades de registo encontradas mostram o apreço pela profissão e a intenção de nela permanecer, como podemos verificar na tabela 26.

Tabela 26 – Tema 12: "Projetos profissionais"

Tema	Categoria	Subcategoria	U.R.	U.R.%
Projetos profissionais	Trabalho colaborativo	Importância do trabalho colaborativo	2	3.4
		Fomentar o trabalho colaborativo com toda a escola	3	5.0
		$\Sigma =$	5	8.4
	Criação de ateliers/clubes	Novas tecnologias	1	1.7
		Jogos	1	1.7
		Área da investigação	1	1.7
		Teatro	3	5.0
		Leitura	4	6.8
		Preparação dos alunos para uma intervenção ativa na sociedade	1	1.7
		Sem explicitação	2	3.4
		$\Sigma =$	13	22
	Voltar a estudar	Atualização na área disciplinar	1	1.7
		Novos cursos	2	3.4
		$\Sigma =$	3	5
	Dificuldades na implementação de novos projetos	Dificuldades financeiras	1	1.7
		Falta de tempo	9	15.2
		$\Sigma =$	10	16.9
	Permanecer na profissão	Gostar de ser professor	17	28.8
		Relação afetiva com os alunos	7	11.8
		Relação afetiva com os colegas	2	3.4
		Fase da carreira	2	3.4
		$\Sigma =$	28	47.4
	Σ UR Totais Tema = 59			

Tal como se pretendia, verificámos que a grande parte dos projetos mencionados pelos participantes do estudo estão direta ou indiretamente relacionados com a profissão. A permanência na profissão foi o projeto profissional mais indicado pelos docentes. Esse projeto passa essencialmente por gostar de ser professor (28.8%) e pela relação afetiva com os alunos (11.8%). Alguns registos:

“(…) o mesmo aspeto que me trouxe a esta profissão, que é o facto de gostar de ensinar, é o facto de gostar na minha disciplina, (…)”. (Professor 1)

“(…) de facto, de gostar muito de ser professora e achar que esta foi a minha missão, que foi uma das minhas missões na minha vida (…)”. (Professor 4)

“(...)gosto de conviver com os meus alunos (...)”. (Professor 2)

“(...) tenho prazer em ver nos olhinhos deles que eles confiam em mim e que eu confio neles, (...)”. (Professor 6)

A criação de ateliers/clubes em diferentes áreas foram o segundo projeto que os docentes gostariam de realizar.

“(...) Eu gostava muito de desenvolver no futuro um projeto que tenha a ver com as novas tecnologias, como por exemplo a robótica (...)”. (Professor 1)

“(...) gostaria de criar clubes de investigação (...)”. (Professor 5)

“(...) atelier de teatro, (...)”. (Professor 6)

Voltar a estudar (5%) e incentivar o trabalho colaborativo na escola (8.4%) são outros projetos mencionados.

Os professores, ao descreverem os seus projetos, foram sempre tentando justificar a razão da sua não implementação. Deste modo, a principal razão para a não concretização dos mesmos prende-se com a falta de tempo (15.2%) e com dificuldades financeiras (1.7%).

“(...)Este projeto, de facto, eu gostaria de lançar mas como a tutela está numa situação de cortes e, portanto, para essas novas tecnologias é preciso fundos e como não conseguem ver que isso seria um investimento e enquanto se mantiverem, e virem isso como um gasto, esse projeto é um projeto que eu vou acarinhando e vou rezando que um dia a tutela veja a educação com outros olhos (...)”. (Professor 1)

“(...) Era importante a formação, mas para haver formação, é de facto preciso haver disponibilidade e isso é cada vez mais difícil na profissão (...)”. (Professor 4)

Embora a maioria dos projetos profissionais sejam relacionados com a docência, o que facilitaria a sua concretização, estes não passam de meros projetos, dada a falta de tempo para a realização dos mesmos.

5.15. Contributo da entrevista para a reflexão sobre a profissão

Antes do término da entrevista, ainda foi colocada uma última questão aos participantes do estudo, questão esta relacionada com a própria entrevista. Assim, pretendíamos saber em que medida a entrevista contribuiu para refletir sobre a profissão e se haveria algum aspeto que gostassem de acrescentar à entrevista.

Tabela 27 – Tema 13: " Contributo da entrevista para a reflexão sobre a profissão"

Tema	Categoria	Subcategoria	U.R.	U.R.%	
Contributo da entrevista para a reflexão sobre a profissão	Reflexão sobre a profissão	Aprofundar temas	4	14.3	
		Prazer de partilhar emoções	3	10.7	
		Encontrar sentido na prática	6	21.4	
		Prazer de reviver algumas situações	4	14.3	
		Sem explicitação	3	10.7	
		$\Sigma=$	20	71.4	
	Aspetos a acrescentar à entrevista	Nenhum	3	10.7	
		A importância da criação da ordem dos professores	3	10.7	
		Preocupação com o futuro	2	7.2	
		$\Sigma=$	8	28.6	
	Σ UR Totais Tema = 28				

Em relação à reflexão sobre a profissão, a entrevista permitiu essencialmente encontrar sentido na prática (21.4%):

“(…) Gostei imenso das perguntas e algumas delas até vou ficar a pensar melhor sobre elas porque de facto ajudam, ajudam-nos neste ritmo tão acelerado que nós vivemos atualmente e com tantas coisas negativas à nossa volta ajudam-nos a parar para pensar um bocadinho e para perceber, de facto, se aquilo que estamos a fazer tem algum sentido ou não (…”. (Professor 4)

“(…) são sempre bons momentos, quer para perceber as expectativas de início quer as atuais, e portanto o percurso faz também, ter esse sentimento, que de facto, já são muitos anos (…”. (Professor 5).

A entrevista permitiu também aos docentes o prazer de reviver algumas situações (14.3%) e aprofundar temas (14.3%), tal como afirmaram os professores:

“(…) contribui porque só falando sobre os assuntos é que nós conseguimos refletir mais profundamente sobre eles (…”. (Professor 1)

“(...) obrigou-me a fazer uma viagem de vinte e oito anos, (...)”. (Professor 6)

Relativamente aos aspetos a acrescentar à entrevista, alguns docentes dizem não haver nada a acrescentar (10.7%). No entanto, outros referiram a importância da criação da ordem dos professores (10.7%) ou a preocupação com o futuro (7.2%):

“(...)achava que o nosso grupo deveria ter uma ordem dos professores, uma ordem dos professores que nos organizasse, uma ordem dos professores que nos protegesse, uma ordem dos professores que tivesse a força suficiente para poder confrontar todas as maleitas que nos são derramadas pela tutela e pela própria sociedade, acho que nós devíamos ter de facto essa ordem (...)”. (Professor 1)

“(...)há uma coisa que me preocupa bastante que é, pronto, ainda me faltam uma série de anos para conseguir reformar-me e não me estou a ver, nem estou a ver qualquer professor, com sessenta e seis ou sessenta e sete anos, à frente de uma turma com trinta ou trinta e dois alunos, porque acho que isso não vai ser possível (...)”. (Professor 3)

De um modo geral, os professores que participaram neste estudo revelaram satisfação na sua participação e pela forma como a entrevista foi conduzida pois, através dela, foi-lhes possibilitado um momento de reflexão que permitiu, acima de tudo, encontrar sentido na prática.

PARTE III

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

É uma tarefa fisicamente cansativa,
docemente ingrata ou arduamente atraente.

Seabra-Santos

Neste capítulo apresentamos os principais aspetos resultantes do estudo empírico realizado, assim como alguns dos constrangimentos que se nos afigura constituírem algumas limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

Ao longo da realização deste trabalho, na dinâmica que se estabeleceu entre a fundamentação teórica e a análise de conteúdo dos dados recolhidos, apontam-se alguns aspetos conclusivos que poderão contribuir para ajudar a compreender a perceção da profissão, tendo como base as competências, as funções dos professores e os fatores de satisfação e insatisfação profissional.

Fazendo uma análise ao nosso estudo, em termos do método de investigação, do instrumento utilizado, das ações realizadas e do tratamento dos dados, consideramos que as nossas opções foram adequadas às questões colocadas e aos objetivos definidos. Estando o nosso objetivo geral associado ao conhecimento das conceções dos professores sobre a profissão e às fontes de satisfação e insatisfação profissional, procurámos ouvir os professores e, através da informação recolhida nas entrevistas, tentámos dar resposta aos objetivos específicos que orientaram este estudo.

Neste sentido, em relação à escolha da profissão, embora se associe esta escolha a uma vocação assente no amor à criança (Estrela, 2010), da análise dos dados obtidos podemos afirmar que esta não foi a razão pela qual os participantes abraçaram a profissão docente. A docência não surge como primeira opção, ou seja, os professores ingressam na carreira essencialmente por fatores motivacionais de origem extrínseca, nomeadamente razões de natureza circunstancial e escolar.

Borges (1996) e Jesus (1996) afirmam que a escolha pela profissão de professor poderá ser realizada em função de não se atingir a profissão primeiramente desejada, ao que o jovem irá tentar, de entre as restantes opções conciliar os seus desejos pessoais com os seus desejos profissionais.

Por outro lado, os dados obtidos no estudo não vão de encontro aos resultados evidenciados nos estudos de Benavente (1996), Alves (2001) e Esteve (2014), que apontam a vocação como a principal razão da escolha da profissão docente.

No entanto, apesar da maioria dos participantes no estudo não terem como primeira opção a docência, como referido anteriormente, as expectativas iniciais face à profissão eram bastante positivas, na medida em que se previa uma segurança no percurso profissional, bem como ensinar alunos interessados e motivados. Ao longo dos anos estas expectativas modificaram-se e, hoje, o professor expressa com um sentimento de tristeza as expectativas negativas que tem em relação à profissão. Fatores como a dificuldade na progressão da carreira e a dificuldade no acesso à reforma são os principais aspetos apontados, o que nos leva a relacioná-los com a fase da carreira em que cada um dos professores se encontra, na medida em que os participantes do estudo se encontram em fases bem distintas: diversificação, serenidade e desinvestimento (Huberman, 2000).

Contudo, existe uma pequena percentagem de professores, curiosamente os professores com menos anos de serviço, que revela ter ainda algumas expectativas positivas em relação à profissão, na medida em que consideram que o professor continua a ser respeitado e reconhecido pelo seu trabalho, quer pela sociedade, quer pelos alunos.

Talvez relacionada com as fracas expectativas face à profissão, a perceção que os docentes têm dela, atualmente, é negativa. Esta perceção advém principalmente das vivências pouco positivas que os professores experienciam na profissão, nomeadamente a desmotivação, a ausência de horizontes futuros gratificantes e as responsabilidades acrescidas. As exigências atuais da profissão são um fator que contribui para esta perceção, compreendendo-se assim, que a docência seja reconhecida como profissão de grande stresse. O stresse, enquanto contributo para a perceção negativa da profissão provém do facto de os professores protestarem a falta

de apoio, a falta de tempo para a realização das suas atividades (profissionais e pessoais) e o número de horas que passam na escola. A interação entre o indivíduo e o trabalho, bem como o aparecimento de dificuldades inerentes a essa interação, têm sido amplamente descritos como um fenômeno significativo da sociedade moderna (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

A desmotivação profissional tem vindo a afetar um número cada vez maior de profissionais e, desta forma, também o número de professores desmotivados na profissão tem aumentado. É frequente ouvir os professores exteriorizarem o seu desânimo e insatisfação em conversas informais na sala de professores, por exemplo, relativamente ao estado a que chegou o ensino. Palavras como desmotivação e desilusão surgem quase sempre quando alguém dialoga com um grupo de docentes e, o que é mais preocupante, um sentimento de profunda desconfiança quanto à possibilidade de as coisas poderem melhorar. Este sentimento de desânimo tende a paralisar uma parte importante do pessoal docente, fomentando o desejo de abandonar a profissão o quanto antes (Santomé, 2011).

A falta de expectativas em relação à profissão tem vindo a aumentar nos últimos anos, resultado das diversas mudanças que a carreira docente tem sofrido. Segundo Bohoslavsky (1977, p. 23), quando uma pessoa abraça uma profissão, pensa em “algo que se relaciona com a realização pessoal, a felicidade, a alegria de viver, etc., como quer que isto seja entendido.” Quando a ligação com esse “algo” deixa de produzir os efeitos positivos e desejados na realização pessoal, com toda a certeza irá verificar-se uma diminuição de esforços, de empenho e de envolvimento profissional.

Por outro lado, o descontentamento e a angústia são sentimentos evidentes no discurso dos professores quando se referem à ausência do reconhecimento do trabalho docente e à desvalorização da profissão que, segundo Kelchtermans (1996), são sentimentos muito comuns aos professores que facilmente se sentem magoados quando se sentem atingidos na sua imagem profissional. Esta desvalorização e falta de reconhecimento da profissão provêm da tutela, das políticas assumidas na educação, que não vão de encontro às necessidades nem aos interesses reais da escola (alunos e professores) e, conseqüentemente, da sociedade em geral.

Tal como Roldão (1998, p. 81) refere em relação à profissão docente, a representação social da mesma tem, ao longo dos tempos, sofrido de alguma ambiguidade, na medida em que a prática docente se "tem aproximado, de forma variável e em contextos diferentes, ora a um estatuto mais próximo do funcionário, ora do técnico ou, pelo contrário, socialmente idealizado em termos mais próximos do artista ou do missionário". Questiona-se, até que ponto, estes fatores podem ou não interferir na perceção que a sociedade tem da profissão. Contudo, é usual ouvir-se falar na "vocação" ou no "jeito" para ser professor, o que não costuma acontecer com a mesma frequência em relação a outras profissões.

De facto, a profissão torna-se num trabalho fortemente emocional que pode ter tanto de estimulador como de frustrante, mas que torna o professor particularmente vulnerável às situações instáveis da vida escolar e aos juízos de valor dos outros (Estrela, 2010).

Assim, a falta de expectativas resulta num sentimento de tristeza e até de desespero, consequência das mudanças nas políticas educativas, nomeadamente no que se refere às progressões na carreira e às condições para a reforma.

Apesar, "da nuvem negra" que assombra a profissão docente, os professores continuam a gostar de serem professores, pelo ato de ensinar, de educar e pela boa relação pedagógica que têm com os alunos, sendo estes os únicos aspetos referenciados pelos docentes que levam à perceção positiva que têm da profissão.

Se compararmos a situação atual com as expectativas iniciais face à profissão, encontraremos uma quase completa oposição. Os professores tinham expectativas positivas relacionadas com o percurso profissional, com o ensinar alunos interessados e, conseqüentemente, com a não existência de indisciplina na escola.

As perceções da profissão são construídas, também, com base nas funções e responsabilidades que os professores atualmente têm nas escolas. Segundo Mesquita (2011), as inúmeras mudanças legislativas e sociais que os professores vivenciam, exigem reformas sistemáticas para que o ensino praticado seja consciente e de qualidade. Atualmente, aos professores é atribuído um conjunto de novas funções e

responsabilidades que estes lutam por concretizar apenas porque as funções que desempenhavam no início da carreira lhes permite, ainda, manter uma percepção positiva, assente no prazer de ensinar e na boa relação com os alunos, tal como referimos anteriormente.

Também neste aspeto a situação atual é bastante diferente, pois os professores têm a seu encargo uma cada vez maior diversidade de funções que, segundo estes, traz implicações quer na vida pessoal, quer a nível profissional. Assim, veem-se forçados a desempenhar uma multiplicidade de papéis, a ter uma imensidade de novas funções associadas a um excesso de burocracia.

Segundo Jesus (2000), a indefinição de funções e a dificuldade em realizá-las adequadamente é um problema que se coloca aos professores atualmente. De facto, o docente tem à sua responsabilidade uma imensa lista de atividades, quer com os pares, quer com a restante comunidade escolar, de modo a melhorar a qualidade de ensino e a vivência no espaço escolar.

A par do agora referido, os entrevistados expressam a opinião de que o professor é obrigado a adquirir um conjunto de novas competências, nomeadamente a capacidade de gerir conflitos. A indisciplina é atualmente um dos principais problemas existentes na escola e, sem dúvida, o seu controlo e resolução passa por esta nova competência, que os participantes mencionaram necessária. Nesta linha, Amado & Freire apontam o foco da questão afirmando que “o problema não está no conflito em si mas na sua má gestão” (2009, p.23).

Sem qualquer dúvida, vivemos numa sociedade instável e marcada por desequilíbrios diversos, que se pretende que a escola atenuar. O trabalho docente tornou-se crescente, complexo e delicado, pondo em ação, de modo intenso, as dimensões éticas e afetivas da profissão (Estrela, 2010).

Assim, segundo a mesma autora, “para além de verem multiplicadas as suas ações, funções e papéis geradoras de novas identidades, e alargados os seus campos de ação, os professores exercem a sua ação envolvendo públicos cada vez mais heterogêneos e em que, à hostilidade e desinteresse de alguns alunos, se junta a

hostilidade de alguns encarregados de educação, do público em geral, dos *media* e, por vezes, de órgãos da tutela” (Estrela, 2010, p. 6).

De igual forma, os professores envolvidos neste estudo estão convictos que a sociedade tem uma imagem negativa do professor. A falta de competência atribuída ao docente, a falta de respeito pelo professor enquanto profissional e o que consideram ser um excesso de regalias, são os principais fatores enumerados para que na sociedade se tenha criado esta imagem.

Segundo Esteve (1992, p. 41), “para muitos a ideia de alguém decidir ser professor não se associa com o sentido de vocação, mas antes com a ideia de não ter capacidade para fazer algo melhor, quer dizer para dedicar-se a algo que dê mais dinheiro”.

A atribuição de competências, por parte da sociedade, ao professor, incumbindo-o de educar e acompanhar continuamente o aluno, surgem em detrimento da competência de ensinar.

Essas múltiplas funções desempenhadas pelo professor concretizam-se no aumento do horário de trabalho na escola. Dado que as tarefas do professor não se resumem ao desempenho em sala de aula, este estudo possibilitou-nos um maior conhecimento do tipo de atividades a que os professores se dedicam nas escolas. As atividades com os colegas e com os alunos são as principais ocupações. No entanto, é curiosa a avaliação que fazem em relação às atividades desenvolvidas com os colegas. Os professores referem a importância do trabalho colaborativo nas escolas, mas assumem que é uma prática muito pouco usada e que fazem seleção de pares, ou seja, não gostam e não trabalham com todos os colegas.

A este respeito, Roldão (2007) refere que “embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, na prática, o essencial do trabalho docente continua a ser realizado individualmente” (p.24) e salienta que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27).

Novo (2008) refere que para que o trabalho colaborativo funcione tem que existir motivação e interesse nos participantes, e para que isso aconteça é fundamental a existência de um ambiente onde os professores se sintam bem, com vontade de ajudar os outros e partilhar saberes.

Em relação às atividades desenvolvidas pela direção, os professores são relativamente críticos no que respeita à dificuldade que a mesma tem na resolução de problemas de indisciplina, na medida em que referem a pouca ação que existe para a debelar. Aquino (1996) propõe que a escola tem que criar planos e trabalhar em conjunto com professores, alunos, pais e restante comunidade de forma a combater este problema. Contudo, realçam as atividades desenvolvidas pela direção no âmbito da valorização da escola pública.

A forma como as funções do professor são desempenhadas na escola pode ser mais ou menos dificultada pela relação que este estabelece com a comunidade escolar. Ter uma boa relação pedagógica com os alunos e manter uma boa relação com os seus pares e com os funcionários é essencial para o exercício da docência. As características pessoais do professor e a capacidade de gerir conflitos são mencionados, em conjunto com a natureza dos conteúdos disciplinares, como fatores construtivos de uma boa relação pedagógica. No entanto, esta relação com os alunos tornou-se mais dificultada pela existência de um currículo obrigatório – Desenho Curricular de Base (DCB), com uma lista excessivamente densa de conteúdos para repartir por determinado número de aulas, o que acabou por desviar a atenção dos professores, quase exclusivamente, para questões metodológicas e de avaliação, a par da vigilância disciplinar dos alunos (Santomé, 2011, p. 65).

Já quanto à relação com funcionários e demais professores, a maioria dos participantes no estudo referem-na como positiva mas, apenas, em termos profissionais.

Sem dúvida nenhuma que o professor para ter sucesso na sua atividade precisa de outros fatores, para além do seu saber e dedicação. Assim, as relações interpessoais, o trabalho colaborativo, a capacidade de saber ouvir e colocar-se na posição “do outro” tornam-se essenciais na sua prática. Na atividade docente, como

em qualquer outra profissão, são necessários dois tipos de competência: a competência técnica (científica) e a competência interpessoal. Tal como refere Moscovici (2001, p.35-36), “a participação eficaz em grupo depende essencialmente da competência interpessoal do líder e dos membros”, sendo entendido por competência interpessoal “a habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada um e às exigências da situação”.

Deste modo, podemos afirmar que a escola é o espaço onde professores, alunos e funcionários se relacionam e passam a maior parte do tempo dos seus dias. Esta é uma das razões que torna fundamental manter um bom relacionamento no trabalho, de modo a criar-se um ambiente saudável, prazeroso e motivador. Segundo os professores ter uma boa relação com os colegas e funcionários resulta numa série de benefícios para a sua prática letiva. Fritzen (1987, p. 73) afirma que “as relações interpessoais constituem a medula da vida. Elas formam e entretêm a nossa identidade pessoal. Em certo sentido, nós nos tornamos e ficamos aquilo que somos graças à atenção que nos é dispensada pelos outros”.

Como referido anteriormente, a natureza dos conteúdos disciplinares é referenciada como fortemente influente na relação com os alunos, pelo que os programas disciplinares são sistematicamente criticados pelos professores, por diversos motivos. O presente estudo permitiu-nos conhecer a opinião dos professores acerca dos respetivos conteúdos, e também nesta área a opinião é maioritariamente negativa, já que questionam o modo como são elaborados e por quem. Criticam a extensão, os conteúdos desfasados dos programas e o facto de serem desajustados às características atuais dos alunos, embora estes dois últimos aspetos sejam mais referenciados pelos professores que lecionam os cursos de dupla certificação (CEF, CP, CV).

A obrigatoriedade do cumprimento dos programas disciplinares e das metas curriculares resulta do “atual DCB que funciona como uma obsessão para os professores, em que estes tentam que os seus alunos dominem todos os conteúdos especificados, algo que é muito difícil, dada a amplitude do que está legislado” (Santomé, 2011, p.66).

Podemos, pois, afirmar que o sistema de ensino não conseguiu dar resposta quantitativa nem qualitativa à entrada massiva de alunos, social e culturalmente heterogéneos, uma vez que “nem todas as crianças aprendem pelas mesmas razões, nem ao mesmo tempo nem da mesma maneira” (Benavente, 1976, p. 64). Os professores, mediante esta obrigatoriedade não têm tempo disponível para acompanhar individualmente e devidamente cada aluno, nem tão pouco ensinar outros tipos de saberes.

Segundo Formosinho (1991, p.149), “muitas das aprendizagens socialmente interessantes e úteis não constam dos programas curriculares, visto não serem consideradas dignas do estatuto escolar”, o que nos leva a concluir que “ (...) a escola não transmite toda a cultura considerada socialmente útil, mas apenas a cultura considerada escolarmente digna (...) e socialmente válida” (1991, p. 152).

As entrevistas realizadas aos participantes do estudo possibilitaram-nos tratar o tema na perspetiva do horário e da distribuição do serviço docente. Deste modo, em relação à elaboração dos horários, os professores questionam os critérios de que a ela presidem, pondo em causa o equilíbrio entre a componente letiva e não letiva e a falta de consideração pela natureza desgastante da profissão, entre outros. Quanto à distribuição do serviço, o aumento da componente letiva, aliado ao aumento do trabalho individual e do trabalho burocrático, realidades acentuadas pela falta de condições de trabalho na escola, são razões suficientes para os professores se manifestarem insatisfeitos.

No que concerne ao trabalho burocrático, que os professores referem como excessivo e despropositado, Santomé (2011, p. 77) afirma que “apenas servem para ocupar tempo dos professores, fazendo-os preencher papéis e mais papéis mecanicamente e impedindo-os de efetuarem outras atividades que podiam resultar mais interessantes e necessárias para melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que têm como obrigação promover”.

A criação e atribuição de cargos desadequados é outra realidade a que os professores se referem com indignação, na medida em que não são uma mais-valia para a escola e lhes retiram horas à preparação das suas aulas.

Todas as mudanças sociais e legislativas pelas quais os professores têm passado nos últimos anos têm implicações na sua vida profissional e pessoal. Com este estudo tentámos perceber a dimensão dessas implicações, e verificámos que os professores as classificam segundo três níveis distintos: da gestão escolar, da prática docente e da carreira docente.

As mudanças na prática docente são aquelas que os professores mais mencionam e a crítica passa essencialmente por acusarem a tutela de falta de continuidade na política educativa, de incerteza na intervenção e promoção do aumento de dificuldades no trabalho docente. Nesta linha de pensamento, Santomé (2011, p. 79) afirma: “as mudanças nas culturas profissionais também se podem promover externamente, por exemplo, através das leis, disposições e normativos promovidos pelas autoridades ministeriais e/ou autonómicas, com a finalidade de solucionar todas aquelas situações que as autoridades detetam que não funcionam adequadamente. O problema deste tipo de mudança é que nem sempre o diagnóstico que as Administrações fazem é o correto, por não mencionarem que muitas vezes as mudanças que se promovem não dispõem de nenhum diagnóstico minimamente sério que as fundamente”.

Na sequência das mudanças legislativas, surgem a não progressão na carreira e o aumento da idade da reforma como os principais indicadores de insatisfação a nível da carreira. A influência dos interesses a nível da gestão, a redução de recursos humanos e a inadequada gestão de recursos físicos e financeiros, são também apontadas como implicações destas mudanças no quotidiano da escola. Podemos afirmar que um dos problemas destas mudanças, é que não são resultado de um diagnóstico e análise correto por parte da tutela, e muitas delas se tornam ineficazes, devido à rapidez com que querem intervir, levando-os “a ignorar as culturas profissionais” (Santomé, 2011, p. 79).

Tais situações provocam uma forte resistência nos professores em aceitarem estas mudanças e modificarem as suas práticas.

Todas as mudanças sociais e legislativas que o professor tem vivenciado, de uma ou outra forma influenciam o modo como vive e sente a docência. Desta forma, procurámos conhecer os fatores de satisfação e insatisfação que os professores

encontram atualmente na sua profissão. As aprendizagens dos alunos, a participação em atividades extracurriculares, o reconhecimento dos alunos pelo trabalho realizado e o reencontro com antigos alunos, são as situações expostas como sendo a fonte de maior satisfação profissional. As fontes de satisfação para estes professores estão sempre ligadas à área do sentimento e das emoções. Nesta linha de pensamento, Alves (1994, p. 248) define satisfação profissional como um “sentimento e forma de estar positivos dos docentes perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma”.

Em oposição, as fontes de maior insatisfação descritas pelos professores referem-se a situações relacionadas com a gestão de opiniões e conflitos com colegas, às dificuldades na relação pedagógica com os alunos e às dificuldades na relação com os encarregados de educação.

No que concerne à relação com os encarregados de educação, Santomé (2011, p. 110), afirma que grande parte dos docentes enfrenta problemas relacionais com “as famílias, principalmente devido à falta de desenvolvimento de habilidades sociais e à carência de informação que possibilite as interações e a comunicação”. Esta situação tem vindo a complicar-se devido ao aumento da diversidade cultural existente na escola, manifestada nas diferentes línguas maternas existentes, nos conhecimentos, nos valores, nos rituais, nos hábitos e nas expectativas, ou seja, tudo aquilo que caracteriza as famílias dos alunos de uma escola.

Na medida em que o contexto atual da profissão docente não é dos mais favoráveis, questionou-se os participantes do estudo sobre que projetos profissionais gostariam de desenvolver. Ao contrário do que seria expectável, dado o discurso desanimador dos professores ao longo da entrevista, o projeto profissional mais indicado pelos docentes é permanecer na profissão. O que nos leva a crer que, embora todos os participantes deste estudo sejam professores do quadro de nomeação definitiva, a permanência na profissão é cada vez mais uma incerteza e motivo de inquietação. Retornando à nossa questão inicial, apresentada na metodologia deste estudo, “Quais as perceções que os professores têm da profissão e quais as fontes de satisfação/insatisfação profissional?”, em síntese, os resultados do estudo permitem-nos afirmar que a conceção que os participantes no estudo têm

atualmente da profissão é negativa, devido a fatores diversos, estando na sua origem as mudanças legislativas que a política educacional vai sofrendo, as quais têm implicações diretas na vida profissional e pessoal do professor, em oposição à concepção positiva que tinham no início da carreira. Maioritariamente, os docentes mencionam o aumento da carga horária, o aumento de volume de trabalho, o aumento do número de horas passadas na escola (a realizar trabalho burocrático e em reuniões) e o aumento do número de turmas e de alunos que têm a seu cargo. A desmotivação aumentou, a insatisfação aumentou, assim como a insegurança profissional e económica devido às alterações no Estatuto da Carreira Docente.

A preocupação com o futuro é constante e, neste sentido, os professores referem a importância da criação da ordem dos professores, como a entidade que poderia vir a representá-los e a defendê-los. Apesar deste mal-estar, os professores mantêm-se resilientes, nunca colocando em causa a qualidade das aprendizagens e as vivências com os alunos. Não fosse esta uma das principais razões que mantêm os professores na profissão e fonte de satisfação profissional. As fontes de insatisfação passam essencialmente pelas dificuldades nas relações com colegas, alunos e encarregados de educação.

Em modo conclusivo, podemos dizer que é sem dúvida na educação, pela educação e pelo trabalho dedicado, contínuo e competente do professor que a cultura de um povo, de um país se transmite e se immortaliza.

Antes de terminarmos, não podemos deixar de mencionar o carácter exploratório e limitado do nosso estudo, tanto no que diz respeito ao objeto como à metodologia. Uma das limitações deste estudo encontra-se na sua reduzida amostra (seis professores), tornando as conclusões deste trabalho válidas apenas para os indivíduos que a compõem, impossibilitando a sua generalização.

Consideramos que a responsabilidade das nossas limitações recai, sobretudo, na nossa inexperiência e na limitação do tempo. No entanto, acreditamos que esta fase é fundamental na nossa formação pessoal e profissional, pois permitir-nos-á abraçar novos desafios e andar por novos caminhos.

Ao desenvolver este estudo, surgiram algumas questões que acentuam a necessidade de desenvolver, futuramente, alguns estudos nesta área, aprofundando os temas em análise e alargando o universo da amostra, de forma a compreender a desmotivação e insatisfação docente, assim como a origem e as razões da desvalorização que a profissão sofre atualmente. Outro tema interessante a desenvolver seria perceber a importância da formação contínua na promoção da motivação profissional.

Quase em jeito de conclusão, e pegando nas palavras de Kennedy (1962), “Quanto mais aumenta o nosso conhecimento, mais evidente fica a nossa ignorância”. Foi este o sentimento que nos acompanhou ao longo da elaboração deste estudo. Por um lado, permitiu-nos aceder a diferentes perspetivas e aumentar o nosso saber, por outro, mostrou-nos o quanto ainda temos para aprender; despertando-nos o interesse e a curiosidade em áreas tão diversas, nas quais o nosso conhecimento ainda é elementar.

Para terminar deixamos algumas palavras de Seabra-Santos (2002, p.71), demonstrativas do sentimento que o professor tem pela sua prática e pela relação que mantém com os alunos, relação que “apesar de ser uma experiência rica, implica imprevistos vários, sendo necessário recorrer à imaginação e conseguir adaptar-se rapidamente às condições”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, W. C.** (2001). *Identidade, Formação e Trabalho: Das culturas Locais às Estratégias Identitárias dos Enfermeiros*. Lisboa: Formasau.
- Alcobia, P.** (2002). *Atitudes e Satisfação no trabalho*. In *Manual de Psicossociologia das Organizações (Orgs)*. J.M. Carvalho Ferreira e António Caetano (pp. 290-314). Lisboa McGraw-Hill.
- Almeida, J., et al.** (1998). *A investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, F.C.** (1991). *A satisfação/insatisfação docente - Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3ª ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Alves, F. C.** (1994). *A (In)Satisfação Docente - Estudo de opiniões dos professores do 3.o Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança*. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVIII, nº1, pp. 29-60.. Coimbra: FPCEUC.
- Alves, F. C.** (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amado, J. S.** (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amado, J.S. & Freire, I.** (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Anadón, M.; Machado, P.B.** (2003). *Reflexões teórico-metodológicas sobre representações sociais*. Salvador: Editora UNEB.
- Andrés Vilorio, C.** (2005). *La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela*. *Tendencias pedagógicas*, nº 10, pp.107-123.
- Antunes, F.** (2000). *Novas instituições e processos educativos. A reforma portuguesa do ensino secundário no contexto comunitário (1988-1996)*. In J. A. Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*. (pp. 109-134) Porto: Porto Editora.

- Aquino, J.** (1996) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Arani, A. & Abbasi, P.** (2004). Relationship between Secondary Teachers's and School Organizational Climate in Iran and India. In *Pakistan Journal of Psychological Research*, 9, 2, pp. 37-50.
- Araújo, M.; Carvalho, M.; Porto, A.; Reis, B.; Neto, M.** (2005) Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista. Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(5).
- Barata, Ó. S.** (1990). *Introdução às Ciências Sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Bardin, L.** (2011). *Análise de Conteúdo*. (4ª ed.) Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A.** (2002). *A Mudança social em Portugal, 1960/2000*. Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Lisboa. Imprensa de Ciências Sociais: Lisboa.
- Barros, A.J.P., Lehfeld N.A.S.** (1994). *Projetos de Pesquisa: Propostas metodológicas*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Barroso, J.** (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24, (82). (pp.63-92). Consultado em <http://www.scielo.br/scielo.php>. a 21/04/2014.
- Barroso, J. (Org.)**. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação - espaços, dinâmicas e autores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Benavente, A.** (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A.** (1996). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bexiga, M.F.** (2004). *A organização da escola: Contributos de uma liderança – Um estudo de caso (Dissertação de mestrado)* Porto: Universidade Portucalense.
- Bisquerra, R.** (1989). *Métodos de investigación educativa: Guia practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Blin, J.** (1997a). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Blin, J.** (1997b). *Les représentations professionnelles: un Outil d'analyse du travail*. *Éducation Permanente*, nº 132, pp.159-170.

- Bogdan, R. e Biklen, S. (2013)** Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Bohoslavsky, R. (1977).** Orientação vocacional: A estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes.
- Borges, M. L. (1996).** “Vocação” ou “Estratégia do Possível”. Comunicação apresentada no III Congresso Português de Sociologia. Consultado em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4926d0bde0a45_1.pdf a 10 de Maio de 2015.
- Campos, B. (2002).** Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, B. (2003).** Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2005).** O que é a Escola? Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2001).** Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista Infância Educação e Práticas*, 5, pp. 43-62.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998).** Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem, Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2003).** Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21. Edição da Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 2ª edição.
- Castilho, A. (1995)** A dinâmica do Trabalho de Grupo. (2ª ed.) Rio de Janeiro: Qualitymark ed.
- Cerejido, I. (2012).** Desmotivados = Improdutivos. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Charles, C. M. (1998)** introduction to education research (3ª ed.). New York: Longman.
- Citador** - Site de citações, frases, textos e poemas. Consultado em <http://www.citador.iol.pt/cact.php?op=8&theme=74&firstrec=0>. a 18 de agosto de 2014.
- Correia, J. A., Matos, A. e Canário, R.(2002).** La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de de compensation identitaire. L'Année de la Recherche en Sciences de l'Education, pp. 281-302.

- Coutinho, C.** (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas, Teoria e Prática. Edições Almedina .
- Coutinho, C.;** Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.; Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. (pp. 455-479). Psicologia, Educação e Cultura, XIII (2).
- Creswell, J.W.** (2010) Projeto de pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. Tradução Magda Lopes. (3ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Day, C.** (2001). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Debesse, M.** (1979) Une fonction remise em question. In: Debesse, M.; Mialaret, G., Trattedes Science Pédagogiques, Vol. 7. (pp.11-25).Paris: P.U.F.
- Deslandes S.F. & Assis S.G.** (2002). Abordagens quantitativa e qualitativa em saúde: o diálogo das diferenças. In Minayo M. C. de S; Deslandes S. F. (Org.). *Caminhos do pensamento: Epistemologia e Método.* (pp. 195-219) Fiocruz, Rio de Janeiro.
- Dicionário Aurélio Online.** Dicionário da Língua Portuguesa Consultado em <http://www.dicionariodoaurelio.com/> em 10 julho 2015.
- Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora,** Educar In Infopédia. Consultado em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/> em julho de 2014.
- Dicio** - Dicionário Online de Português. Dicionário de Língua Portuguesa contemporânea Consultado em <http://www.dicio.com.br/> em julho de 2014.
- Domínguez, M.R.F.,** Pescador, J.E.P. & Melero, M. P. T. (2009) El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. REIPOF 12(1).
- Dubar, C.** (1997). A socialização: A construção das identidades sociais e profissionais. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Durkheim, E.** (1978). As regras do método sociológico. São Paulo: Abril.
- D'Orey, I.** (1993). Escola, Família e Deficiência. In Integrar. n º 1, p. 20-21.
- Erickson, E. H.** (1972) Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar.
- Esteve, J. M.** (1992) O mal-estar docente. Lisboa: Escher.

- Esteve, J. M.** (1995) Mudanças sociais e funções docentes. In NÓVOA, A. (Ed.), Profissão Professor. (2ª ed.) (pp. 93-124) Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M.** (2006), análise de Conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses (p. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J.M.** (2014) Mudanças social e função docente. In: A. Nóvoa, (Org.), Profissão professor. (pp. 93 – 124) Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. e Rodrigues, A.** (1993). A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T.** (1984). Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. T.** (2010). Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas. Porto: Areal Editores, Colecção Saberes Plurais.
- Flores, M.** (2000) A indução no ensino: desafios e constrangimentos. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Foddy, W.** (2002). Como Perguntar: Teoria e Prática da construção de perguntas em Entrevistas e Questionários. (2ª ed.). Trad. Luís Campos. Oeiras-PT: Celta.
- Formosinho, J.** (1991) Currículo e Cultura Escolar In A Construção Social da Educação Escolar. (pp. 149-156). Rio Tinto: Asa.
- Forquin, J. C.** (1993) Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fortin, M. F** (1999). O processo de investigação: da concepção à realização. Loures, Lusociência.
- Freire, P.** (2002) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (21ª ed.) São Paulo. Editora Paz e Terra.
- Fritzen, S. J.** (1987) Relações Humanas Interpessoais. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Furet, F., Ozouf, J.** (1977). Lire et écrire. Paris: Minuit, 2 vols.
- Gasparin, J.L.** (2003). Uma Didáctica para a Pedagogia Histórico-Crítica. (2ª ed.) Campinas, SP: Autores Associados.

- Ghiglione, R.;** Matalon, B. (2001) O inquirido: Teoria e Prática. (4ª ed.). Tradução português. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A.** (2004). Sociologia (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, A.C.** (1999) Métodos e técnicas de pesquisa social. (5ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, A., A.** (1998). Satisfação profissional dos Enfermeiros Especialistas. Revista Refere, 1, 41-48.
- Goodson, I., & Sikes, P.** (2001). Life History Research in Educational Settings. United States of America: Open University Press.
- Gorton, R.A.** (1982). Teacher job satisfaction. In H. E. Mitzel (Ed.), Encyclopedia of Educational Research Vol IV. (pp. 1903-1908). New York: The Free Press.
- Grácio, S.** (1998). Ensinos Técnicos e Política em Portugal – 1910/1990. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hoyle E.** (1969) The Role of the Teacher. London: Routledge and Kegan Paul.
- Huberman, M.** (2000). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores in* Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores.*(pp. 31-61).Porto: Porto Editora.
- Huot, R.** (2002). Métodos Quantitativos para Ciências Humanas. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade.
- 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.** (1998) Bem-estar dos professores: estratégias para a realização e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Porto.
- Jesus, S. N.** (2000). Motivação e formação de professores. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jonnaert, P.** (2002). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Bruxelles: De Boeck.
- Kelchtermans G.** (1996). Teacher vulnerability. Understanding its moral and political roots. Cambridge Journal of Education, 26(3), pp. 307-323.

- Kennedy, J. F.** (1962) Containing the Public Messages, Speeches, and Statements of the President, de United States President (1961-1963 : Kennedy), John Fitzgerald Kennedy, United States Office of the Federal Register - Publicado por U.S. Govt. Print. Off.
- Krippendorff, K.** (1980). Content Analysis: an introduction to its methodology. Vol. 5, The Sage Commtext Series. Newbury Park: SAGE Publications.
- Krippendorff, K.** (1990). Metodologia del análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona. Paidós Ibérica, S. A.
- Lacey, C.** (1977). The socialization of teachers. London: Methuen.
- Lakatos, E. M., Marconi, M. A.** (2003) Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas.
- Latorre, A., Del Rincon, D. & Arnal, J.** (1996) Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Leiria, I.** (2008) A reforma do ministro "subversivo". Expresso, edição on-line. Consultado em <http://expresso.sapo.pt/a-reforma-do-ministro-subversivo=f868222> a 20 de Janeiro de 2015.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G.** (2008). Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade.
- Libâneo, J. C.** (2007). Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação. (5ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Lima, J.M.A.** (1996).O Papel de Professor nas sociedades contemporâneas. Educação, Sociedade & Culturas, nº 6, pp.47-72.
- Lima, L.C.; Pacheco, J.A., Esteves, M.& Canário, R.** (2006). A Educação em Portugal (1986-2006) - Alguns contributos de investigação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, R. P.** (2008) 100 mil professores na rua. Expresso, edição on-line. Consultado em <http://aeiou.expresso.pt/100-mil-professores-narua=f262140> a 13 de outubro de 2014.

- Lipiansky, M.E.** (1998). Les fondements de l'identité, n J-C Roano-Borbalan, (coord.), L'identité, L'individu, le groupe, la société. (pp. 21-30) Auxerre: Sciences Humaines.
- Malheiros, B. T.** (2011) *Metodologia da Pesquisa em Educação*. (2ª ed) (pp. 81-85). Rio de Janeiro: LTC.
- Marcus, M.T. , Liehr, P.R.** (2001) Abordagens de pesquisa qualitativa. In: Lobiondo-Wood, G.; Haber, J. Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização.(4ª ed.) (pp. 122-13). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Marshall, C. & Rossman, G.** (1989). Designing qualitative research. Newbury Park: SAGE Publications.
- Mattos, P.L.C. L.** (2005) A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. In: Revista Administração Pública, V. 39, nº4., pp. 823-847.
- Maslach, C; Schaufeli, W. B.; Leiter, M.P.** (2001) Job burnout. Annual Review of Psychology, V. 52., pp. 397-422.
- Mesquita, E.** (2011). Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão.(1ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Minayo, M. C.** (1994). O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde. (7ª ed.). São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO.
- Morse, J. M.** (1994). Designing Funded Qualitative Research, in N. Denzin e Y. Lincoln (edits.), Handbook of Qualitative Research. (pp.220- 235). California: SAGE.
- Moscovici, S.** (2001) Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história. In: As representações sociais. Org. Denise Jodelet; tradução, Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Musgrave, P. W.** (1979). Sociologia da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Novo, A.** (2008). The value of collaboration: who, how, why. 17th Annual Bobcatsss Symposium, Porto (Portugal). Consultado em <http://eprints.rclis.org/12943/1/38.pdf> a 20 de janeiro de 2015.
- Nóvoa, A.** (1987). Do mestre-escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV -XX), *Análise Psicológica*, 5 (3), (pp.413-440) Editora: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Nóvoa, A.** (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), Profissão professor (pp. 9-32). Porto: Porto.
- Nóvoa, A.** (1992). Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Nóvoa, A.** (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: António Nóvoa (Org.) (2.^a ed.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A.** (1995). O pensamento e a ação do professor. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L.A.** (1992). Traços principais do perfil do professor do ano 2000 in Inovação. Lisboa, Vol.2, n.º3.
- Patton, M.Q.** (2002) Qualitative research and evaluation methods.(3^a ed.) Thousand Oaks: Sage.
- Pedro, N. & Peixoto, F.** (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, nº24,(2), pp.247-262.
- Perrenoud, P.** (1995). “O Go-between entre a família e a escola: a criança mensageira e mensagem”, in “Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar”. (pp. 87-113) Porto Editora.
- Perrenoud, P.** (1998). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão professor, consultado em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html , a 20 de Novembro 2014.
- Pieron, H.** (1977) – Dicionário de Psicologia. (5^a ed.) (pp. 286 – 533). Porto Alegre: Editora Globo S.A.
- Pinto, J. M.** (1991). Considerações sobre a produção social de identidade, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, pp. 217-231.
- Pinto, C. A.** (1995). Sociologia da Escola. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Pires, E. L.; Fernandes A. S.; Formosinho, J.** (1991). A Construção Social da Educação Escolar. Porto: Edições Asa.
- Pitta, L. et al .**(s/d). A Profissão Docente, Universidade de Aveiro. Consultado em <http://www.prof2000.pt/users/lpitta/de-2/docente.htm> a 5 de janeiro de 2014.

- Polit, D. F.; Hungler, B. P.** (1995) Fundamentos de pesquisa em enfermagem. (3ª ed.) Porto Alegre, Artes Médicas.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V.** (1998) Manual de Investigação em Ciências Sociais. Coleção: Trajectos Lisboa: Gadiva.
- Ramos, S.** (2004) (In)Satisfação e Stress na Profissão Docente. Interacções nº 6.(pp. 87-130). Consultado em : www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/download/103/107 a 13 de Maio de 2014.
- Ribeiro, A. C.** (1997) Formar professores: elementos para uma teoria e prática de formação. (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A.** (1999). Metodologias de análise de necessidades de formação na formação profissional contínua de professores. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de doutoramento polocopiada).
- Roldão, M. C.** (1998) Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada. Revista da ESES, 9, Nova Série, pp. 79-87.
- Roldão, M.** (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, n.º 71, pp. 24-29.
- Sacristán, J.G.** (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), Profissão professor. (pp. 63-92) Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P.** (2000) As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTMED.
- Sampaio, D.** (1996), Inventem-se novos Pais. (8ª ed.), Lisboa: Editorial Caminho.
- Sanches, I.** (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 5, pp. 127-142.
- Santomé, J.T.** (2011). A desmotivação dos professores. (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, F. P.** (1996). Atitudes e Crenças dos Professores do Ensino Secundário: Satisfação, Descontentamento e Desgaste profissional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Santos, M.** (2008) A Entrevista semi-estruturada. Webfolio de Investigação Educacional, consultado em <http://mariosantos700904.blogspot.pt/2008/04/entrevista-semi-estruturada.html> a 12 Outubro de 2015.
- Sarmiento, M.** (1994). A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora.
- Schutt, R.K.** (1999) Investigating the Social World: The process and practice of research (2ª ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Seabra-Santos, M.J.** (2002). O investigador vai à escola: recolha de dados em contextos educativos. *Psychologica*, 30, pp.365-372.
- Seco, G.** (2000). A Satisfação na Atividade Docente. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Coimbra. Consultado em <http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/217/3/TD%20GS%202000.pdf>.
- Seco, G.** (2002). A Satisfação dos Professores – Teorias, Modelos e Evidências. Porto: Edições Asa.
- Sierra Bravo, R.** (1998) Técnicas de Investigación Social: Teoría Y Ejercicios. Editor: Paraninfo.
- Silva, A.** (2003). Formação Percursos e Identidades. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, W.R.; Machado, M.A.V.** (2006) Motivos que levam os alunos a cursar graduação em administração: um estudo nas instituições públicas e privadas do estado da Paraíba. In: Encontro nacional da associação nacional de pós-graduação em administração.
- Statt, D. A.** (1998) The Concise Dictionary Of Psychology (3ª ed.). London and New York.
- Teodoro, A.** (1982). O Sistema Educativo Português – situação e perspectivas. Lisboa: Livros Horizonte.
- Triviños, A. N. S.** (1987) Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.
- Truch, S.** (1980). Teachers Burnout. Novato, CA: Academic Therapy Press Publications.

Vilelas, J. (2009) *Investigação – O Processo de construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Vygotsky, L. S. (1998) *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S. & Soliman, I. K. (1991). School Staffing and the Quality of Education: Teacher adjustment and Satusfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1, pp. 63-67.

ANEXOS

Anexo I – Legislação com implicação direta ou indireta na carreira docente

Ano de 2014

Decreto Legislativo Regional n.º 23/2014/A - Diário da República n.º 231/2014, Série I de 2014-11-28 - Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa - Procede à criação de novos índices remuneratórios para os docentes contratados a termo resolutivo nas escolas públicas do Sistema Educativo Regional.

Aviso n.º 12960-A/2014 - Diário da República n.º 224/2014, 2º Suplemento, Série II de 2014-11-19 - Ministério da Educação e Ciência - Instituto de Avaliação Educativa, I. P. - Abertura da realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades para o ano escolar de 2014/2015.

Despacho n.º 14052-A/2014 - Diário da República n.º 224/2014, 1º Suplemento, Série II de 2014-11-19 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário - Define o calendário de realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades, as condições e os valores a pagar pela inscrição, consulta e reapreciação da mesma, referentes ao ano escolar 2014-2015.

Regulamento n.º 523-A/2014 - Diário da República n.º 224/2014, 1º Suplemento, Série II de 2014-11-19 - Ministério da Educação e Ciência - Secretaria-Geral - Regulamento interno da Comissão de Acompanhamento constituída para apurar os factos constitutivos do direito a compensação financeira dos docentes contratados no âmbito da bolsa de contratação de escola e que viram anulada a sua colocação.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2014 - Diário da República n.º 212/2014, Série I de 2014-11-03 - Presidência do Conselho de Ministros - Constitui uma Comissão de Acompanhamento que visa acompanhar o procedimento de apuramento dos factos constitutivos do direito à compensação financeira dos docentes cuja colocação foi anulada no âmbito da bolsa de contratação de escola no ano letivo de 2014-2015.

Lei n.º 75/2014. D.R. n.º 176, Série I de 2014-09-12 - Assembleia da República - Estabelece os mecanismos das reduções remuneratórias temporárias e as condições da sua reversão - São reduzidas as remunerações totais ilíquidas mensais dos funcionários públicos de valor superior a € 1 500. Tribunal Constitucional - Cortes Salariais até 2015 e Contribuição de Sustentabilidade chumbada.

Acórdão do Tribunal Constitucional n.º 574/2014. D.R. n.º 169, Série I de 2014-09-03 - Tribunal Constitucional – Pronuncia-se pela inconstitucionalidade das normas conjugadas dos artigos 2.º e 4.º, n.ºs 2 e 3, do Decreto n.º 264/XII da Assembleia da República (regime que estabelece os mecanismos das reduções remuneratórias temporárias e as condições da sua reversão).

Lei n.º 71/2014. D.R. n.º 167, Série I de 2014-09-01 - Assembleia da República - Repõe o regime especial de aposentação para educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico do ensino público em regime de monodocência que concluíram o curso do Magistério Primário e da Educação de Infância em 1975 e 1976.

Lei n.º 55/2014. D.R. n.º 162, Série I de 2014-08-25 - Assembleia da República - Procede à sétima alteração ao Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro.

Declaração de Retificação n.º 37-A/2014. D.R. n.º 158, Suplemento, Série I de 2014-08-19 - Assembleia da República - Declaração de Retificação à Lei n.º 35/2014, de 20 de junho, sobre "Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas", publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 117, de 20 de junho de 2014.

Despacho n.º 9633/2014. D.R. n.º 142, Série II de 2014-07-25 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro - Atualiza o calendário da implementação das Metas Curriculares das disciplinas constantes do Anexo I do Despacho n.º 15971/2012, de 14 de Dezembro.

Declaração de Retificação n.º 36/2014. D.R. n.º 139, Série I de 2014-07-22 - Presidência do Conselho de Ministros - Secretaria-Geral - Retifica o Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio, do Ministério da Educação e Ciência que procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 99, suplemento, de 23 de maio.

Despacho n.º 9316-A/2014. D.R. n.º 136, Suplemento, Série II de 2014-07-17 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro - Altera o Despacho n.º 14293-A/2013 de 5 de novembro de 2013 que define o calendário de realização da prova de conhecimentos e capacidades, as condições de aprovação e os valores a pagar pela inscrição, consulta e pedido de reapreciação da mesma.

Acórdão do Tribunal Constitucional n.º 413/2014. D.R. n.º 121, Série I de 2014-06-26 - Tribunal Constitucional - Declara a inconstitucionalidade, com força obrigatória geral, das seguintes normas constantes da Lei n.º 83-C/2013, de 31 de dezembro (Orçamento do Estado para 2014): artigo 33.º que procedeu à redução das remunerações dos trabalhadores do setor público; artigo 115.º, n.os 1 e 2, que sujeitam os montantes dos subsídios de doença e desemprego a uma contribuição de 5% e 6 %, respetivamente; artigo 117.º, n.os 1 a 7, 10 e 15, que determinam novas formas de cálculo e redução de pensões de sobrevivência que cumulam com o recebimento de outras pensões. Não declara a inconstitucionalidade das normas do artigo 75.º da mesma Lei, que suspenderam o pagamento de complementos de pensões nas empresas do setor público empresarial que tenham apresentado resultados líquidos negativos nos três últimos exercícios; declara prejudicada a apreciação do pedido subsidiário que tinha por objeto a norma constante da alínea r) do n.º 9 do artigo 33.º da mesma Lei. Determina que a declaração da inconstitucionalidade relativa às normas do artigo 33.º da Lei n.º 83-C/2013, de 31 de dezembro só produza efeitos a partir da data da presente decisão.

Lei n.º 35/2014. D.R. n.º 117, Série I de 2014-06-20 - Assembleia da República - Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas.

Despacho n.º 6969/2014. D.R. n.º 102, Série II de 2014-05-28 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar - Define as regras necessárias para os docentes requererem mobilidade por motivo de doença.

Decreto-Lei n.º 83-A/2014. D.R. n.º 99, Suplemento, Série I de 2014-05-23 - Ministério da Educação e Ciência - Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 30/2014. D.R. n.º 95, Série I de 2014-05-19 - Assembleia da República - Procede à décima primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 118/83, de 25 de fevereiro, e à terceira alteração aos Decretos-Leis n.os 158/2005, de 20 de setembro, e 167/2005, de 23 de setembro, modificando o valor dos descontos a efetuar para os subsistemas de proteção social no âmbito dos cuidados de saúde, concretamente da Direção-Geral de Proteção Social aos Trabalhadores em Funções Públicas (ADSE), dos serviços de assistência na doença da Guarda Nacional Republicana e da Polícia de Segurança Pública e da assistência na doença aos militares das Forças Armadas – A remuneração base dos beneficiários titulares fica sujeita ao desconto de 3,50%.

Lei n.º 27/2014. D.R. n.º 88, Série I de 2014-05-08 - Assembleia da República - Procede à sexta alteração ao Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro (as alterações incidem sobre os requisitos para o despedimento por extinção de posto de trabalho e despedimento por inadaptação).

Decreto-Lei n.º 60/2014. D.R. n.º 78, Série I de 2014-04-22 - Ministério da Educação e Ciência - Estabelece um regime excecional para a seleção e o recrutamento do pessoal docente dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 4168-B/2014. D.R. n.º 55, Suplemento, Série II de 2014-03-19 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário - Define as condições de operacionalização do processo de classificação do teste diagnóstico de Inglês, bem como os deveres e os direitos dos professores classificadores.

Portaria n.º 69/2014. D.R. n.º 52, Série I de 2014-03-14 - Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Prorroga até 30 de junho de 2014 o prazo previsto no n.º 1 do artigo 8.º da Portaria n.º 332-A/2013, de 11 de novembro, que regulamenta o Programa de Rescisões por Mútuo Acordo de Docentes integrados na Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Lei n.º 13/2014. D.R. n.º 52, Série I de 2014-03-14 - Assembleia da República - Primeira alteração à Lei n.º 83-C/2013, de 31 de dezembro (Orçamento do Estado para 2014) – altera a contribuição extraordinária de solidariedade.

Lei n.º 11/2014. D.R. n.º 46, Série I de 2014-03-06 - Assembleia da República - Estabelece mecanismos de convergência do regime de proteção social da função pública com o regime geral da segurança social, procedendo à quarta alteração à Lei n.º 60/2005, de 29 de dezembro, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 503/99, de 20 de novembro, e à alteração do Estatuto da Aposentação, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 498/72, de 9 de dezembro, e revogando normas que estabelecem acréscimos de tempo de serviço para efeitos de aposentação no âmbito da Caixa Geral de Aposentações.

Lei n.º 7/2014. D.R. n.º 30, Série I de 2014-02-12 - Assembleia da República - Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, que procede à 12.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho (sobre a dispensa da realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades).

Decreto-Lei n.º 22/2014. D.R. n.º 29, Série I de 2014-02-11 - Ministério da Educação e Ciência - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Despacho n.º 1709-A/2014. D.R. n.º 23, Suplemento, Série II de 2014-02-03 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário - Determina a afetação de recursos humanos aos CQEP - Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional.

Despacho n.º 706-A/2014. D.R. n.º 10, Suplemento, Série II de 2014-01-15 - Ministério das Finanças - Gabinete da Ministra – Tabelas de retenção na fonte 2014 (IRS).

Ano de 2013

Despacho n.º 16504-A/2013. D.R. n.º 246, Suplemento, Série II de 2013-12-19 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar - Estabelece as condições e procedimentos relativos ao período probatório dos docentes.

Aviso n.º 14962-A/2013. D.R. n.º 236, Suplemento, Série II de 2013-12-05 - Ministério da Educação e Ciência - Instituto de Avaliação Educativa, I. P. - Aditamento ao aviso n.º 14185-A/2013, de 19 de novembro, com as alterações introduzidas pelo aviso n.º 14712-A/2013, de 28 de novembro (dispensa da prova os candidatos inscritos com cinco ou mais anos de serviço docente - o tempo de serviço é contabilizado até 31 de agosto de 2013).

Aviso n.º 14712-A/2013. D.R. n.º 231, 2.º Suplemento, Série II de 2013-11-28 - Ministério da Educação e Ciência - Instituto de Avaliação Educativa, I. P. - Alteração do aviso n.º 14185-A/2013, de 19 de novembro (Prova de avaliação de conhecimentos e capacidades).

Lei n.º 80/2013. D.R. n.º 231, Série I de 2013-11-28 - Assembleia da República - Estabelece o regime jurídico da requalificação de trabalhadores em funções públicas visando a melhor afetação dos recursos humanos da Administração Pública, e procede à nona alteração à Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, à quinta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/70, de 2 de março, à décima terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril (ECD - Estatuto da Carreira Docente), à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 209/2009, de 3 de setembro, e à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, revogando a Lei n.º 53/2006, de 7 de dezembro.

Despacho n.º 15276/2013. D.R. n.º 227, Série II de 2013-11-22 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar - Define o modo de entrega dos requerimentos sobre o Programa de Rescisões por Mútuo Acordo de Docentes.

Decreto-Lei n.º 161/2013. D.R. n.º 227, Série I de 2013-11-22 - Ministério das Finanças - Procede à 10.ª alteração ao Decreto-Lei n.º 118/83, de 25 de fevereiro, que regulamenta o funcionamento e o esquema de benefícios da Direção-Geral de Proteção Social aos Trabalhadores em Funções Públicas (ADSE).

Aviso n.º 14185-A/2013. D.R. n.º 224, 3.º Suplemento, Série II de 2013-11-19 - Ministério da Educação e Ciência - Instituto de Avaliação Educativa, I. P. - É publicado o aviso de abertura relativo à inscrição dos candidatos para a realização da prova de avaliação de conhecimentos e de capacidades para o exercício da função docente, no qual se explicitam os procedimentos a adotar pelos candidatos, prazos de inscrição e locais de realização da prova (NOTA: a inscrição para a realização da prova inicia-se dia 20 de Novembro e decorre por um período de 7 dias úteis, até às 18 horas do último dia do prazo de inscrição).

Portaria n.º 332-A/2013. D.R. n.º 218, 2.º Suplemento, Série I de 2013-11-11 - Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Regulamenta o Programa de Rescisões por Mútuo Acordo de Docentes integrados na Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 14293-A/2013. D.R. n.º 214, Suplemento, Série II de 2013-11-05 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro - Define o calendário de realização da prova de conhecimentos e capacidades, as condições de aprovação e os valores a pagar pela inscrição, consulta e pedido de reapreciação da mesma.

Portaria n.º 321/2013. D.R. n.º 208, Série I de 2013-10-28 - Ministério da Educação e Ciência - Segunda alteração à Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho, que cria o Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Acórdão do Tribunal Constitucional n.º 602/2013. D.R. n.º 206, Série I de 2013-10-24 - Tribunal Constitucional - Declara a inconstitucionalidade, com força obrigatória geral, de várias normas do Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, com a redação dada pela Lei n.º 23/2012, de 25 de junho.

Decreto Regulamentar n.º 7/2013. D.R. n.º 205, Série I de 2013-10-23 - Ministério da Educação e Ciência - Proceda à terceira alteração ao Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro, que estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 146/2013. D.R. n.º 204, Série I de 2013-10-22 - Ministério da Educação e Ciência - Proceda à 12.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012 (regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente), de 27 de junho.

Lei n.º 70/2013. D.R. n.º 167, Série I de 2013-08-30 - Assembleia da República - Estabelece os regimes jurídicos do fundo de compensação do trabalho, do mecanismo equivalente e do fundo de garantia de compensação do trabalho.

Lei n.º 69/2013. D.R. n.º 167, Série I de 2013-08-30 - Assembleia da República - Quinta alteração ao Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, ajustando o valor da compensação devida pela cessação do contrato de trabalho.

Lei n.º 68/2013. D.R. n.º 166, Série I de 2013-08-29 - Assembleia da República - Estabelece a duração do período normal de trabalho dos trabalhadores em funções públicas e procede à quinta alteração à Lei n.º 59/2008, de 11 de setembro, à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 259/98, de 18 de agosto, e à quinta alteração à Lei n.º 2/2004, de 15 de janeiro.

Decreto Regulamentar n.º 5/2013. D.R. n.º 166, Série I de 2013-08-29 - Ministério da Educação e Ciência - Define a composição e o modo de funcionamento do Conselho das Escolas e aprova o regulamento eleitoral dos respetivos membros.

Lei n.º 59/2013. D.R. n.º 162, Série I de 2013-08-23 - Assembleia da República - Estabelece um regime de prestação de informação sobre remunerações, suplementos e outras componentes remuneratórias dos trabalhadores de entidades públicas, com vista à sua análise, caracterização e determinação de medidas adequadas de política remuneratória.

Decreto-Lei n.º 105/2013. D.R. n.º 145, Série I de 2013-07-30 - Ministério das Finanças - Altera o Decreto-Lei n.º 118/83, de 25 de fevereiro, o Decreto-Lei n.º 158/2005, de 20 de setembro, e o Decreto-Lei n.º 167/2005, de 23 de setembro, revendo os descontos a efetuar para os subsistemas de proteção social no âmbito dos cuidados de saúde, concretamente da ADSE, da ADM e da SAD.

Despacho normativo n.º 7-A/2013. D.R. n.º 131, Suplemento, Série II de 2013-07-10 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro - Introduce normas relativas à distribuição do serviço aos docentes de quadro para o ano letivo de 2013-2014, de acordo com as regras estabelecidas no Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho.

Portaria n.º 221-A/2013. D.R. n.º 129, Suplemento, Série I de 2013-07-08 - Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças, dos Negócios Estrangeiros, da Defesa Nacional, da Administração Interna, da Justiça, da Economia e do Emprego, da Agricultura, do Mar, do Ambiente e do Ordenamento do Território, da Saúde, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social - Regulamenta o programa de redução de efetivos (rescisões por mútuo acordo) a realizar no âmbito dos órgãos e serviços da administração central em 2013.

Lei n.º 39/2013. D.R. n.º 118, Série I de 2013-06-21 - Assembleia da República - Regula a reposição, em 2013, do subsídio de férias para os trabalhadores públicos, aposentados, reformados e demais pensionistas.

Despacho n.º 7960/2013. D.R. n.º 116, Série II de 2013-06-19 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar - Mobilidade por motivo de doença dos docentes de carreira dos estabelecimentos de ensino da rede pública de Portugal Continental e das Regiões Autónomas.

Portaria n.º 156-B/2013. D.R. n.º 77, Suplemento, Série I de 2013-04-19 - Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Procede a extinção dos quadros de zona pedagógica existentes, criando novos 10 quadros.

Declaração de Retificação n.º 6/2013. D.R. n.º 21, Série I de 2013-01-30 - Presidência do Conselho de Ministros - Secretaria-Geral - Retifica o Decreto-Lei n.º 7/2013, de 17 de janeiro, do Ministério da Educação e Ciência, que estabelece um regime excecional para a seleção e o recrutamento do pessoal docente dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência, publicado no Diário da República, n.º 12, 1.ª série, de 17 de janeiro de 2013.

Lei n.º 12/2013. D.R. n.º 20, Série I de 2013-01-29 - Assembleia da República - Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 202/2012, de 27 de agosto, que procede à primeira alteração ao Estatuto do Bolseiro de Investigação, aprovado em anexo à Lei n.º 40/2004, de 18 de agosto.

Portaria n.º 29/2013. D.R. n.º 20, Série I de 2013-01-29 - Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Fixa a estrutura nuclear da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

Aviso n.º 1340-A/2013. D.R. n.º 19, Suplemento, Série II de 2013-01-28 - Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Administração Escolar - Abertura do concurso extraordinário com vista ao acesso à carreira docente, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 7/2013, de 17 de janeiro.

Lei n.º 11/2013. D.R. n.º 19, Série I de 2013-01-28 - Assembleia da República - Estabelece um regime temporário de pagamento dos subsídios de Natal e de férias para vigorar durante o ano de 2013.

Decreto-Lei n.º 13/2013. D.R. n.º 18, Série I de 2013-01-25 - Ministério da Solidariedade e da Segurança Social - Altera os regimes jurídicos de proteção social no desemprego, morte, dependência, rendimento social de inserção, complemento solidário para idosos e complemento por cônjuge a cargo, do sistema de segurança social.

Declaração de retificação n.º 45-A/2013. D.R. n.º 10, Suplemento, Série II de 2013-01-15 - Ministério das Finanças - Gabinete do Ministro - Declaração de retificação ao Despacho n.º 796-B/2013, de 14 de janeiro (que aprovou as tabelas de retenção na fonte para o ano de 2013), publicado no Diário da República n.º 9, 2.º Suplemento, Série II, de 14 de janeiro de 2013.

Portaria n.º 15/2013. D.R. n.º 10, Série I de 2013-01-15 - Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Define regimes de exceção no sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente consagrado no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, e revoga a Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro.

Despacho n.º 796-B/2013. D.R. n.º 9, 2.º Suplemento, Série II de 2013-01-14 - Ministério das Finanças - Gabinete do Ministro - Despacho que aprova as tabelas de retenção na fonte para o ano de 2013.

Ano de 2012

Declaração de retificação n.º 1451/2012. D.R. n.º 216, Série II de 2012-11-08 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar - Retificação do artigo 9.º do despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 208, de 26 de outubro de 2012 (Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente).

Decreto-Lei n.º 233/2012. D.R. n.º 209, Série I de 2012-10-29 - Ministério da Educação e Ciência - Estatuto do Bolseiro de Investigação - Procede ao diferimento da produção de efeitos do novo regime de dedicação exclusiva, introduzido pelo Decreto-Lei n.º 202/2012, de 27 de agosto.

Despacho n.º 13981/2012. D.R. n.º 208, Série II de 2012-10-26 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar - Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente.

Despacho normativo n.º 24/2012. D.R. n.º 208, Série II de 2012-10-26 - Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar - Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica.

Despacho n.º 12635/2012. D.R. n.º 188, Série II de 2012-09-27 - Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Pública e do Ensino e da Administração Escolar - Determina a correspondência entre a avaliação obtida no SIADAP nas menções qualitativas específicas previstas no artigo 46.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 12567/2012. D.R. n.º 187, Série II de 2012-09-26 - Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Pública e do Ensino e da Administração Escolar - Estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas aos docentes integrados na carreira.

Portaria n.º 281/2012. D.R. n.º 179, Série I de 2012-09-14 - Ministério da Educação e Ciência Regulamenta a atribuição de licença sem vencimento aos docentes de carreira dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência, recrutados por associações de portugueses ou entidades estrangeiras, públicas ou privadas, que promovem e divulgam o ensino da língua e cultura portuguesas.

Portaria n.º 266/2012. D.R. n.º 168, Série I de 2012-08-30 - Ministério da Educação e Ciência Estabelece as regras a que obedece a avaliação do desempenho docente dos diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas e dos diretores das escolas portuguesas no estrangeiro.

Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M. D.R. n.º 167, Série I de 2012-08-29 - Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa - Procede à segunda alteração ao Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto.

Decreto-Lei n.º 202/2012. D.R. n.º 165, Série I de 2012-08-27 - Ministério da Educação e Ciência - Procede à primeira alteração ao Estatuto do Bolseiro de Investigação, aprovado em anexo à Lei n.º 40/2004, de 18 de agosto.

Declaração de Retificação n.º 38/2012. D.R. n.º 141, Série I de 2012-07-23 - Assembleia da República - Retifica a Lei n.º 23/2012, de 25 de junho, «Procede à terceira alteração ao Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro», publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 121, de 25 de junho de 2012.

Acórdão do Tribunal Constitucional n.º 353/2012. D.R. n.º 140, Série I de 2012-07-20 - Tribunal Constitucional - a) Declara a inconstitucionalidade, com força obrigatória geral, das normas constantes dos artigos 21.º e 25.º da Lei n.º 64-B/2011, de 30 de dezembro (Orçamento do Estado para 2012). b) Ao abrigo do disposto no artigo 282.º, n.º 4, da Constituição da República Portuguesa, determina-se que os efeitos desta declaração de inconstitucionalidade não se apliquem à suspensão do pagamento dos subsídios de férias e de Natal, ou quaisquer prestações correspondentes aos 13.º e ou 14.º meses, relativos ao ano de 2012.

Aviso n.º 9653-A/2012. D.R. n.º 135, Suplemento, Série II de 2012-07-13 - Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Administração Escolar - Abertura do concurso de mobilidade interna nos termos do artigo 30.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho.

Decreto-Lei n.º 132/2012. D.R. n.º 123, Série I de 2012-06-27 - Ministério da Educação e Ciência - Estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados.

Decreto-Lei n.º 133/2012. D.R. n.º 123, Série I de 2012-06-27 - Ministério da Solidariedade e da Segurança Social - Altera os regimes jurídicos de proteção social nas eventualidades de doença, maternidade, paternidade e adoção e morte previstas no sistema previdencial, de encargos familiares do subsistema de proteção familiar e do rendimento social de inserção, o regime jurídico que regula a restituição de prestações indevidamente pagas e a lei da condição de recursos, no âmbito do sistema de segurança social, e o estatuto das pensões de sobrevivência e o regime jurídico de proteção social na eventualidade de maternidade, paternidade e adoção no âmbito do regime de proteção social convergente.

Lei n.º 23/2012. D.R. n.º 121, Série I de 2012-06-25 - Assembleia da República - Procede à terceira alteração ao Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 131/2012. D.R. n.º 121, Série I de 2012-06-25 - Ministério das Finanças - Aprova a orgânica da Caixa Geral de Aposentações, I. P..

Declaração de Retificação n.º 20/2012. D.R. n.º 79, Série I de 2012-04-20 - Presidência do Conselho de Ministros - Secretaria-Geral - Retifica o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, do Ministério da Educação e Ciência, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 37, de 21 de fevereiro de 2012.

Decreto-Lei n.º 85-A/2012. D.R. n.º 69, Suplemento, Série I de 2012-04-05 - Ministério da Solidariedade e da Segurança Social - Suspende o regime de flexibilização da idade de acesso à pensão de reforma por antecipação, constante do Decreto-Lei n.º 187/2007, de 10 de maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 64-A/2008, de 31 de dezembro, salvaguardando a situação dos desempregados de longa duração.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012. D.R. n.º 37, Série I de 2012-02-21 - Ministério da Educação e Ciência - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho.

Decreto-Lei n.º 41/2012. D.R. n.º 37, Série I de 2012-02-21 - Ministério da Educação e Ciência Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28

Ano de 2011

Portaria n.º 278/2011. D.R. n.º 198, Série I de 2011-10-14 - Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Primeira alteração à Portaria n.º 1333/2010, de 31 de Dezembro, que estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associações de escolas.

Lei n.º 49/2011. D.R. n.º 172, Série I de 2011-09-07 - Assembleia da República - Aprova uma sobretaxa extraordinária sobre os rendimentos sujeitos a IRS auferidos no ano de 2011, alterando o Código do Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 442-A/88, de 30 de Novembro.

Portaria n.º 249/2011. D.R. n.º 119, Série I de 2011-06-22 - Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social - Aprova os modelos de requerimento do rendimento social de inserção, do abono de família pré-natal e abono de família para crianças e jovens, bem como da declaração da composição e rendimentos do agregado familiar, e revoga a Portaria n.º 598/2010, de 2 de Agosto.

Despacho n.º 8322/2011. D.R. n.º 115, Série II de 2011-06-16 - Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação - Reduz a componente lectiva dos docentes orientadores cooperantes que desempenham funções de orientação e supervisão pedagógica.

Resolução da Assembleia da República n.º 93/2011. D.R. n.º 81, Série I de 2011-04-27 - Assembleia da República - Sobre a aplicação da apreciação intercalar da avaliação do desempenho do pessoal docente e consequente alteração dos mecanismos de avaliação.

Resolução da Assembleia da República n.º 94/2011. D.R. n.º 81, Série I de 2011-04-27 - Assembleia da República - Princípios a que deve obedecer o novo quadro legal da avaliação e da classificação do desempenho das escolas e dos docentes.

Despacho n.º 6025/2011. D.R. n.º 68, Série II de 2011-04-06 - Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação - Alteração do despacho n.º 18060/2010, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 234, de 3 de Dezembro de 2010 (criação de professores classificadores).

Despacho n.º 5452-B/2011. D.R. n.º 62, 2.º Suplemento, Série II de 2011-03-29 - Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação - É fixada para o ano escolar de 2011-2012 a quota de 10 para a concessão de equiparação a bolseiro.

Despacho n.º 5465/2011. D.R. n.º 63, Série II de 2011-03-30 - Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação - Estabelece as percentagens máximas para atribuição da avaliação final de Desempenho relevante e o reconhecimento de Desempenho excelente dos docentes que exercem cargos de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associação de escolas.

Despacho n.º 5328/2011. D.R. n.º 61, Série II de 2011-03-28 - Ministério da Educação - Gabinete da Ministra - Estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício de funções no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como na distribuição do serviço docente correspondente.

Ano de 2010

Portaria n.º 1333/2010. D.R. n.º 253, Série I de 2010-12-31 - Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação - Estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração em

estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associações de escolas.

Declaração de rectificação n.º 2642/2010. D.R. n.º 249, Série II de 2010-12-27 - Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação - Rectifica o n.º 1 do artigo 4.º do despacho n.º 18060/2010, de 23 de Novembro, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 234, de 3 de Dezembro de 2010 (que estabelece as regras de apresentação das propostas de docentes para o exercício da função de professores classificadores dos exames nacionais dos ensinos básico e secundário).

Despacho n.º 16034/2010. D.R. n.º 206, Série II de 2010-10-22 - Ministério da Educação - Gabinete da Ministra - Estabelece a nível nacional os padrões do desempenho docente (avaliação).

Portaria n.º 926/2010. D.R. n.º 183, Série I de 2010-09-20 - Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação - Estabelece os procedimentos a adoptar nos casos em que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar a observação de aulas, necessária à progressão aos 3.º e 5.º escalões e à obtenção das menções de Muito bom e Excelente.

Despacho n.º 14420/2010. D.R. n.º 180, Série II de 2010-09-15 - Ministério da Educação - Gabinete da Ministra - Aprova as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente.

Lei n.º 34/2010. D.R. n.º 171, Série I de 2010-09-02 - Assembleia da República - Altera o regime de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas, no capítulo referente às garantias de imparcialidade (terceira alteração à Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro).

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M. D.R. n.º 160, Série I de 2010-08-18 - Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa - Altera o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro.

Resolução da Assembleia da República n.º 61/2010. D.R. n.º 130, Série I de 2010-07-07 - Assembleia da República, que recomenda que a avaliação de desempenho docente não seja considerada para efeitos de concurso.

Decreto-Lei n.º 75/2010. D.R. n.º 120, Série I de 2010-06-23 - Ministério da Educação, que procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010. D.R. n.º 120, Série I de 2010-06-23 - Ministério da Educação, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.os 2/2008, de 10 de Janeiro, 11/2008, de 23 de Maio, 1-A/2009, de 5 de Janeiro, e 14/2009, de 21 de Agosto.

Despacho n.º 8603-A/2010. D.R. n.º 98, Suplemento, Série II de 2010-05-20 - Ministério das Finanças e da Administração Pública - Gabinete do Ministro, relativo à tabela de retenção de IRS (na fonte) para vigorarem durante o ano de 2010.

Despacho normativo n.º 7/2010. D.R. n.º 52, Série II de 2010-03-16 - Ministério da Educação
Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação - Regulamento do júri nacional de
exames e regulamento dos exames do ensino básico e secundário.

Despacho n.º 4654/2010. D.R. n.º 52, Série II de 2010-03-16 - Ministério da Educação -
Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação - Fixa para o ano escolar 2010-2011
a quota de 130 para a concessão de licença sabática.

Anexo II – Pedido de autorização para a realização do estudo

Exmo. Senhor Diretor

Agrupamento de Escolas Santa Maria dos Olivais

Eu, Paula Cristina Costa Alves, professora do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola Secundária António Damásio venho, por este meio, solicitar autorização a Vossa Excelência para realizar entrevistas a professores do ensino básico e secundário desta escola que se mostrem disponíveis para participar no estudo, que atualmente realizo, no âmbito do Mestrado de Supervisão em Educação, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Informo que as entrevistas constituem a parte empírica da minha Dissertação de Mestrado intitulada: "Perspetivas de professores do Ensino Básico e Secundário face ao desempenho da profissão".

Aguardando a sua resposta,
respeitosamente e com os melhores cumprimentos,

Paula Cristina Costa Alves

ANEXO III - Guião da entrevista

Tema: Perspetivas de professores do ensino básico e secundário face ao desempenho da profissão

Entrevistados: Professores do Ensino Básico e Secundário

Objetivo geral: Identificar as conceções que os professores têm da profissão e conhecer as fontes de satisfação/insatisfação profissional.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Para um formulário de questões
Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar os entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a colaboração prestada. • Referir o tema e os objetivos do estudo e sublinhar a importância do contributo dos professores. • Garantir o feedback do estudo a realizar. • Pedir autorização para gravar a entrevista. • Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações.
Conceções sobre a profissão docente	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os fatores/motivos que contribuíram para a escolha da profissão e as expectativas iniciais face à docência. • Conhecer as conceções que atualmente os professores têm sobre profissão docente. • Identificar as funções do professor nos dias de hoje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar ao professor que recorde o início do percurso profissional, relativamente a: <ul style="list-style-type: none"> - Fatores, pessoas e circunstâncias associados à escolha da profissão; - Expectativas face à profissão; - Funções do professor; • Situar os entrevistados no momento presente e pedir que, tendo em conta a experiência profissional refiram: <ul style="list-style-type: none"> - Funções e papéis do professor na escola atual; - Expectativas face à profissão; - Em suma, o que é ser professor na escola atual? • Pedir ao professor que com base na sua experiência profissional, caracterize a forma como a sociedade perspetiva a função do professor e da escola. • Pedir que ao professor que descreva o tipo de atividades que desenvolve atualmente na escola: <ul style="list-style-type: none"> - Com os pares; - Com os alunos; - Com os encarregados de educação; - Com a direção.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Para um formulário de questões
<p>Fontes de satisfação/insatisfação na profissão docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fatores de satisfação e insatisfação nos professores. • Perspetivas face ao futuro da profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar aos entrevistados que descrevam e analisem a sua ação enquanto docentes tendo em conta os seguintes aspetos: <ul style="list-style-type: none"> - Relação pedagógica e relação com a comunidade escolar) - Opinião sobre os Programas das disciplinas e sobre o horário/serviço docente atribuído; - Forma como encara as mudanças legislativas e eventuais implicações na prática profissional. • Pedir aos professores que descrevam três situações vividas que tenham constituído fonte de satisfação profissional e porquê? • Pedir aos professores que descrevam três situações vividas que tenham constituído fonte de preocupação/dificuldades na profissão e porquê? • Pedir ao professor que refira os projetos profissionais que gostaria de desenvolver no futuro. • Pedir ao entrevistado que refira os aspetos que atualmente justificam a sua permanência na profissão.
<p>Validação das entrevistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar as reações dos entrevistados à situação de entrevista. • Recolher sugestões dos entrevistados acerca dos tópicos a incluir nas entrevistas. • Agradecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Em que medida a entrevista contribuiu para uma reflexão sobre a profissão? • De todos os temas analisados há algo que queira acrescentar? • Agradecer de novo a disponibilidade e colaboração prestadas, fundamentais para a realização do estudo. • Assegurar o acesso ao trabalho final.

Anexo IV - Termo de consentimento para a realização da entrevista

Solicitamos a sua participação num estudo que atualmente desenvolvemos no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade Supervisão em Educação.

Nesse estudo move-nos o interesse em saber que concepção os professores têm hoje da profissão docente e o que sentem, atualmente, no desempenho da sua profissão face às mudanças constantes na carreira.

A sua participação neste trabalho é fundamental e, neste sentido, gostaríamos de contar com o seu consentimento para efetuar uma entrevista semiestruturada, cujos resultados serão devidamente integrados na investigação. As respostas dadas serão estritamente confidenciais preservando, obviamente, o anonimato e poderá desistir da entrevista a qualquer momento uma vez que a sua participação é voluntária.

Pedimos ainda o seu consentimento para a gravação da entrevista, uma vez que tal nos facilita o trabalho de transcrição e análise da mesma.

Data: _____

Nome do participante: _____

Nome do investigador: _____

Anexo V – Ficha de caracterização dos participantes

FICHA DE CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

A ficha que seguidamente se apresenta, pretende recolher dados para caracterização dos participantes no estudo. Desde já agradecemos a sua colaboração, garantindo total confidencialidade dos dados.

1 - Dados de identificação

Género: Masculino Feminino Idade: _____

2 - Formação académica e profissional

Habilitações académicas e profissionais: _____

Instituição onde frequentou o curso: _____

Outras especializações/cursos: _____

3 – Experiência profissional

Anos de serviço: _____ Grupo disciplinar: _____

Níveis que leciona Básico Secundário

Cursos que leciona: Cursos Profissionais Cursos de Educação e Formação
 Cursos Vocacionais Cursos Científico-Humanísticos

Anos de escolaridade que leciona 7º 8º 9º 10º 11º 12º

Disciplinas que leciona: _____

Níveis que já lecionou Básico Secundário

Cursos que já lecionou: Cursos Profissionais Cursos de Educação e Formação
 Cursos Vocacionais Cursos Científico-Humanísticos

Anos de escolaridade que já lecionou 7º 8º 9º 10º 11º 12º

Disciplinas que já lecionou: _____

Exerce algum cargo na escola? Sim Não

Se sim, qual? _____

Já desempenhou algum cargo na escola em anos anteriores? Sim Não

Se sim, qual? _____

Anexo VI – Protocolo da entrevista - Professor 6 (Exemplo)

Investigador – Antes de começar a entrevista quero agradecer a colaboração da colega na realização deste estudo, estudo este, que tem como objetivo identificar as concepções que os professores têm da profissão e conhecer as fontes de satisfação e insatisfação profissional.

No final do estudo, se o colega quiser e se for do seu interesse, pode ter acesso às conclusões do mesmo e quero lembrar ainda que toda a informação que o colega disser é totalmente confidencial e que a entrevista está a ser gravada.

Posto isto, podemos então começar?

P6 – Com certeza.

Investigador - E vamos começar fazendo uma viagem ao passado. Eu gostava de iniciar esta entrevista pedindo à colega que falasse um pouco sobre o início do seu percurso profissional, nomeadamente sobre que pessoas, circunstâncias e fatores contribuíram para a escolha a profissão?

P6 – Em primeiro lugar porque eu sempre gostei muito de comunicar e sempre decidi desde muito cedo que queria fazer algo que tivesse ligado a pessoas. No meu nono ano, deparei-me com um problema interessante, porque eu era aquilo que se chama uma boa aluna e portanto gostava quer de ciências quer de letras. Na altura eu iniciei a escolaridade obrigatória, aquilo que nós hoje conhecemos como sétimo, oitavo, nono e por aí fora e iniciei esses estudos e na altura, nós ainda estávamos numa fase em que erámos uma espécie de cobaias, resultado, as pessoas que me davam as disciplinas ligadas às humanidades puxavam por mim e “ai que tens que ir para letras, porque comunicas muito bem, porque tu és muito expressiva, porque tu tens de facto boa capacidade de argumentação”. As pessoas de ciências por outro lado diziam-me “ai porque tu és muito objetiva, muito prática, muito intuitiva e portanto”, durante muito tempo não percebi exatamente aquilo que eu queria fazer. Depois há aqui um dado muito importante que se chama as circunstâncias da nossa vida, acabei por entrar no décimo ano de humanidades e as letras acabaram por ganhar, por assim dizer, esta guerra. Deparei-me com um aumento da minha necessidade de aprofundar os conhecimentos que tinha de literatura, sobretudo portuguesa, não tanto o francês, curiosamente, eu até me inclinava mais para o inglês. Portanto, acabo do decimo segundo ano e decido, percebo que, e na altura à que dizer que a profissão de professor era uma profissão muito meritória e de respeito, e ser-se professor em mil novecentos e oitenta e qualquer coisa, não é o que é ser professor em dois mil e treze, e portanto, comecei-me a encaminhar por aí e depois as circunstâncias da vida ajudam, as pessoas que se vão cruzando connosco, as experiências que nós vamos vivendo, até os próprios livros que nos vão dando a descobrir novos mundos, novas vivências e vamos andando, vamos caminhando. Entretanto há aqui um detalhe muito importante que se prende com a minha vida profissional e que depressa acabou com as minhas dúvidas, que se prende com a morte do meu pai, portanto, o meu pai morreu estou eu no início do curso e partir daqui eu tenho a certeza absoluta daquilo que tenho que fazer para já, para se quero ser professora tenho que fazer um curso via ensino, razão pela qual eu ingresso no primeiro, porque de facto foi cobaia desde o sétimo ano de escolaridade, ingresso no primeiro curso via ensino que houve na altura

em Évora e a partir daí não há regresso, portanto, faço estágio integrado e quando entro no ensino, eu nunca tinha dado aulas. O primeiro ano que eu tenho de aulas é o meu ano de estágio e sou quase professora efetiva e não me arrependi.

Investigador – E nessa altura quais eram as expetativas que tinha em relação à profissão?

P6 – As expetativas era percorrer um percurso que tivesse muito poucas pedras e que fosse sempre ascendente. O que nós pensávamos na altura é que iríamos estar à frente de crianças ou adolescentes bem-educados, porque esse trabalho já era feito em casa ou sempre tinha sido feito em casa, aquém nós íamos dar sempre a possibilidade de adquirir sempre mais conhecimentos, nunca tínhamos outro tipo de preocupações. A nossa grande preocupação era como satisfazer a curiosidade dos alunos que nós tínhamos à nossa frente e como fazer com que eles efetivamente se sentissem realizados com a forma como nós lhes ministrávamos os conhecimentos, não tínhamos outro tipo de preocupações e se as tínhamos era um caso isolado e relativamente aos dias de hoje, era um menino ou uma menina, se calhar, super bem-educados. Sabendo que, já agora, se eu começasse, por exemplo, a minha carreira e vamos arranjar aqui um número certo, em mil novecentos e oitenta e cinco, quatro anos depois estava a subir para o escalão seguinte, sem me preocupar muito com o assunto, ao subir chamava-se na altura a bela das fases, ao subir de carreira o ministério de educação, que na altura era gerido por pessoas inteligentes, retiravam-nos duas horas letivas porque valorizavam, de facto, o trabalho em sala de aula e nós caminhávamos calmamente na carreira, sempre com a certeza que estávamos a ser respeitados pela profissão que desempenhávamos com outra motivação. Íamos percorrendo na carreira muito calmamente, subindo muito calmamente e tendo cada vez mais tempo para nos especializarmos naquilo que era importante, que era arranjar melhor estratégias para ensinar os nossos alunos.

Investigador – Então e nessa altura qual ou quais eram as funções do professor?

P6 – Ensinar. Ensinar no sentido mais amplo do termo, isto é, a primeira preocupação, de facto, era, nós não tínhamos a preocupação que temos hoje com o saber estar na sala, porque eles já sabiam, portanto, nós tínhamos à frente alunos que sabiam ao que vinham, que respeitavam o local onde se encontravam e que sabiam qual era o papel do professor e o papel do aluno. Portanto, o nosso ensinar era profundamente abrangente, nós não vivíamos obcecados com cumprimentos de programas porque sabíamos à priori que o programa ia ser cumprido. Tínhamos tempo de cumprir o programa e para ir muito mais além do programa. Este ensinar, esta troca de aprendizagens, se quisermos colocar a questão nesta perspetiva, é muito mais ampla do que dar um programa. Os alunos que faziam um percurso escolar tinham certamente muito melhores ferramentas, exatamente porque nós tínhamos o trabalho muito mais facilitado, aliás, na altura que eu me lembre, nem se quer tínhamos ansiedades ao nível de que o que é que eu vou fazer hoje se aquele aluno se virar para mim e se me disser qualquer coisa, efetivamente que havia problemas do foro disciplinar, sempre houve problemas no ensino, agora, eram questões pontuais e que

eram resolvidas de uma forma muito transparente, por uma razão muito simples, havia respeito, respeitava-se a figura do professor e, a partir daqui, o professor olhava e o aluno percebia que estava no sítio errado ou a fazer algo errado. Era muito simples ou era mais simples.

Investigador – Regressando aos tempos atuais e tendo em conta a nossa realidade, vou-lhe colocar as mesmas questões. Assim, quais são as funções e os papéis que o professor tem na escola de hoje?

P6 – Todos. O professor é pai, mãe, é amigo, é inimigo, é companheiro, é tutor, é conselheiro, é psicólogo, é pediatra e às vezes é professor. O grande desafio que as escolas enfrentam hoje, passa exatamente por nós termos, primeiro a capacidade de perceber que, embora o nosso objetivo continue a ser o mesmo que é ensinar, e tem que ser o mesmo, nós estamos na escola que temos, de facto, de ministrar conhecimentos e preparar pedagogicamente e cientificamente crianças da pré-primária até ao décimo segundo ano e continuando por aí fora, falo do ensino que eu conheço mais de perto que é o básico e o secundário, agora. Para se conseguir ser professor, hoje em dia, é preciso ser-se um bocadinho de tudo o resto. Um professor é um ator, sendo que sendo ator esta capacidade de estar em sala de aula passa, eu costumo dizer muitas vezes, por eu sei sempre como entro, mas nunca sei como saio. Passando o exemplo para a realidade, não é preciso ir muito mais longe, há cinco anos atrás, não vou mais longe, cinco, seis, sete anos atrás, uma aula de quarenta e cinco minutos hoje equivale a uma aula de noventa minutos de à cinco, seis anos atrás, com uma agravante, há seis anos atrás eu em quarenta e cinco minutos conseguia certamente cumprir um plano de ano muito mais completo do que hoje com o dobro do tempo, porque eu tenho que gerir conflitos numa sala de aula, alguns deles para os quais eu não estou preparada e que é a experiência dos anos, o contacto com as pessoas, as dificuldades no terreno que me vão ensinando a caminhar com eles. Para mim é muito básico, eu costumo dizer que a escola é um sítio muito simples e que tem uma função muito básica, existem professores, existem alunos e existem funcionários. Os professores ensinam, os alunos aprendem os funcionários, funcionários estou-me a referir a tudo o que rodeia a escola e que não é nem professor nem aluno, estão lá para nos ajudar, a ambos, nesta tarefa. Isto corre tudo muito bem quando atrás, na retaguarda, temos uns pais que fizeram o seu papel, o que é que nós temos nas escolas, alunos que são depositados aqui, cujo os pais não fizeram o seu papel e portanto, os pais falharam, vale se lá saber porquê, a sociedade falhou e às vezes a escola acaba por falhar porque nós não conseguimos resolver tudo. E se um professor hoje em dia não tem, como eu costumo dizer, os cinco alqueires bem medidos, não tem como fazer face à quantidade de conflitos que tem de enfrentar em trinta minutos de aula. Uma aula pode começar o mais calma possível e porque cai uma borracha no chão, nós podemos ter uma situação completamente desestabilizadora, que se nós não tivermos o sangue frio, a experiência, a capacidade de atuar na hora pode nos impedir de fazer aquilo que nós temos que fazer, que é dar uma aula. Portanto, ser professor hoje em dia, é assim, eu não sou, eu não seria a

professora que sou hoje, se eu não tivesse feito este percurso nos últimos vinte e oito anos e acho que vou, quero acreditar que felizmente, aprendendo todos os anos mais um bocadinho, porque infelizmente todos os anos o que nos acontece é que, o caso isolado que nós conhecemos no ano anterior são cinco e daqui a três anos, estou convencida, que são quinze e o caso isolado passa a ser aquilo que nós conhecíamos por aluno normal, e portanto, todos os anos eu me dou conta de que a nossa capacidade tem que ser cada vez mais diversificada, nós não conseguimos, para ensinar, eu pelo menos não consigo para ensinar, sem estabelecer uma relação afetiva com os meus alunos, leia-se os meus alunos, porque são meus, e porque são meus, são especiais, exatamente por essa razão, e porque são alunos e cada um deles é uma pessoa e independentemente daquilo que os trás à sala onde me encontro, eu tenho que os compreender e nós temos que chegar a uma base de entendimento. Há vinte anos atrás fazia-se na primeira aula, chamava-se aula de apresentação, nos tempos que correm faz-se todos os dias até à última aula do ano.

Investigador – Neste momento, quais são as expectativas que tem em relação à carreira?

P6 – Isso obriga-me a falar de duas perspetivas diferentes, eu continuo a adorar aquilo que faço, o que é um problema técnico nos tempos que correm, porque chegamos à conclusão que somos parvas, isto é, eu continuo a adorar ensinar e a sensação que eu tenho quando eu vejo alguém a quem eu ensinei algo que me dá isso de volta, continuo a sentir exatamente que isso não tem preço e é isso é que me faz andar para a frente, por um lado, continuo a ser um bocadinho idealista nesta perspetiva de que se eu trabalho com pessoas e se houve de facto uma aprendizagem comum e mútua, eu aprendi com eles e não sou a mesma pessoa depois de um ano letivo em que estive com uma turma e eles também não porque passaram por mim, esta ideia de eu passar pelos alunos e os alunos passarem por mim e nós sermos todos diferentes por essa razão, é a que me leva a continuar a gostar de dar aulas e de aceitar inclusiva novos desafios, eu sou muito anti rotina, eu se me apresentarem um novo desafio independentemente de eu conhecer a especificidade desse desafio, não me preocupo muito em saber como é que as coisas são ao pormenor, aceito-o de imediato, gosto e coisas novas, exatamente por isto, porque é novo e porque tenho oportunidade de fazer algo sempre que me leve, como se eu tivesse a reiniciar a carreira ou se tivesse, tendo experiências diferentes, por um lado. Se olharmos para o lado prático da coisa, não é agradável uma pessoa dar trezentos por cento de si própria, prejudicar a família, dormir três horas por noite como eu durmo durante a semana, estar sempre rodeada de cinquenta mil papeis, eu sou professora de português, por tanto, por muito que eu não queira eu não consigo evitar, se eu fizer uma pergunta eu tenho sempre duas ou três linhas para ler na melhor das hipóteses, a não ser que a gente entre no ridículo de fazer perguntas de português com cruces o que não testa coisa nenhuma, e portanto, se eu olhar para prático da vida o que me acontece é que eu de setembro a junho sou uma pessoa, durante quinze dias em dezembro, três dias no carnaval, quinze dias por

altura da pascoa sou outra e sou uma pessoa completamente diferente de junho a setembro, porque é a altura em que eu recarrego baterias, fecho a porta e vou tratar da minha vida pessoal. A vida de professora hoje em dia tem custos que se nós não levarmos isto a sério, são elevadíssimos, nós, a nossa família, os nossos amigos, as pessoas que vivem perto de nós pagam todas uma fatura muito alta e têm que ter uma paciência sem limites para lidar com pessoas que levam o ensino a sério, porque as pessoas enquanto estão a trabalhar numa profissão *nine to five* entram fecham a porta vão tratar da sua vida e desligam o botão, nós, eu pelo menos, só consigo desligar nas férias. Todo o resto do tempo tenho duas preocupações, sobreviver, dormindo o melhor que posso, comer, dar assistência q.b. à minha família e o tempo útil que eu tenho, estou sempre a pensar na escola, no problema que o aluno tem, como é que eu vou resolver aquela questão, perante aquela situação qual será a melhor estratégia a utilizar e isto é altamente desgastante. Se nós não tivermos uma autoestima no sítio, conhecimentos, não em termos de disciplina, portanto, não estamos a falar em termos de especialidade, conhecimentos ao nível de saber estar com o outro, chamemos psicologia, pedagogia, sociologia e tudo o que acaba em ia, se nós não tivermos esta capacidade de refletir diariamente naquilo que fazemos, acho eu, que não seremos bons professores, na minha perspetiva e se calhar a minha posição é um bocadinho radical. Agora isso, pelo menos no meu ponto de vista, absorve oitenta por cento da minha vida de setembro a junho. Com um governo, que é muito simpático, que fez o favor, juntamente com a opinião pública, de deitar a abaixo a imagem do professor, que é alguém que por a caso até tem pernas e está numa sala de aulas, e se calhar, muito por causa de muitos colegas meus que fazem o favor de não fazer o seu trabalho como deve ser, também tem que se dizer, na verdade há muitos professores, se calhar, quem sou eu para estar a criticar seja quem for, mas que se demitem da sua função e que vão pelo lado mais fácil, é um facto, mas se eu olhar para o trabalho que eu executo e eu sei dizer, tenho consciência daquilo que é bem, daquilo que eu faço bem e daquilo que eu não faço bem, é muito pouco agradável que a minha profissão não seja reconhecida, que eu não suba de escalão, que eu esteja congelada à não sei quantos anos, que eu tenha que prestar provas sobre, que eu costume dizer, a vida social das minhocas, quando no terreno é que as coisas se passam e ainda por cima, evidentemente, todos os professores que eu saiba como qualquer ser humano normal, até ver, precisam de dinheiro para viver e viver como deve ser. Eu também tirei um curso superior, não foi para estar a contar as notas no final do mês, foi pensando que economicamente eu ia ter uma vida estável e desafogada, que era o que os meus colegas à trinta anos tinham, que lhes permitia ensinar, estar com a família e divertir-se, eu não tenho essas hipóteses agora por várias razões, uma delas também económica, para além da falta de respeito que a profissão tem hoje em dia.

Investigador – De forma sucinta, diga-me, o que é ser professor, hoje?

P6 – O que é ser professor hoje... ser professor hoje é ser, em primeiro lugar, um ator. É ser em, segundo lugar, um.... eu nem diria um psicólogo, é ser, ser professor hoje,

deixe-me pensar ... é que eu não sou nada boa para resumir isto, é ser, eu acho que é ser tudo, sabe. Em todos os momentos da nossa vida somos professores. Ser professor é estar sistematicamente presente, concentrado em tudo aquilo que o aluno faz, desde que entre na sala e respire.

Investigador – Tendo em conta a sua experiência profissional, na sua opinião como acha que a sociedade vê atualmente o professor?

P6 – Infelizmente muito mal. Esta crise de valores que, acho eu, que assola a sociedade, e o que eu acho que se perdeu, como é que eu hei de explicar, o que eu acho que se perdeu ao longo dos anos, aquilo que nós tínhamos a menos, agora temos a mais. As pessoas mais idosas dizem que “Há antigamente é que havia respeito, antigamente é que havia isto..., não se podia fazer nada, etc.” e é verdade. Neste momento, um professor numa escola é uma peça de um puzzle, que para os alunos é tão válida quanto eles. A certa altura confundimos os papéis todos e nós apercebermo-nos muito disso, sobretudo quando somos diretores de turma e que temos que lidar com pais que, em primeiro lugar, acusam os professores seja do que for, e em segundo, é que nos fazem se calhar o favor de perceber se o filho fez alguma coisa errada ou não. E isto, é o reflexo daquilo que o professor é na sociedade, é alguém que tem de aturar o meu filho por ele está na escola e tem de lá estar, como é que ele atura, problema dele, que é para isso que ele estudou, ele ganha tanto dinheiro, tem tantas férias e a vida corre-lhe tão bem, só tem que o aturar. E portanto, não sinto minimamente respeito na sociedade por esta profissão, antes pelo contrário. Se me perguntar, donde é que isto surge? Não faço a menor ideia, mas o ministério da educação seguramente contribui e muito para esta falta de respeito sistemática, quando nós olhamos para as várias peças do puzzle, nomeadamente, os encarregados de educação que seguramente têm de ter um papel ativo na escola, e eu sou apologista disso, e têm que ser os primeiros a estarem informados de tudo aquilo que os seus filhos fazem nas escolas, até porque, eles os depositam aqui e portanto, nós temos de dar conta do que eles fazem aqui, também se dirigem ao professor como se ele fosse responsável por tudo aquilo que acontece, independentemente, dos deveres e direitos que o aluno tem. Isto acontece porque, de facto, o ministério da educação também contribuiu para desvalorizar e para nos desprezar enquanto peças vitais deste sistema, acho eu.

Investigador – Vamos passar agora para a parte prática da atividade docente. Gostava que falasse um pouco sobre que tipo de atividades desenvolve atualmente na escola, com os colegas, com os alunos, com os encarregados de educação e com a direção?

P6 – Entre pares todas as possíveis. Eu sou uma pessoa, por acaso, de partilhas, não gosto de trabalhar com toda a gente, não gosto de todos os meus colegas, não gosto de partilhar o meu trabalho com todos, mas tenho de facto a filosofia de trabalhar com alguns, e as pessoas com quem eu partilho experiências e trabalho, temos criado, de facto, grupos de uma mais-valia muito grande. Eu sou suficientemente humilde para

vinte e oito anos depois de estar a ensinar para, se calhar, pedir ajuda a um colega meu de português numa dúvida que certamente outra pessoa acharia que era suficientemente básica. Para mim a partilha continua a ser fundamental na perspetiva, em que, se três pessoas pensarem sobre o assunto, com toda a certeza absoluta, que aquela aula vai apresentar estratégias muito mais reforçadas e muito mais valiosas do que se eu tivesse sozinha a pensar nelas, isto por um lado. Nem sempre é possível, apesar da opinião pública achar que nós trabalhamos na escola, podemos estar na escola e que temos tempo para trabalhar na escola, é mentira. Nós acabamos sempre, apesar de haver este espírito de partilha, acabamos sempre em casa sozinhos, a secretária com um papel à frente. E é aí que a gente consegue, de facto, por no papel a aula que a gente vai dar, isto do meu ponto de vista, eu sei trabalhar numa escola nesta perspetiva, de trocar ideias, discutir, apresentar materiais, trocar materiais. Estou absolutamente disponível para todos os projetos que saiam da sala de aula, sempre. Fiz inclusivamente parte do grupo de teatro da minha escola onde fui encenadora, atriz, costureira e todas as profissões possíveis e imaginárias e tenho dessa atividade as melhores recordações do mundo, não faço e estou a falar nisto no passado porque o tempo permite, deixámos de ter tempo útil para pensarmos em atividades deste género, é impossível, se queres gerir horários. E continuo sempre a achar que todas as atividades que nos fazem sair da sala de aula são uma mais-valia para todos, para a disciplina, para os alunos, para os professores e para os pais que também acabam, de alguma forma, por ganhar com esta experiência que os alunos têm, às vezes não são exequíveis, não conseguimos, nós deparamo-nos com obstáculos inatingíveis, basta por exemplo pensar se nós quisermos organizar uma atividade que implique dez euros, metade dos alunos de uma turma, por exemplo, não terão, para a atividade, terão para outras coisas mas para aquela atividade já não terão. Agora sou completamente a favor deste trabalho coletivo com algumas reservas, não trabalho com toda a gente, não gosto nem quero que toda a gente trabalhe comigo, estou disponível para trabalhar com algumas pessoas de grupos disciplinares diferentes, em atividades diferentes desde que seja exatamente para isso, com o sentido de contribuir para fazer daquela atividade uma atividade diferente com cabeça, tronco e membros. Agora, com os alunos todas, todas as possíveis e imaginárias. Posto isto, em primeiro lugar, e este ano posso falar de uma experiência piloto que estou neste momento a realizar e que se prende com um curso vocacional que existe na minha escola, para o qual, para já nunca abriu antes, segundo, não existe se quer um manual escolar, terceiro porque tem alunos com características demasiado específicas, isto é, alunos com passados escolares completamente diversos e portanto, se há coisa que eu faço hoje em dia é diversificar ao máximo. Quando penso numa aula tento sempre objetiva-la e utilizo e recorro a tudo o que é possível recorrer, internet, televisão, vídeo, programas como por exemplo a escola virtual ou a aula digital e procuro sempre que possível fornecer materiais que sejam efetivamente práticos, úteis e que ensinem estes alunos por exemplo e neste caso em concreto a melhorar a sua produção escrita e a melhorar a sua capacidade de dialogar com os outros, que é a tal preocupação, voltando ao início da nossa conversa, que nós não tínhamos há vinte e oito anos, eles já sabiam conversar, hoje não sabem. Depois

sempre que possível e sempre que os conteúdos curriculares permitem, saio, mostro, demonstro, procuro sempre que haja uma componente prática, estamos a falar de português, portanto, não é propriamente muito fácil, mas sempre que possível procuro fazer atividades fora da sala de aula. Por exemplo, biblioteca utilizo aqui não, na outra escola onde trabalhei tinha muitas vezes o hábito de dar aulas ao ar livre, coisa que aqui, confesso, a escola é demasiado grande e acaba por não ser aconchegante estar no exterior, mas era, por exemplo, algo que eu me lembro com muita saudade porque as aulas decorriam de uma forma completamente diferente e não se trabalhava pior, antes pelo contrário, trabalhava-se muito melhor e com melhores resultados, pronto, temos que deitar mão a tudo.

Investigador - E atividades com os encarregados de educação?

P6 – Por incrível que pareça eu acho que se devem de facto fazer. Eu como diretor de turma tenho o hábito de ter um contacto direto e permanente com os encarregados de educação das minhas turmas, sempre. Portanto, eu costumo dizer, se os alunos fizerem algo muito mau ou muito bom, aquilo que nos chama a atenção é o sair da normalidade, os encarregados de educação têm que ser informados, e portanto, ainda o aluno não chegou a casa e o pai já sabe, ou a mãe já sabe, obviamente hoje em dia, através da tecnologia, portanto o correio eletrónico ajuda-nos a aproximar e a trazer os encarregados de educação à escola, isto por um lado. Este ano surgiu por parte de um encarregado de educação da minha direção de turma a possibilidade de organizar uma atividade, que não tem rigorosamente nada a ver com nenhuma disciplina, e que seria proporcionar aos alunos uma saída, apenas com alguns professores, os alunos e alguns encarregados de educação, para ajudar a resolver alguns conflitos, ajudá-los no fundo a crescer, estamos a falar de uma direção de turma de nono ano em que os miúdos acham que são muito importantes e ainda não são coisa nenhuma, ainda estão a crescer, e portanto, eu sou muito aberta a todas as ações que de facto, de uma forma muito genuína contribuam para o crescimento interior dos alunos e aí aceito muito bem e recebo de braços muito abertos os pais nessa perspetiva.

Investigador – Com a direção da escola costuma desenvolver algum tipo de atividade?

P6 – Com a direção da escola eu não tenho problemas nenhuns, eu percebo que a direção da escola e desta escola, sobretudo porque é muito grande, é complexa, e de facto, nós só podemos falar dos outros ou nós só deveríamos às vezes fazer críticas do trabalho dos outros se tivéssemos tido a oportunidade de passar pelo trabalho que os outros efetivamente têm. Agora, isso também não invalida que nós não nos sintamos mal quando não reconhecem o nosso trabalho, isto é, eu julgo até pessoalmente, relativamente ao meu trabalho, ele é reconhecido, por exemplo, pelos órgãos da direção da escola e tenho nesse sentido algumas respostas que me indicam isso. No terreno, no dia a dia, questões práticas, pontuais, sobretudo relacionadas com a indisciplina nesta escola que é um assunto cada vez mais difícil de resolver, porque cada vez mais, o caso pontual de à cinco anos passou a ser a norma e eu continuo,

nestas coisas sou muito antiga, para mim é muito simples ou há boa educação ou não há e continuo a achar que é possível educar as pessoas desde que se utilizem as armas corretas, a escola fá-lo, a direção fá-lo, eu nem sempre estou de acordo disso, isto é, eu acho que há uma firmeza na imposição da indisciplina que tem de existir e que nesta escola, por exemplo, eu não acho que exista, conversa-se muito e é muito bom, conversar é bom, abre horizontes, mas nós não podemos muitas vezes conversar com alunos que não sabem o que isso significa, se calhar, podemos fazê-lo numa fase posterior e nesta escola há muito o hábito de fazer as coisas ao contrário, isto é, conversa-se e a seguir conversa-se e põe-se a pancadinha nas costas e diz-lhe “vá lá, é agora, agora vamos mudar, ah sim agora vamos mudar” e depois quando já destruímos o professor, entre aspas, já estamos com a língua de fora porque já esgotámos todas as estratégias, alguém nos diz “talvez a gente vai pensar, então agora, em resolver agora a coisa de outra maneira”. Nos tempos que correm, acho eu, quem sou eu para criticar, mas nos tempos que correm eu acho que não podemos agir assim. Acho exatamente que devíamos agir como se agia no passado, devíamos olhar um bocadinho, a escola é inclusiva, concordo, a escola é pública, concordo, mas isto não faz da escola um sítio onde todos podem estar, fazer tudo o que querem e que lhes apetece, porque aquilo que é público é para ser respeitado e nós como estamos numa escola temos que valorizar o espaço onde estamos e saber respeitá-lo e dar-lhe a dignidade que ele merece. Quando nós não fazemos isto numa escola, quando a direção não impõe regras, em primeiro lugar, que sejam únicas, sentido único, porque isto é muito simples, a direção manda os outros obedecem, existem superiores hierárquicos em todas as profissões, porque é que não há de existir nas escolas um superior hierárquico que diz é para fazer agora desta maneira, o amigo não fez é punido, acabou. E isto a escola não consegue fazer, acredito que tenha as melhores intenções, agora, para mim, a qualidade do ensino está comprometida, a qualidade de uma escola está comprometida quando não olha para a indisciplina de uma forma rigorosa. Um caso resolve-se desta maneira, o outro logo se vê como é que se vai resolver e depois por detrás disto, nós temos, sobretudo numa escola com conselhos de turma que são formados, no fundo que têm a sua personalidade própria, havendo em determinados conselhos de turma pessoas que de facto assumem posições rigorosas e que enfrentam as situações, são capazes: a) de ter sorte e resolvê-las, b) da coisa se correr mal e não serem resolvidas e na retaguarda não está lá ninguém para nos ajudar e isso nós temos que ter a noção, porque quem está numa sala de aula está sempre em perigo de vida e não pode contar com a direção para nos minimizar esse risco de vida e por muito que confiemos na direção e eu até sou das pessoas que de facto tenho uma excelente relação com a direção, continuo a achar que sim, devemos conversar, devemos perceber de onde vem o problema, mas devemos agir e às vezes é preciso agir e só depois é que podemos conversar e a direção, normalmente, faz ao contrário e às vezes quando vai agir já não age porque já passou.

Investigador – Como descreve a relação pedagógica que mantém com os alunos?

P6 – Excelente. Nestas coisas eu não sou meiga, porque percorre um percurso, porque para já me dou a um trabalho imensurável de os conhecer um a um, desde o primeiro dia que os conheço, porque me dedico a trezentos por cento às pessoas que estão à minha frente e porque em tudo aquilo que faço sou genuinamente autêntica e os alunos de mim têm exatamente isso, sabem exatamente com o que é que contam, para o bem e para o mal. Portanto, não lhe vou dizer que tenho turmas maravilhosas com as quais estabeleço uma relação maravilhosa e isso não acontece porque nem sempre é possível, nós nem sempre conseguimos fazer, nem sempre o nosso melhor bolo de laranja fica bom, e os ingredientes são os mesmos, aqui exatamente o mesmo. Agora, do meu ponto de vista, a minha relação pedagógica com todos os meus alunos, com todas as minhas turmas, ao longo destes vinte e oito anos, foi a melhor relação possível que eu consegui estabelecer com todos eles e portanto, do meu ponto de vista, eu procuro a excelência e tenho a excelência em cada turma, sendo que, e há que ressaltá-lo, aos meus olhos é o meu melhor, eu não sei se um colega meu achará o mesmo, não que isso me preocupe muito, devo confessar-lhe, mas aos meus olhos eu trabalho para a excelência da minha relação pedagógica e não me tenho dado mal com isso.

Investigador – E com a restante comunidade escolar?

P6 – A comunidade escolar é para mim tão vital como a minha relação com os meus alunos. Uma escola não vive, não se vive numa escola numa sala de aula e quem pensar isso é um pouco limitado, vai-me desculpar, porque eu entro numa escola, e para mim, eu tenho seres humanos a respirarem o mesmo ar que eu, desde o senhor que está à porta, à senhora que está a varrer o chão do hall de entrada, à funcionária que procura o processo do aluno, ao diretor que está em reunião com o subdiretor não sei do quê. Portanto, para mim, é vital estabelecer relações tão autênticas quanto aquelas que eu estabeleço com os alunos, com todos os elementos da comunidade escolar. Agora, se me puser a pergunta de outra maneira, eu gosto de todas as pessoas que trabalham na minha escola e todas as pessoas que trabalham na minha escola gostam de mim? Não, nem poderia ser, seria ridículo, eu gosto de algumas pessoas da minha escola, e quando digo pessoas, estou-me a referir a professores, funcionários, encarregados de educação, todas as pessoas que gerem, no fundo, o funcionário do bar, do refeitório, quem for, estabeleço com elas, sempre, todas, e estabeleço com todas uma relação de cordialidade porque a boa educação fica bem a qualquer pessoa e ainda é gratuita, e exijo que me tratem com a mesma educação que eu trato cada uma das pessoas a quem eu me dirijo, com algumas destas pessoas da comunidade escolar e são muitas, estas destas eu tenho uma excelente relação e portanto, faço questão, ano após ano, de aprofundar, desenvolver, acarinhar, mimar essas pessoas com quem eu me dou na comunidade escolar, seja a senhora que me atende o telefone, seja o senhor diretor, seja a minha colega de ciências, seja a minha colega de português, seja a coordenadora do departamento de filosofia, com as pessoas com que eu considero, que de facto, já entram noutra patamar, onde já entram outro tipo de relações, que são relações afetivas que já nos

remetem para campos mais íntimos, mais pessoais, com essas, essas pessoas, de todas as hierarquias, chamemos-lhe assim, eu faço questão de me dar por inteiro e faço questão que se deem por inteiro à minha pessoa. Eu não sou feliz se eu não chegar à escola e não cumprimentar essas pessoas com a afetividade que elas me fazem sentir e que eu pretendo que elas saibam que eu sinto e que eu quero que elas tenham esse retorno. Isso para mim é tão vital como estar numa sala de aulas com os alunos, eu era incapaz, e nunca fui capaz de estar numa escola em que chegasse, tirasse o livro de ponto fosse dar uma aula e acabasse o horário à uma e meia e me fosse embora e dissesse boa tarde, incapaz, porque eu passo mais tempo na escola do que em casa, portanto na escola tenho que criar relações de qualidade com toda a gente, com aquelas de quem eu gosto e de quem gosta de mim, essas eu alimento e cuido como se fosse uma flor.

Investigador – E qual é a sua opinião acerca dos programas disciplinares?

P6 – Eu primeiro lugar que os professores que estão no terreno deviam participar, só se conhecendo a realidade escolar no terreno e não vale a pena estarmos a inventar, só quando nós estamos numa sala de aula é que nós percebemos exatamente a dimensão que um programa pode vir a ter ou não, depois não vamos ser ridículos, eu não acredito que o cumprimento dos programas seja, de facto, uma realidade tão abrangente quanto se possa parecer. Cumprir um programa, hoje em dia, parece um objetivo simples e na realidade eu não acho, se formos olhar atentamente ao programa que nós temos, pelo menos no português, eu dificilmente consigo cumprir um programa na minha disciplina. Primeiro porque estamos a falar numa disciplina que de facto é a base de todas as outras, segundo, porque se nalguns casos ele até pode estar adequado, e estou por exemplo a referir o nono ano, que eu acho e estou a dar pela primeira vez, um programa novo, metas curriculares e eu acho fracamente que está um programa feito, para mim, do meu ponto de vista, com pés e cabeça, e portanto, da minha experiência, eu também devo confessar que também tenho uma turma boa de nono ano, portanto, se calhar estou a falar assim, exatamente também por isso, penso que o programa está adaptado, se pensarmos no programa de décimo ano, não está. O programa do secundário e ainda bem que vai ser alterado, não tem pés nem cabeça, porque os alunos, existe um bocadinho o bicho papão da literatura, mas a verdade é que nós somos um povo que tem uma história e essa história tem que estar sabida, e não podemos criar, no fundo, pessoas que teoricamente têm um décimo segundo, teoricamente não, que tecnicamente têm um decimo segundo ano e que no fundo são analfabetos funcionais, que não sabem nada de nada. Estamos sempre a ouvir dizer que não sabe falar, não sabe conversar, não sabe quem foi Camões, não sabe isto, não sabe aquilo, portanto, à que olhar para o programa de português do secundário e penso que isso já foi feito e está a ser feito, agora com o novo programa, pensando que nós não podemos abaixar o nível temos que o subir, por um lado. Isto relativamente aquilo que são considerados os cursos regulares, que é uma palavra muito interessante, sobretudo porque nós agora vamos dando resposta a umas franjas da sociedade à medida que elas vão surgindo e engrossando, portanto,

temos muitos alunos que não fazem o sétimo ano, criamos um cef, agora temos uma outra realidade que é, para além do cef já temos uma vocação, já estamos a criar o curso vocacional, que é outra coisa, encolhemos e depois quando fazemos estas experiências, como por exemplo nos cursos profissionais, que para mim fazem todo o sentido, temos que saber identificar e interpretar a realidade e às vezes não sabemos. Não faz sentido, num curso profissional, que por exemplo o programa de português, que seja uma colagem do programa de português do secundário, dito, regular, isto é, faz sentido que eles saibam quem são os autores mais importantes que nos ajudaram a ser aquilo que somos enquanto coletivo, faz, é importante, agora quando estamos ao nível de um curso profissional, por exemplo, temos que saber entender que a arma mais importante é o saber expressar-se quer oralmente, quer por escrito com qualidade e às vezes andamos preocupados, e eu por mim falo, a tentar explicar um soneto de Camões à alunos que não conseguem construir uma frase com sujeito, predicado e complemento direto, e portanto, isto não faz sentido, está invertido. Se nós pusermos a tónica deste curso novo que eu estou a falar, que é o curso vocacional, bom, eu aí acho que amanhã por esta hora ainda cá estava, porquê? Porque nós queremos fazer tudo ao mesmo tempo, nós queremos pegar nos alunos que têm o nono ano e que têm algumas repetências, e estamos a falar de alunos que têm algumas repetências e se têm o nono ano e se têm dezasseis anos a escola não foi um percurso simples, e pô-los num curso de nível secundário. E a seguir queremos fazer outra coisa, queremos dar a este aluno, que já por si só, chega aqui com questões que a escola não resolveu de forma natural, portanto, não houve um percurso natural deste aluno e dizemos-lhe assim “olha amigo, vens para este curso, num ano fazes três, correspondentes aos três anos de ensino secundário”, com mais um pormenor de classe, “vamos dar-te oportunidade, falsa acrescento eu, de tu poderes, inclusivamente, candidatar-te ao exame de decimo segundo ano”, porque o programa vai falar sobre os mesmos conteúdos que falam no ensino secundário e portanto, a realidade brilhante que por exemplo eu tenho este ano é esta, eu tenho de setembro a junho vou conseguir fazer a proeza, devo ser a única no país e os outros desgraçados que estão a dar os cursos vocacionais que eu estou, de conseguir dar décimo, décimo primeiro e décimo segundo de português num ano, que não é, porque é de setembro a junho que eu saiba não é um ano, são menos uns meses, à alunos que não conseguem escrever um texto do tipo diz-me quem tu és, com é que tu te vês, escreve uma carta a falar sobre as tuas férias do natal, e a estes alunos nós temos que ensinar conteúdos como Camões lírico, Fernando Pessoa, Memorial do Convento do nosso amigo Saramago, os Lusíadas, novamente, porque naturalmente é uma obra que ficou muito bem estudada no básico, e ainda me explicam que este programa tem de ser cumprido desta forma, não faz sentido absolutamente nenhum. Eu acredito, piamente, em novas modalidades de ensino porque há novas franjas da sociedade que precisam de oportunidades diferentes, nós não somos todos iguais, cada vez somos mais diferentes, precisamos de respostas diferentes da escola, assim, como precisamos respostas diferentes da sociedade, mas façam-nas com consciência, isto é, têm que ser adaptadas, estes alunos não têm que chegar, nós não podemos pensar nestes cursos com esta finalidade de que eles têm que ter as mesmas oportunidades

que os outros, no nono ou no décimo segundo, não podem ter, não podem. Portanto, façam estes programas, ótimo, tenham uma componente prática carregada, tenham, preocupem-se com a prática e não com a parte teórica, certo, ensinem a estes miúdos uma profissão, correctíssimo, deem-lhes a cana para eles aprenderem a tirar o peixe da água, perfeito, mas não vamos ser utópicos quer dizer, não vamos fazer isto e depois dizer-lhes “olhem, como isto temos que ter as mesmas oportunidades que é a escola pública, também podem fazer o exame”, porque nunca vão fazer coisa nenhuma e para fazer isto com pés e cabeça, façam-se programas adaptados, cuja preocupação, aqui sim, sobretudo nestes, cefs e cursos vocacionais, nestes sim, em que por exemplo, no que respeita à minha disciplina que é o português se se concentre a atenção na produção oral e na produção escrita. Se um aluno acabar o ensino a deixar de dizer iá e passar a dizer sim, se faz favor, queria comprar um bloco de notas, por favor, quanto é, eu gostaria de lhe dizer que são cinquenta cêntimo aqui está o troco e estamos a falar de frases simples do dia a dia, este é o trabalho que nós temos de fazer e esse trabalho não está feito e estamos a fingir que estamos a trabalhar e isso é que não pode acontecer.

Investigador – Em relação ao horário e o serviço que é atribuído ao professor atualmente, qual é a sua opinião?

P6 – O ministério de educação deve de achar que nós somos as super mulheres e de facto somos, mas não era necessário, provar todos os dias isso, isto é, vinte e quatro horas letivas nem é descritível, basta pensar assim, um professor entra numa escola às oito e um quarto, e às oito e um quarto é uma hora boa para se entrar numa escola, às dez, quando entra, de pois de ter recebido a primeira turma, boa, má, média, assim a assim, seja o que for, ele já de certeza a absoluta, despendeu mais energia do que um funcionário público, das nove ao meio-dia e já podia parar para descansar, porque as turmas nos tempos que correm nos obrigam a isso, mas não, temos três blocos, efetivamente o das oito e um quarto é muito bom, os das dez é assim assim, quem tiver menos sorte e tiver o terceiro bloco, em que vai encontrar a terceira turma, que tem uma personalidade própria, diferente das anteriores, entretanto já estivemos não sei quantos problemas antes, já falamos de nem sei quantos assuntos diferentes, e às onze e quarenta e cinco temos que estar, como eu costume dizer, lindas e loiras para o que vem a seguir. Depois, ainda temos umas horas à tarde, porque nós somos pessoas que trabalhamos pouco, portanto, vinte e quatro horas letivas, está certo, quem pensou numa coisa destas não tem a mínima ideia, a mais pálida ideia do que é estar numa escola nos tempos que correm. Depois temos as outras funções todas, para dar um exemplo, estamos na primeira semana de aulas e eu estou a pensar seriamente chegar a casa e fazer uma lista das coisas que eu não fiz nos primeiros cinco dias e que eu já estou em atraso e eu no dia seis de janeiro tinha tudo em ordem, passaram-se quatro dias ou cinco e eu não tenho noção das coisas que eu tenho para fazer para a semana já, e isto não estou se quer a exagerar, porque foi o encarregado de educação que mandou um mail para eu averiguar um assunto, porque os alunos vão ter prova intermédia a português no dia seis de

fevereiro e à que encontrar uma aula para dar o apoio, porque a professora do ensino especial me pede colaboração sobre o aluno que tem o problema tal e que é preciso convocar o pai para poder tratar daquela questão do apoio indireto não sei do quê, porque a direção me pediu colaboração no sentido de eu ver uma questão relacionada com o curso vocacional, nem sequer consigo explicar por palavras a sensação que é estar vinte e quatro horas letivas numa escola, quer dizer, não faz sentido absolutamente nenhum, não é sequer explicável.

Investigador – Atualmente vivemos tempos de crise, que têm originado alterações em termos sociais e económicas. Como encara as mudanças legislativas e eventuais implicações na carreira?

P6 – Da pior maneira possível, cada vez que muda a cor do governo lembram-se de mudar o rumo da educação, acham que não está bem assim. Temos duas hipóteses, ou acham que não está bem assim e portanto nós andamos aqui que parecemos uns espantalhos, mexem os cordelinhos, não, não, agora vais ensinar que é preto, muda a cor do governo, não é bem preto, passou a cinzento e o cinzento não se dá de uma vez só, dá-se primeiro cinzento meia hora e depois esperamos um bocadinho e a seguir outra vez cinzento mais meia hora, porque se dermos tudo de uma vez, isto é uma imagem para explicar que as pessoas perderam literalmente o bom senso no que diz respeito à educação e aos valores que estão por trás dela. Nós vivemos medidas economicistas, ponto, a escola tem que receber o maior número de alunos, um, não interessa nem de onde vem nem para onde vão, nem se é aqui que devem estar ou não devem estar, um. Porque é que é que a escola tem de receber o maior número de alunos, porque as crianças e os adolescentes têm de estar e algum sítio, não podem estar na rua, não é? Portanto, onde é que vamos por as crianças e os adolescentes? Nas escolas, aos professores interessa que as escolas estejam cheias que nem um ovo, porquê? Porque é preciso haver horários para toda a gente, porque como os horários vão aumentando, vinte e quatro horas letivas, não é o mesmo que ter vinte e duas, não é o mesmo que ter vinte. Portanto, às direções das escolas ou a direções das escolas estão de braços abertos, alunos vinde, queremos muitos porque temos muitos professores a dar horários e não queremos despedir nenhum e a seguir, decorrendo de tudo isto, cada vez vamos perdendo mais regalias, se nós olharmos para o início da minha carreira de à vinte e oito anos atrás e olhar hoje, que dizer, não tem, se eu hoje acordasse e decidisse ser professora a seguir ia bater com a cabeça nas paredes porque estava baralhada, porque nós não temos, quem hoje é professor aos vinte e oito ou aos trinta, eu que estou teoricamente a meio da carreira, porque já me fizeram o favor de me explicar que lá para os sessenta e oito, com sorte, é que eu me posso reformar, portanto, quem está agora a iniciar carreira, não sei qual será a expectativa que terá, mas quer dizer, eu nem sequer consigo pensar no assunto, não é descritível quer dizer, não há uma linha de continuidade, não se pensa seriamente sobre aquilo que está no terreno, portanto, as medidas são arbitrárias consoante os orçamentos de estado, as troikas e o que vier, lá depois no fundinho, dos fundinhos vêm os alunos e os professores, há depois a gente trata disso, é a ideia que eu tenho.

Investigador – Gostava que descrevesse três ou aqueles que entender situações vividas que tenha constituído fonte de satisfação profissional e porquê?

P6 – Fontes de satisfação profissional, uma delas prende-se e esta é recorrente, primeiro, o reencontro com antigos alunos, que hoje, que eu já não vou para nova, já muitos deles são pais e mães de família. É quando olhamos para um aluno que passou por nós há dez, quinze, vinte anos que nós percebemos e ele nos olha com aquele carinho como se nós tivéssemos menos trinta, é que nós percebemos a importância de termos passado por ele e a importância de ele ter passado por nós. Segundo momento, para mim de satisfação profissional máxima, foi ter participado no grupo de teatro, deu-me o gozo e a palavra é essa, um gozo, que só as pessoas que lá estiveram é que percebem aquilo que eu estou a dizer. É uma dimensão quase surreal do que se pode fazer numa escola e dá-nos um nível de satisfação que não tem limites, portanto, o puder participar com alunos de várias turmas, mas que eu não conheço de lado nenhum, que não são meus alunos ou que são meus alunos, portanto, os que lá estão com outros professores, com quem eu também participei e produzir algo que se possa mostrar aos outros e receber da comunidade escolar o feedback, que ainda por cima, aquilo que fizemos é bom, não tem preço. Terceira situação de satisfação profissional prende-se com o meu dia a dia, quando eu descubro nas mais pequenas coisas, que eu fui capaz, por exemplo, de ensinar alguém a fazer algo que eu iria jurar que ele já mais conseguiria fazer, isto não tem preço e graças a Deus vai-me acontecendo, não com a frequência que eu desejava, mas vai e enquanto vai nós vamos ficando felizes.

Investigador – Então agora, vamos à parte menos boa. Gostava que descrevesse três situações vividas que tenham constituído fonte de preocupação ou dificuldade profissional e porquê?

P6 – Fonte de preocupação, primeiro delas, a incapacidade ou impotência que eu sinto quando numa turma não consigo chegar aos alunos e não me consigo fazer entender, primeira. Eu tenho por hábito, procurar sempre conversar e dar muitos conselhos aos alunos e tenho descoberto nos últimos dois anos que os alunos não estão disponíveis para ouvir os nossos conselhos, porque já sabem tudo, e este saber tudo é grave porque é um saber tudo de arrogância, de soberba, se calhar de falta de condições, falta de educação, etc., essa é a minha primeira fonte de preocupação. Eu nunca sei quem é que eu tenho à minha frente, e quando eu julgo que tenho alguém à minha frente que conheço bem e que sei que reações vai ter, estou enganada e isso por vezes surpreende-me. Segunda fonte de preocupação, muito recente até, e isto começa de facto a provar-me que eu tenho que ser muito boa atriz, muito boa psicóloga, muito boa pedagoga, muito boa socióloga, muito boa professora do ensino especial, muito boa mãe, muito boa amiga, e vou parar por aqui, porque senão amanhã ainda cá estamos, prende-se com o facto de nós nunca sabermos numa situação do quotidiano o que é que nos pode acontecer. Recentemente, muito recentemente fui ameaçada por um aluno e pela mãe de um aluno, de uma forma grosseira, de uma forma desrespeitosa, como se eu fosse transparente. Quando eu

tenho sempre a preocupação de iluminar cada um dos meus alunos, eu quero que eles tenham vida própria e tenho muito cuidado e tenho muito respeito por cada um deles, independentemente, do tipo de atitudes que eles tenham, e aí eu percebi que nesta vida nós temos que aprender a digerir muito rapidamente a situação porque vinte e quatro horas depois estamos a confrontar de novo no mesmo espaço temos de saber dar resposta a qualquer situação que nos possa acontecer. Terceira situação que para mim me incomoda horrivelmente e que é uma má experiência para mim, é que nós agora temos, nós escolas, temos o péssimo hábito nestes cursos, sobretudo novos, de aceitar alunos porque eles respiram e o que é que acontece, a nós chegamos alunos que no percurso escolar foi tão limitado, tão limitado e vamos passando porque coitado ele vai ficar com o seito, aí não já agora vamos dar o nono, e agora descobriram que pudemos chegar ao décimo segundo e nós deparamo-nos com alunos, que já sabemos no primeiro dia de aulas que não chegar a lado nenhum, e não vale a pena andar a enganar ninguém, ele não vai chegar a lado nenhum, vai perder o seu tempo aqui, não vai conseguir sucesso em situação alguma e se conseguisse eu estranharia muito e fingimos que as coisas são normais e que ele é um aluno normal e que até está a aprender umas coisas, provoca-me uma angustia dilacerante, fico sem chão, fico sem pinga de sangue porque eu quero ajudar e dou-me conta que estou a fazer o papel contrario porque onde eu estou envolvida não me permite ter uma atitude individual, estou num coletivo eu não posso agir sozinha e isso é uma má experiência para mim, porque eu gosto de estar a ensinar e ver nos olhos dos meus alunos que eles estão a aprender alguma coisa e o alguma coisa pode ser juntar o B com o A, seja, mas é o objetivo que eu quero atingir. Quando eu sei que aquele aluno nunca vai juntar o B com o A e me dizem “mas ele é aluno da turma, não, ele está inserido na escola” e fingimos que aquele aluno vai juntar o B com o A, para mim não é de todo uma boa experiência ou algo do qual eu me orgulhe muito e dou-me conta que participo nisso.

Investigador – Em termos de projetos profissionais há algum que gostasse de desenvolver no futuro?

P6 – Eu gostava, eu em tempos era uma rapariga com mais tempo e com mais ideias, porque o me permitiam, e gostava de desenvolver uma espécie de ateliers na escola, atelier de teatro, atelier de leitura recreativa e não estou a falar, não estou nada preocupada com os conteúdos curriculares, estou preocupada em fazer as coisas por gozo. Tenho, vamos supor, um grupo de alunos que gosta de ler poesia, porque não, vamos fazer uma espécie da tertúlia da poesia, tenho alunos que gostam de, por exemplo, reconstruir peças teatrais, gostava de puder trabalhar com esses alunos num projeto continuado a esse nível. Fiz uma experiência muito pequenina a esse nível há uns anos, quando dava aulas de francês, que foi realmente criar um atelier de francês e foi à escala da experiência que foi, foi uma experiência pequenina muito gratificante. Agora, sejamos realistas, em termos profissionais eu nem consigo crescer mais, se eu olhar apenas para a minha carreira, nomeadamente neste momento, por exemplo, se eu equaciona-se a possibilidade de um mestrado ou de um doutoramento, eu estou

tão cansada e tão direcionada para cumprir as minhas obrigações escolares que eu já mais conseguiria neste momento fazer o que é que fosse à acumular com estas funções, por muito que eu o gostasse de o fazer, e gostaria, já mais seria capaz de o fazer agora porque a escola engole-nos, portanto, toda esta dimensão da escola é um monstro, portanto, se nós conseguirmos respirar e sobreviver e acabar com a mesma autoestima que começamos no início do ano e como eu costumo dizer com os cinco alqueires bem medidos, nós somos excelentes. Portanto, seriam estes os meus projetos, mas, é o que temos.

Investigador – Apesar de tudo isto que falou, que aspetos atualmente justificam a sua permanência na profissão?

P6 – O facto de gostar daquilo que faço, até acho que seria boa a fazer outras coisas, nomeadamente a ser atriz de teatro, não me importaria nada, mas adoro ensinar, adora esta sensação de estar numa aula e ter de responder de imediato a uma solicitação e estar atenta aquele que deixou cair a folha porque se distraiu, adoro o contacto com os miúdos, tenho prazer em ver nos olhinhos deles que eles confiam em mim e que eu confio neles, adoro crescer com eles, portanto, eu costumo dizer que sou um bocadinho parva, gosto muito daquilo que faço, exatamente a dimensão humana, afetiva que advém de uma relação pedagógica não tem preço.

Investigador – Para terminarmos gostaria de saber se esta entrevista contribuiu de alguma forma para refletir sobre a profissão e porquê?

P6 – Claro, claramente. Porque me obriga para já a pensar, obrigou-me a fazer uma viagem de vinte e oito anos, caso contrário, certamente numa sexta-feira, dia dez de janeiro, às seis horas da tarde não o faria, em primeiro lugar. Quando nós levamos de facto estas conversas ou estas entrevistas a sério e pensamos nisto a fundo, não há dúvida que isto nos enriquece. Para já porque estamos a pensar nelas, segundo porque nos estamos a ouvir e ao nos estarmos a projetar a voz e nos estarmos a ouvir, de alguma maneira também estamos a reviver o que é bom e o que é mau, como eu tenho por hábito achar que aquilo que é bom suporta tudo o que é mau, para mim continua a ser uma mais-valia, porque se não a vida torna-se violenta, quer-se dizer, vamos ser realistas, eu tenho duas hipóstases gosto de dar aulas ou não gosto de dar aulas, se eu não gosto de dar aulas e neste momento com o enquadramento que nós temos não tenho o que fazer eu vou ter uma vida horrível, assim tenho uma vida horrível na mesma mas gostando daquilo que faço, é muito mais interessante.

Investigador – De todos os temas analisados, existe algum ponto que gostasse de acrescentar à entrevista?

P6 – O prazer que me advém do facto de eu estender a escola à minha casa, isto é, quando esta dimensão afetiva me começa a bater à porta da minha casa porque eu quero tudo faz mais sentido para mim. Eu costumo dizer que nós escolhemos os amigos, costumo dizer que a família é o que é e nós temos de saber viver com isso e os nossos colegas, os nossos funcionários, os nossos alunos, os nossos

encarregados de educação viram outra coisa qualquer se nós quisermos, quando isso nos acontece e nós percebemos que na escola onde estamos inseridas, que é o nosso local de trabalho quer queiramos quer não, descobrimos que no meio de um universo de cem professores, há cinco ou seis aos quais nós abrimos a porta da nossa casa e descobrimos uma coisa engraçada, olha é muita bom, isto não tem preço. Continuamos a ser, a estar na escola, continuamos a olhar para essas pessoas quando estamos na sala de professores como profissionais que somos como professoras, mas ninguém sabe, num universo de cem ou duzentos, aquelas duas, aquelas três, aquelas cinco pessoas têm outra coisa qualquer que ninguém sabe o que é, e que não tem preço e isso é porque esta escola me permitiu, porque eu estou naquele sitio e a outra pessoas que está do lado de lá também estar no mesmo sitio que eu e a fazer o mesmo que eu, que é estar a dar aulas ou a passar o livro de ponto para eu assinar. Essa dimensão, para mim, faz todo o sentido e faz de mim uma pessoa muito mais rica e muito mais feliz.

Investigador – Resta-me dizer que foi um prazer fazer esta entrevista e agradecer, uma vez mais, a disponibilidade e colaboração, da colega para a realização deste estudo. Obrigada.

P6 – Muito obrigada, o prazer foi todo meu.

Anexo VII – Recortes das unidades de registo (Exemplo)

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	P
Funções do professor hoje	Diversidade de funções	Multiplicidade de papéis	- Aqui há duas questões que são graves. Para além dos professores começarem a ter múltiplas funções, (...)	P1
			- (...) o que vai fazendo com que ele tenha que deixar para trás a componente principal que é de ensinar,	P1
			- (...) quiçá substituir também aos assistentes técnicos, vamos começar a limpar salas e a fazer outras coisas, vamos fazer tudo menos aquilo que é ensinar.	P1
			- (...) vamos substituindo aos funcionários da secretaria (...)	P1
			- Hoje desempenha muitas.	P3
			- O professor hoje em dia tem, eu costumo dizer que só falta ter a vassoura para proceder à limpeza das salas	P4
			- (...) porque nós hoje assumimos para além da nossa função de professor uma função muitíssimo e com grande peso administrativa.	P4
			- Todos.	P6
			- O professor é pai, mãe, é amigo, é inimigo, é companheiro, é tutor, é conselheiro, é psicólogo, é pediatra e às vezes é professor.	P6
			- (...) todos os anos eu me dou conta de que a nossa capacidade tem que ser cada vez mais diversificada, (...)	P6
		- Para se conseguir ser professor, hoje em dia, é preciso ser-se um bocadinho de tudo o resto.	P6	
		Ensinar os alunos	- Nós se calhar perdemos um bocadinho a vontade de estar na escola enquanto professores porque, todo o tempo que nós temos na escola, não temos para preparar as nossas aulas, ensinarmos os nossos alunos.	P2
			- (...) depois desempenha o ensinar, mas o ensinar ou o transmitir conhecimento é muito... não com o grau de exigência que aqui à uns anos atrás (...)	P3
			(...) o papel do professor é essencialmente o de acompanhar jovens, motivá-los para o estudo, para o rigor científico,	P5
			- O grande desafio que as escolas enfrentam hoje, passa exatamente por nós termos, primeiro a capacidade de perceber que, embora o nosso objetivo continue a ser o mesmo que é ensinar, e tem que ser o mesmo, (...)	P6
			- (...) nós estamos na escola que temos, de facto, de ministrar conhecimentos e preparar pedagogicamente e cientificamente crianças da pré-primária até ao décimo segundo ano e continuando por aí fora, falo do ensino que eu conheço mais de perto que é o básico e o secundário, agora.	P6

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	P
Funções do professor hoje	Diversidade de funções	Ensinar os alunos	- Os professores ensinam, os alunos aprendem os funcionários, funcionários, estou-me a referir a tudo o que rodeia a escola e que não é nem professor nem aluno, estão lá para nos ajudar, a ambos, nesta tarefa.	P6
		Preparar os alunos para os exames	- (...) é essencialmente de, ou cada vez mais de dar a matéria dos conteúdos, prepará-los para exames (...)	P5
			- (...) e também evidentemente prepará-los para os exames e para o sucesso.	P5
		Contribuir para a integração dos alunos na sociedade	- (...) para a capacidade de eles compreenderem a sociedade e como eu estou muito nas áreas das ciências sociais, acho que é fundamental esse aspeto, (...)	P5
			- (...) despertar consciências e portanto, motivá-los a poderem escolher uma profissão que gostem e que seja benéfica para a vida deles, (...)	P5
			- (...) Mas fundamentalmente, acho que o papel é de alguém que acompanha jovens numa certa idade e que tem aí uma atitude de os motivar, de os compreender, de os levar a serem cada vez mais cidadãos de corpo inteiro.	P5
	Competências necessárias	Adaptar-se à natureza imprevisível da situação pedagógica	- Um professor é um ator, sendo que sendo ator esta capacidade de estar em sala de aula passa, eu costumo dizer muitas vezes, por eu sei sempre como entro, mas nunca sei como saio.	P6
			- (...) que se nós não tivermos o sangue frio, a experiência, a capacidade de atuar na hora pode nos impedir de fazer aquilo que nós temos que fazer, que é dar uma aula.	P6
		Aprender com a experiência	- (...) alguns deles para os quais eu não estou preparada e que é a experiência dos anos, o contacto com as pessoas, as dificuldades no terreno que me vão ensinando a caminhar com eles (...)	P6
			- (...) ser professor hoje em dia, é assim, eu não sou, eu não seria a professora que sou hoje, se eu não tivesse feito este percurso nos últimos vinte e oito anos (...)	P6
			- (...) quero acreditar que felizmente, aprendendo todos os anos mais um bocadinho (...)	P6
		Gerir conflitos	- (...) tratar de problemas dos alunos, que os alunos trazem para a escola e que antigamente isso não se fazia.	P3
			- Passando o exemplo para a realidade, não é preciso ir muito mais longe, há cinco anos atrás, não vou mais longe, cinco, seis, sete anos atrás, uma aula de quarenta e cinco minutos hoje equivale a uma aula de noventa minutos de há cinco, seis anos atrás, (...)	P6
			- (...) com uma agravante, há seis anos atrás eu em quarenta e cinco minutos conseguia certamente cumprir um plano de ano muito mais completo do que hoje com o dobro do tempo (...)	P6

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	P
Funções do professor hoje	Competências necessárias	Gerir conflitos	- (...) porque eu tenho que gerir conflitos numa sala de aula, (...)	P6
			- E se um professor hoje em dia não tem, como eu costumo dizer, os cinco alqueires bem medidos, não tem como fazer face à quantidade de conflitos que tem de enfrentar em trinta minutos de aula	P6
			- Uma aula pode começar o mais calma possível e porque cai uma borracha no chão, nós podemos ter uma situação completamente desestabilizadora, (...)	P6
			- (...) nós não conseguimos, para ensinar, eu pelo menos não consigo para ensinar, sem estabelecer uma relação afetiva com os meus alunos (...)	P6
			- (...) porque são alunos e cada um deles é uma pessoa e independentemente daquilo que os trás à sala onde me encontro (...)	P6
			- (...) eu tenho que os compreender e nós temos que chegar a uma base de entendimento.	P6
			- Há vinte anos atrás fazia-se na primeira aula, chamava-se aula de apresentação, nos tempos que correm faz-se todos os dias até à última aula do ano.	P6
	Efeitos da diversidade de funções	Responsabilidades acrescidas	- Por exemplo, a parte administrativa que devia ser da responsabilidade da secretaria são os professores que têm de fazer (...)	P1
			- (...) portanto vai por aí fora, vamos substituindo aos pais, (...)	P1
			- (...) e depois tem que educar e tem que aconselhar e tem que fazer um pouco o papel que devia ser dos pais.	P3
			- Isto corre tudo muito bem quando atrás, na retaguarda, temos uns pais que fizeram o seu papel, (...)	P6
			- (...) o que é que nós temos nas escolas, alunos que são depositados aqui, cujo os pais não fizeram o seu papel e portanto, os pais falharam, vale se lá saber porquê, (...)	P6
			- Eu acho que atualmente temos mais papéis burocráticos (...)	P2
		Excesso de burocracia	- (...) propriamente, do que até enquanto professores, enquanto ensinadores, não é, ou enquanto transmissores de conhecimento.	P2
			- Nós passamos muito tempo, com burocracias, com papeis e esquecemo-nos um bocadinho, não nós enquanto professor, mas nós enquanto comunidade escolar esquecemo-nos um bocadinho daquilo que temos para ensinar, (...)	P2
			- (...) preocuparmo-nos com burocracias que vem de cima, do ministério, (...)	P2
			- (...) com burocracias que vem (...) da própria direção da escola, coisas que são necessárias ter e fazer, enquanto que acabamos por pôr de parte um bocadinho o ensinar e temos que ir para casa, depois, fazer essa nossa parte, esse nosso estudo, a preparação de aulas.	P2

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	P
Funções do professor hoje	Efeitos da diversidade de funções	Excesso de burocracia	- É tudo feito, aquilo que podia ser feito na escola, enquanto instituição, e até trabalharmos em conjunto com os nossos colegas e prepararmos as nossas aulas, para transmitir o nosso conhecimento, acabamos por perder muito tempo em termos burocráticos (...)	P2
			- Desempenha tarefas burocráticas	P3
			- temos hoje trabalhos que anteriormente eram desempenhados, nomeadamente, pelas secretarias das escolas e temos de facto uma burocracia instalada muito grande.	P4
		Novas necessidades de formação	- (...) isso é grave mais grave fica porque eles não são preparados para essas novas funções.	P1
			- Acabamos por ter crianças com grandes dificuldades de aprendizagem e nós não somos preparados para isso (...)	P1
			- (...)e algumas vezes são mesmo dificuldades muito profundas, isso a mim nunca me aconteceu, (...)	P1
			- (...) mas houve uma colega que lhe aconteceu ter perante um aluno em que as dificuldades eram muito, mas muito profundas e ninguém, na nossa profissão, temos cursos ou alguém que nos prepare para enfrentar esse tipo de situações.	P1
			- Portanto, é mau porque temos funções para as quais não estamos preparados (...)	P1
			- (...) e depois como são muitas funções acabamos por negligenciar sem querer, mas não há outra possibilidade, aquilo para o qual nós nos preparamos e que queremos ser.	P1
		Desmotivação face à profissão	- (...) e acho que isso acaba por deitar abaixo, um bocadinho as nossas expectativas enquanto professores, enquanto educadores, não é, perdemos um bocadinho o incentivo, por sermos professores.	P2
			- (...)E eu acho que isto é uma grande desmotivação para o professor, porque de facto, o tempo que ele deveria ter para pensar em coisas realmente importantes da profissão acaba por não ter.	P4

Anexo VIII – Análise de conteúdo das entrevistas (Síntese)

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades Registo Subcategoria	Unidades Registo Categoria	Unidades Registo Tema
Escolha da Profissão	Motivação intrínseca	Ajudar os outros	2	11	41
		Imagem positiva da profissão	4		
		Gostar de comunicar	2		
		Ser boa aluna	3		
	Motivação extrínseca	Razões de natureza circunstancial e escolar	11	19	
		Razões de natureza familiar e económica	4		
		Experiência profissional	4		
	Falta de motivação inicial	Escolha de outra profissão	6	11	
		Conciliação do ensino com outra atividade	3		
Indefinição inicial na escolha da profissão		2			
Expetativas face à profissão	Expetativas iniciais face à profissão docente	Ser um bom professor	5	30	56
		Segurança no percurso profissional	9		
		Ensinar alunos interessados e motivados	14		
		Ausência de problemas de indisciplina	1		
		Sem explicitação	1		
	Expetativas atuais negativas	Dificuldades na progressão da carreira	11	16	
		Dificuldade no acesso à reforma	3		
		Sem explicitação	2		
	Expetativas atuais positivas	Enfrentar desafios	3	10	
		Ser respeitado e reconhecido	7		

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades Registo Subcategoria	Unidades Registo Categoria	Unidades Registo Tema
Funções do professor	Perceção positiva do início de carreira	Prazer de ensinar	8	26	84
		Boa relação pedagógica	10		
		Facilidade no cumprimento dos programas	3		
		Articulação entre ensinar e educar	5		
	Diversidade de funções atualmente	Multiplicidade de papéis	11	22	
		Ensinar os alunos	6		
		Preparar os alunos para os exames	2		
		Contribuir para a integração dos alunos na sociedade	3		
	Efeitos da atual diversidade de funções	Responsabilidades acrescidas	5	21	
		Excesso de burocracia	8		
		Novas necessidades de formação	6		
		Desmotivação face à profissão	2		
	Competências atuais necessárias	Adaptar-se à natureza imprevisível da situação pedagógica	2	15	
		Aprender com a experiência	3		
		Gerir conflitos	10		
	Perceção atual da profissão	Perceção negativa da profissão	Ausência de expectativas positivas	8	
Dificuldades em antecipar o futuro profissional			3		
Profissão stressante			8		
Falta de tempo para a realização de todas as tarefas			2		
Responsabilidades acrescidas			4		
Ensino como missão			3		
Desmotivação dos professores			4		
Demissão das funções de professor			2		
Falta de reconhecimento do trabalho docente			3		
Ambiente tenso das escolas			1		
Desvalorização da profissão			9		

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades Registo Subcategoria	Unidades Registo Categoria	Unidades Registo Tema	
Perceção atual da profissão	Perceção positiva da profissão	Ser educador	6	22	69	
		Acompanhar continuamente o aluno	6			
		Ensinar	5			
		Boa relação pedagógica com os alunos	5			
O professor na sociedade	Imagem positiva	Reconhecimento e valorização da profissão	3	5	44	
		Sem explicitação	2			
	Imagem negativa	Regalias socioeconómicas excessivas	6	30		
		Falta de respeito pelo professor	5			
		Falta de competência profissional	9			
		Escasso reconhecimento da profissão	3			
		Desvalorização da profissão	7			
	Atribuição de responsabilidades	Educar	3	9		
			Ensinar			2
			Acompanhar continuamente o aluno			4
Atividades desenvolvidas na comunidade escolar	Atividades com colegas	Participação em atividades extracurriculares	9	19	-----	
		Realização de trabalho burocrático	2			
		Seleção de pares	8			
	Avaliação das atividades com colegas	Importância do trabalho colaborativo	12	25		
		Ausência de trabalho colaborativo	9			
		Dificuldade na gestão de horários	4			
	Atividades com alunos	Realização de atividades letivas	10	22		
			Realização de atividades extracurriculares			4
			Promotoras da boa relação pedagógica			2
			Facilitadoras de aprendizagem significativa			2
			Facilitadoras de aprendizagem significativa			3
Sem explicitação			1			

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades Registo Subcategoria	Unidades Registo Categoria	Unidades Registo Tema
Atividades desenvolvidas na comunidade escolar	Atividades com encarregados de educação	Realização de reuniões	5	17	122
		Disponibilização de informação	5		
		Resolução conjunta de conflitos	2		
		Ausência de uma relação direta com o encarregado de educação	5		
	Atividades com direção da escola	Colaboração sem explicitação	5	18	
		Informação sobre o funcionamento da escola	5		
		Colaboração em atividades que promovam a cultura de escola	2		
		Apoio de natureza burocrática/procedimental	6		
	Avaliação das atividades realizadas pela direção da escola	Valorização das funções da direção	4	21	
		Valorização da escola pública	5		
		Reconhecimento do trabalho docente	1		
		Dificuldade na resolução dos problemas de indisciplina	11		
	Relação com comunidade escolar	Boa relação pedagógica com os alunos	Com os alunos das suas turmas	9	
Com os restantes alunos da escola			7		
Fatores determinantes da relação pedagógica		Natureza dos conteúdos disciplinares	3	12	
		Características do professor	3		
		Utilização de diferentes estratégias em sala de aula	2		
		Gestão adequada de conflitos	4		
Boa relação com professores e funcionários		Razões de natureza profissional	14	29	
		Razões de natureza afetiva	7		
		Razões de natureza ambiental/cultural	8		

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades Registo Subcategoria	Unidades Registo Categoria	Unidades Registo Tema
Programas disciplinares	Elaboração/ conceção dos programas disciplinares	Necessidade de maior autonomia na gestão dos conteúdos	4	10	39
		Necessidade de maior participação dos professores	6		
	Avaliação negativa dos programas disciplinares	Dificuldades no cumprimento dos programas	4	24	
		Programas com conteúdos desatualizados	7		
		Programas extensos	3		
		Programas desajustados às características atuais dos alunos	4		
		Programas desmotivadores	1		
		Sem explicitação	5		
	Avaliação positiva dos programas disciplinares	Sem explicitação	4	5	
		Metas curriculares bem definidas	1		
Horários e serviço docente	Critérios de elaboração dos horários	Características das turmas	2	23	61
		Natureza desgastante/ stressante da profissão	5		
		Flexibilidade face a situações particulares do professor	5		
		Equilíbrio entre a componente letiva e não letiva	8		
		Atribuição equilibrada de cargos	3		
	Avaliação atual da atribuição do serviço docente	Aumento da componente letiva	6	38	
		Aumento do trabalho individual	15		
		Aumento do trabalho burocrático	9		
		Falta de condições de trabalho nas escolas	3		
		Criação de cargos desadequados	5		

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades Registo Subcategoria	Unidades Registo Categoria	Unidades Registo Tema
Implicações das mudanças legislativas	Na gestão escolar	Inadequada gestão de recursos físicos e financeiros	4	15	52
		Diminuição dos recursos humanos	3		
		Influência dos interesses a nível da gestão escolar	6		
		Sem explicitação	2		
	Na prática docente	Incerteza da intervenção	2	19	
		Falta de continuidade	3		
		Aumento de dificuldades no trabalho docente	7		
		Aumento da componente letiva	2		
		Insatisfação face à avaliação de professores	2		
		Degradação das condições de trabalho	3		
	Na carreira docente	Falta de reconhecimento pela profissão	2	18	
		Ausência de progressão na carreira	10		
		Aumento da idade da reforma	6		
Percurso profissional vivido	Fontes de satisfação	Início do exercício da profissão gratificante	1	39	-----
		Reconhecimento dos alunos pelo trabalho desenvolvido	6		
		Reconhecimento dos encarregados de educação pelo trabalho desenvolvido	1		
		Reconhecimento dos pares pelo trabalho desenvolvido	1		
		Reconhecimento da administração da escola pelo trabalho desenvolvido	2		
		Cumprimento de todas as tarefas	1		
		Relações afetivas com os colegas	1		
		Reencontro com antigos alunos	5		
		Envolvimento em atividades extracurriculares	7		
		Aprendizagem dos alunos	9		
		Ensinar alunos difíceis	2		
		Relação afetiva com os alunos	3		

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades Registo Subcategoria	Unidades Registo Categoria	Unidades Registo Tema
Percurso profissional vivido	Fontes de insatisfação	Desvalorização social da profissão	1	36	75
		Falta de apoio e reconhecimento da direção da escola	3		
		Distância de casa (família)	3		
		Dificuldades na inserção da carreira	1		
		Dificuldades na relação pedagógica	5		
		Dificuldades na relação com os encarregados de educação	5		
		Dificuldade na resolução de problemas enquanto diretora de turma	3		
		Avaliação desajustada das aprendizagens	4		
		Gestão de opiniões e conflitos com colegas	3		
		Gestão de opiniões e conflitos com colegas	5		
		Desgaste físico da profissão	2		
		Falta do trabalho colaborativo	1		
		Projetos profissionais	Trabalho colaborativo		
Fomentar o trabalho colaborativo com toda a escola	3				
Criação de ateliers/ clubes	Novas tecnologias		1	13	
	Jogos		1		
	Área da investigação		1		
	Teatro		3		
	Leitura		4		
	Preparação dos alunos para uma intervenção ativa na sociedade		1		
Voltar a estudar	Atualização na área disciplinar		1	3	
	Novos cursos		2		
Dificuldades na implementação de novos projetos	Dificuldades financeiras		1	10	
	Falta de tempo		9		

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades Registo Subcategoria	Unidades Registo Categoria	Unidades Registo Tema
Projetos profissionais	Permanecer na profissão	Gostar de ser professor	17	28	59
		Relação afetiva com os alunos	7		
		Relação afetiva com os colegas	2		
		Fase da carreira	2		
Contributo da entrevista para a reflexão sobre a profissão	Reflexão sobre a profissão	Aprofundar temas	4	20	28
		Prazer de partilhar emoções	3		
		Encontrar sentido na prática	6		
		Prazer de reviver algumas situações	4		
		Sem explicitação	3		
	Aspetos a acrescentar à entrevista	Nenhum	3	8	
		A importância da criação da ordem dos professores	3		
		Preocupação com o futuro	2		