



A construção do desenvolvimento profissional dos professores

Manuel Luís Loureiro Mariano

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

2015



A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Manuel Luís Loureiro Mariano

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

RESUMO

O processo de desenvolvimento profissional é da maior importância, seja qual for a atividade profissional. Este processo deve ser bem estruturado e implementado ao longo da profissão. Assim, é promovida a satisfação e a realização profissional do colaborador e a sociedade usufrui do bom desempenho do profissional.

Sendo um aspeto tão importante na vida pessoal e na sociedade em geral, é necessário que seja estudado de forma a conseguir estruturas e estratégias que visem uma melhoria do desenvolvimento profissional.

Este estudo tem como objetivo, perceber as concepções dos professores, relativamente aos momentos marcantes, nos percursos efetuados, no exercício da sua profissão e que tenham sido de algum modo condicionadores desse desenvolvimento.

Para a realização deste estudo recorreu-se à abordagem qualitativa. Utilizou-se uma ficha de caracterização dos participantes e a entrevista semidirecta, realizada com seis participantes, como técnica de recolha de dados.

O estudo permitiu perceber os constrangimentos, satisfações e necessidades experimentadas pelos professores no exercício da sua profissão. Na maior parte do tempo desempenham as suas funções de forma solitária. É muitas vezes difícil encontrarem quem os possa apoiar, quer no início, quer numa fase mais avançada da sua vivência profissional. Requerem, por isso, estruturas de apoio e que seja estabelecida uma cultura de escola que vise a colaboração entre os docentes.

A formação contínua é encarada pelos participantes como uma componente muito importante para o desenvolvimento profissional. Referiram que um dos constituintes da formação continua, as ações de formação, nem sempre respondem de forma satisfatória às necessidades dos professores, consideraram ainda, que a componente prática é muito reduzida. Não sendo gratuita, os professores têm dificuldade em participar em todas aquelas que se constituiriam como uma mais-valia no seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, formação contínua, professores.

ABSTRACT

The professional development process is of utmost importance, whatever the occupation. This process must be well structured and implemented along the profession. So it is promoted satisfaction and job satisfaction of the employee and the company enjoys good professional performance.

Being such an important aspect in their personal lives and in society in general, it needs to be studied to achieve structures and strategies aimed at improving professional development.

This study aims to realize the conceptions of teachers, for important moments in journeys made in the exercise of their profession and have been somehow conditioners this development.

For this study we appealed to the qualitative approach. We used a form of characterization of the participants and the semidirecta interview, conducted with six participants, such as data collection technique.

The study allowed us to perceive the constraints, needs and satisfaction experienced by teachers in the exercise of their profession. Most of the time carry out their duties in solitary. It is often hard to find someone to support them either at the beginning or at a later stage of their professional experience. Require therefore support structures and a school culture to be established aimed at collaboration among teachers.

The training is viewed by participants as a very important component for professional development. Reported that one of the constituents of the continuous training, training actions, not always respond satisfactorily to the needs of teachers, considered also that the practical component is greatly reduced. Not being free, teachers have difficulty in participating in all those who constitute as an asset in your professional development.

Keywords: professional development, continuing education, teachers.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Parte I - Fundamentação Teórica.....	4
Capítulo I - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	5
1.1. Conceito de desenvolvimento.....	6
1.2. Conceito de desenvolvimento profissional.....	7
1.3. Conceito de desenvolvimento profissional docente	8
1.3.1. Modelos de desenvolvimento.....	11
1.3.2. Competências do professor	14
1.4. Desenvolvimento profissional e fases da carreira.....	17
1.4.1. Os ciclos de vida e as fases da carreira.....	17
Capítulo II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	23
2.1. Conceito de formação	24
2.2. Conceito de formação profissional docente.....	24
2.3. Formação inicial	25
2.3.1. Conceito de formação inicial	25
2.3.2. Tipologia baseada no tipo de aprendizagens a realizar, segundo Zeichner.....	25
2.3.2. Tipologia baseada na conceção do professor, segundo Feiman.....	27
2.3.3. Tipologia baseada na relação teoria/prática, segundo Ferry	28
2.4. Formação contínua	29
Parte II - Estudo Empírico.....	33
CAPÍTULO I - METODOLOGIA DO ESTUDO.....	34
1.1. Questões e objetivos	35
1.2. Natureza do estudo	36
1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	40
1.4. Técnicas de tratamento de dados.....	41
1.5. Participantes.....	42
1.6. Contexto do estudo	48
CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49
2.1. Nota prévia.....	50
2.2. Resultados gerais da análise das entrevistas.....	50

2.3.	Percepções sobre o desenvolvimento profissional	55
2.4.	Apoio ao longo da carreira.....	60
2.5.	Apoio na entrada na carreira	64
2.6.	Formação contínua e desenvolvimento profissional	67
2.7.	Fontes de satisfação profissional.....	74
2.8.	Fontes de insatisfação profissional.....	76
2.9.	Dificuldades da docência na escola atual	78
2.10.	Necessidades de formação ao longo da carreira.....	81
2.11.	Realização da entrevista	82
	Parte III – Considerações e Futuras Linhas de Investgação.....	83
	CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
1.1.	Considerações decorrentes do estudo	85
1.2.	Limitações do estudo.....	88
1.3.	Sugestões para estudos futuros	89
	Referências biográficas.....	90

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 1 Caracterização dos participantes nas dimensões da idade e do sexo	40
Tabela 2 Caracterização dos participantes em relação ao tempo de serviço	40
Tabela 3 Caracterização dos participantes segundo as fases da carreira definidas por Huberman	41
Tabela 4 Caracterização dos participantes em relação às habilitações académicas ..	41
Tabela 5 Caracterização dos participantes pelo grupo de recrutamento a que pertencem	42
Tabela 6 Caracterização dos participantes segundo as disciplinas que lecionam atualmente	42
Tabela 7 Caracterização dos participantes quanto às modalidades de ensino que lecionaram ao longo da carreira	43
Tabela 8 Caracterização dos participantes considerando as modalidades que atualmente lecionam	43
Tabela 9 Caracterização dos participantes quanto aos níveis de ensino que lecionaram ao longo da carreira	44
Tabela 10 Caracterização dos participantes segundo os anos de escolaridade lecionados	44
Tabela 11 Caracterização dos participantes relativamente aos cargos que desempenharam nos anos ao longo da carreira	45
Tabela 12 Valores totais resultantes da análise das entrevistas	48
Tabela 13 Frequências, absoluta e relativa dos temas	49
Tabela 14 Frequências, absoluta e relativa das categorias e dos temas	52
Tabela 15 Categorias do tema Perceção sobre o desenvolvimento profissional	53
Tabela 16 Primeira categoria do tema: Perceção sobre o desenvolvimento profissional	54
Tabela 17 Segunda categoria do tema: Perceção sobre o desenvolvimento profissional	56
Tabela 18 Terceira categoria do tema: Perceção sobre o desenvolvimento profissional	57
Tabela 19 Categorias do tema Desenvolvimento profissional ao longo da carreira	58
Tabela 20 Primeira categoria do tema: Desenvolvimento profissional ao longo da carreira	59
Tabela 21 Segunda categoria do tema: Desenvolvimento profissional ao longo da carreira	60
Tabela 22 Categorias do tema: Entrada na carreira/socialização profissional	61

Tabela 23 Primeira categoria do tema: Entrada na carreira/socialização profissional	62
Tabela 24 Segunda categoria do tema: Entrada na carreira/socialização profissional	63
Tabela 25 Categorias do tema Desenvolvimento profissional ao longo da carreira	65
Tabela 26 Primeira categoria do tema: Formação contínua e desenvolvimento profissional	65
Tabela 27 Segunda categoria do tema: Formação contínua e desenvolvimento profissional	66
Tabela 28 Terceira categoria do tema: Formação contínua e desenvolvimento profissional	67
Tabela 29 Quarta categoria do tema: Formação contínua e desenvolvimento profissional	68
Tabela 30 Quinta categoria do tema: Formação contínua e desenvolvimento profissional	69
Tabela 31 Sexta categoria do tema: Formação contínua e desenvolvimento profissional	71
Tabela 32 Categorias do tema Fontes de satisfação profissional	71
Tabela 33 Primeira Categoria do tema: Fontes de satisfação profissional	72
Tabela 34 Segunda Categoria do tema: Fontes de satisfação profissional	73
Tabela 35 Categorias do tema Fontes de insatisfação profissional	73
Tabela 36 Primeira categoria do tema: Fontes de insatisfação profissional	75
Tabela 37 Segunda categoria do tema: Fontes de insatisfação profissional	75
Tabela 38 Terceira categoria do tema: Fontes de insatisfação profissional	76
Tabela 39 Categorias do tema Dificuldades da docência na escola atual	76
Tabela 40 Primeira categoria do tema: Processos de superação das dificuldades	77
Tabela 41 Segunda categoria do tema: Processos de superação das dificuldades	78
Tabela 42 Categorias do tema Necessidades de formação ao longo da carreira	79
Tabela 43 Categorias do tema Realização da entrevista	80

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo A. Termo de Consentimento dos Participantes.....	90
Anexo B. Pedido de Autorização do Diretor da Escola	91
Anexo C. Ficha de Caracterização dos Participantes	92
Anexo D. Guião da Entrevista.....	93
Anexo E. Protocolo de Entrevista	96
Anexo F. Análise de Conteúdo	106
Anexo G. Análise de Conteúdo das entrevistas	130

INTRODUÇÃO

O enquadramento teórico deste estudo vai incidir principalmente sobre duas dimensões, o desenvolvimento profissional docente e a formação profissional docente.

Para melhor compreender a problemática inerente à evolução pessoal e profissional dos professores, torna-se necessário uma correta concetualização das noções acima referidas, que por vezes se confundem. “De facto os termos de educação permanente, formação contínua, formação em serviço; reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria; crescimento profissional, desenvolvimento profissional, desenvolvimento dos professores, etc., são termos utilizados muitas vezes, sem matizes, como se referissem uma mesma realidade” (Formosinho, 2009, p. 223). Por isso, é pretendido tecer considerações que permitam identificar, com mais exatidão, cada um destes aspetos.

Para compreender o processo e os múltiplos fatores que influenciam a progressão profissional dos professores, é necessário evidenciar as relações existentes entre a construção do desenvolvimento profissional dos professores e seus percursos profissionais e pessoais, onde sobressaem as características e competências dos docentes, assim como, o ambiente escolar, o apoio e colaboração da população escolar, e a nova estrutura da escola para solucionar os problemas que se levantaram devido ao aumento da escolaridade obrigatória, “Foi-se, assim, criando uma organização nova – **a escola de massas.**” (Formosinho, 2009, p. 38). Com esta nova ordem, a escola vê-se perante um conjunto muito alargado de problemas de índole social, com origem em aspetos diferenciados da sociedade, “A escola importou, assim, os problemas sociais do trabalho infantil, da delinquência juvenil . . . e educação escolar obrigatória apenas contribui para os tornar mais visíveis ou para os potenciar.” (Formosinho, 2009, p. 37).

Como consequência do alargamento da escolaridade obrigatória, deu-se um aumento do número e da diversidade dos alunos a serem recebidos pela escola, do ponto de vista cultural, do modo como cada um encara a função da escola, da educação ministrada pela família, etc., no entanto, “procurou manter-se a uniformidade curricular e pedagógica”. Esta “primeira resposta organizacional” mostrou-se sem eficácia (Formosinho, 2009).

Para responder a toda esta diversidade, foi necessário um recrutamento relevante de docentes, “Como não se tinha planificado tal aumento, foi necessário recorrer aos agentes qualificados disponíveis”. Devido a este processo a formação docente sofreu duas consequências, “por um lado, suscitou nas Universidades a **reforma estrutural** da formação de professores” tendo sido criados, “modelos de formação profissional inicial de professores”. O Estado deu como “**resposta conjuntural**”, a simplificação do ingresso na carreira docente, “a base de recrutamento” foi aumentada e foram reduzidas as “exigências de formação.” Criou-se deste modo, um corpo docente com habilitações académicas e profissionais muito diferenciadas. Nesta diversidade está incluído o “ensino secundário, cursos não superiores, cursos superiores sem grau, bacharelato, licenciatura e mestrado” (Formosinho, 2009, p.41).

A presente dissertação está organizada em três partes. A primeira e segunda parte são compostas por dois capítulos e a terceira por um.

Na primeira parte, Fundamentação Teórica, é apresentada a comprovação teórica do tema, sobre o qual o estudo se debruça, esta fundamentação é construída tendo por base a revisão da literatura. Assim, no primeiro capítulo são expostas algumas das definições e modelos de desenvolvimento profissional explicados e construídos por diferentes autores.

Ainda neste capítulo, são exibidas as competências que um professor deve deter e as relações encontradas pelos autores entre o desenvolvimento profissional e as fases da carreira e entre os ciclos de vida e as fases da carreira.

No segundo capítulo são tratados os conceitos de formação inicial e formação contínua. São descritas as tipologias de formação desenhadas por Zeichner, Feiman e Ferry.

Na segunda parte designada por, Estudo Empírico, é apresentado o processo de elaboração do estudo empírico. Assim no primeiro capítulo são expostos as questões e os objetivos do estudo, e são mostradas e justificadas a escolhas em relação à natureza do estudo, às técnicas e instrumentos de recolha de dados e as técnicas utilizadas no tratamento de dados.

Ainda neste capítulo, são apontadas as características dos participantes em diferentes dimensões, não só na vertente do historial profissional de cada um como se tratam aspetos da fase da carreira, idade, sexo, etc.

Este capítulo termina com a descrição do contexto do estudo.

No segundo capítulo desta parte é efetuada a apresentação e discussão dos resultados. Após uma nota prévia, são expostos os resultados gerais da análise das entrevistas e de todos os quadros que foram obtidos pela análise de conteúdo das entrevistas.

Na terceira e última parte, Considerações e Futuras Linhas de Investigação, são apresentadas as conclusões resultantes do estudo e as origens das suas limitações. Esta parte constituída por um capítulo termina com a sugestão de estudos futuros tendo como ponto de partida o estudo agora se apresenta.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

"O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente"

António Nóvoa

CAPÍTULO I
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

1.1. Conceito de desenvolvimento

Segundo o dicionário de língua portuguesa da Porto Editora, o conceito de desenvolvimento, aponta para uma alteração do estado, quer físico, quer intelectual de um ser humano, da situação de um país, de um estudo científico, de uma música, etc. Isto é, as condições de cada um deles vão-se modificando.

De acordo com (Lourenço, 2010), o conceito de desenvolvimento pode ser relacionado com o de mudança, no entanto, não é possível estabelecer uma relação bilateral entre eles. “Pois, embora o desenvolvimento determine a existência de uma mudança a oposta poderá não ser verdadeira”. Ilustrando, o autor apresenta o seguinte exemplo: “Mudamos por exemplo quando passamos a saber o nome de uma pessoa cujo apelido ainda não conhecíamos. A partir de então podemos chamá-la pelo seu nome, algo que era altamente improvável. . . . Mudamos, mas ninguém ousará dizer que nos desenvolvemos (p.31).

Segundo Antunes (2008) o desenvolvimento assenta em dois pilares, a educação e a saúde. A conjugação da educação com a saúde constitui-se como um motor de crescimento humano e de desenvolvimento das sociedades. É ainda possível verificar uma relação entre “a educação ao longo da vida e a saúde”. Iniciativas que visam fomentar a saúde e a medicina preventiva e a educação revelam essa forte conjugação. De acordo com a mesma autora, atualmente pode ser observado com muita clareza “viver com saúde é, também, objeto de aprendizagem”. A eficácia da resposta relativa aos problemas de saúde deve-se à aquisição de conhecimentos quer sejam adquiridos de modo formal ou informal. E concluí, “a educação e a saúde são pilares fundamentais do bem-estar individual e comunitário, imprescindíveis ao desenvolvimento.

Para Rist (2010) o desenvolvimento, de qualquer ser vivo, assenta em quatro dimensões, direcionalidade; continuidade, cumulatividade e irreversibilidade.

Na primeira explica, que em termos gerais, desenvolvimento e crescimento têm o mesmo significado, no entanto, no conceito de desenvolvimento, está presente a noção de melhoria. O desenvolvimento tem uma direção e um propósito. É constituído por diversas fases bem determinadas, o que permite antever a forma final. “Pode-se saber previamente a forma de uma árvore apenas olhando para a sua semente”.

Nesta transição entre fases, observa-se sempre uma progressão, dá-se um aperfeiçoamento. O estado presente, quando é comparado com o estado anterior, ostenta sempre um incremento, uma melhoria.

Na segunda explana que, “A natureza não dá saltos.”. As lagartas metamorfoseiam-se em borboletas, no entanto, continuam a ter o mesmo organismo. O aspeto altera-se mas a sua essência mantém-se. “Essa constância através da mudança é de facto uma das condições da vida e terminada com a morte.”

A terceira dimensão, a cumulatividade, entres as diferentes fases do desenvolvimento, existe uma relação de precedência delineada e sequencial. Cada uma delas surge segundo uma predeterminada prossecução. “O florescimento precede a frutificação; ... e nas crianças, o pensamento simbólico é anterior ao domínio das operações lógicas”. Neste decurso, o ser vivo apresenta um aperfeiçoamento, a fase seguinte é sempre superior à anterior. “Em outras palavras, as variações que se fazem sentir no decorrer do tempo são sempre interpretadas como uma adição positiva (quantitativa ou qualitativa).”

Relativamente à quarta característica é mostrado que, no processo de desenvolvimento, um estágio não se repete, o adulto nunca mais volta a ser criança.

1.2. Conceito de desenvolvimento profissional

No desenvolvimento profissional, a vontade e o esforço individual para crescer dentro da profissão que abraçou, apresenta-se como um fator da maior importância. Este processo proporciona a melhoria das características e das competências, que cada um já detém, e estimula a aquisição de novas.

O conceito de desenvolvimento profissional, segundo Day (2001), incorpora a aprendizagem através da experiência de cada um e dos momentos de natureza formal e informal que vão sendo vividos. Embora a vontade do individuo se desenvolver profissionalmente, por si só, seja necessária, no entanto, não é suficiente, para que essa evolução seja plena. E acrescenta, que o desenvolvimento profissional é um processo que abarca as experiências vividas, quer sejam ou não programadas, elas trazem proveitos, diretos ou indiretos ao indivíduo e ao grupo.

Embora, como acima se referiu, o empenho do individuo seja fundamental, é no entanto, necessário conjugar esse esforço com fatores como, a formação contínua, o ambiente laboral, o apoio dos pares, da organização ou empresa, o reconhecimento por parte dos elementos da organização, etc., de modo a que possam contribuir para o crescimento do profissional, e assim, melhorar o seu desempenho, para que possa ser mais eficiente, na sua atividade diária, conseguindo executar com profissionalismo as suas funções.

“Importa esclarecer que o envolvimento pessoal não implica individualismo. Antes pelo contrário, nos relatórios . . . no campo da formação inicial aparece muito referenciado ao apoio de orientadores e supervisores e à influência e feedback gerado na interação” (Alarcão & Roldão, 2010, pp. 26-27).

Exercer uma atividade no âmbito da profissão que se escolheu ou se pratica, é muitas vezes a principal, senão a única, fonte de rendimento que permite a subsistência do individuo. Como tal, o desenvolvimento profissional possibilita para além da realização profissional uma melhoria da qualidade de vida.

1.3. Conceito de desenvolvimento profissional docente

O processo de progressão profissional dos professores está intimamente ligado às suas competências individuais, “A aprendizagem sobre o ensino precisa de estar inserida na experiência pessoal. Independentemente do local (universidade ou escola), os alunos futuros professores precisam que a aprendizagem se articule com a sua experiência pessoal” (Flores & Simão, 2009, p. 27).

As exigências impostas à escola, para além de serem cada vez mais, são contraditórias. Pretende-se estabelecer, que a educação seja para todos, mas na realidade, o fosso social é cada vez maior e as desigualdades intensificam-se, o que leva ao malogro da coesão social. Perceciona-se que a formação ao longo da vida é importante, mas o abandono escolar é cada vez mais elevado. Quer-se implementar o trabalho colaborativo, despertar a atenção para os problemas ambientais, melhorar as relações pessoais, mas a competição e o materialismo é cada vez maior. Este crescimento de desafios, colocados à escola, é emparceirado pela redução de recursos disponibilizados. Day (2001).

O desenvolvimento profissional não se constrói considerando apenas as dimensões do conhecimento disciplinar, mas tendo também em atenção as atitudes, as relações interpessoais e as competências ligadas ao processo

pedagógico, isto é, os professores “terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso da prática pedagógica com consequências na construção da identidade, no desenvolvimento e na realização profissional” (Silva 2002, p.132).

Day (2001), concebeu uma noção de desenvolvimento profissional que abrange não só as características, a prática e o esforço individuais, mas também, outros fatores que se configuram como elementos fundamentais ao progresso dos professores. Como por exemplo, o trabalho em prol do grupo ou da própria escola, “O desenvolvimento profissional envolve . . . das suas vidas profissionais” (pp. 20-21).

Para Day (2001), o desenvolvimento profissional docente tem o seu sentido determinado pelas vivências, quer pessoais quer profissionais, dos professores, pelo ambiente escolar onde se encontram inseridos e pelas políticas instituídas. Este desenvolvimento, devido às características próprias do ensino, tem de ser contínuo. É um processo contínuo que permanece durante toda a vida ativa, e acrescenta, a progressão destes profissionais “implica aprendizagem” que pode ser obtida de três maneiras, “umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação”.

Considera ainda que ao longo da carreira, a aquisição de saberes, por parte dos professores, resulta da experiência individual, de momentos informais e formais programadas pela escola.

Outros autores corroboram esta opinião, sublinhando a importância da personalidade do professor na construção do desenvolvimento profissional docente, enquanto processo “interativo, inacabado, dependente do indivíduo” (Morais & Medeiros 2007, p.62), é admitido ainda, como “dependente das possibilidades do meio, enquanto determinante na construção do seu saber e da sua personalidade” (Morais & Medeiros 2007, p.62).

Segundo Sugrue (2004) para que o professor, ao longo do seu percurso profissional, possa ser transformador do seu desenvolvimento, têm de existir determinadas condições, de tempo e espaço favoráveis, que possibilitam ao professor fácil acesso à aquisição de novas competências.

Day (2001) compartilha com Hargreaves (1998) a conceção que relaciona o ensino com aprendizagem. Na opinião deste autor, a melhoria da aprendizagem é

um dos objetivos da atividade educativa. E acrescenta, “Mas por detrás do domínio da aprendizagem existe o mistério do ensino. Compreendê-lo, desmascarar os mistérios da sua prática, tem constituído um desafio persistente e formidável para aqueles que procuram melhorar a sua qualidade, bem como a da aprendizagem” (p.159).

Para que as experiências, vividas em contexto da prática docente, de cada professor possam ser profícuas, que contribuam para a sua progressão, é necessário que cada um faça uso de momentos de reflexão sobre o que vai experienciando ao longo do seu percurso profissional. Numa entrevista concedida por Nóvoa (2001), à revista, Nova Escola, considerou, "A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas". Na mesma entrevista salientou a importância da reflexão como momentos que devem ser partilhados entre pares. “Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização . . . encontrar respostas para problemas educativos”.

Fullan e Hargreaves (1992) assumem que a reflexão sobre a prática é da maior importância no processo de crescimento dos professores, assim como atender às suas necessidades e percepções. Atribuem também importância à implementação de trabalho colaborativo. “O desenvolvimento profissional significa permitir que os professores desenvolvam, em palavras e em atos . . . desenvolvam os seus objetivos em conjunto, durante todo o tempo (p. 5).

Para Day (2001), os programas de desenvolvimento profissional devem ter em conta as suas características e que os professores são “agentes de mudança dos alunos”.

O desenvolvimento profissional docente tem como foco a evolução dos professores, visando o seu crescimento em termos profissionais e pessoais. Promovendo por isso, mudanças nos professores, mudanças que implicam crescimento.

Diz-se mudanças que determinam crescimento, porque nem todas as mudanças que se desencadeiam no ser humana concretizam ou contribuem para o seu desenvolvimento. Uma mudança pode significar uma progressão ou uma regressão em dimensões como, o percurso pessoal, profissional ou social, no estabelecimento da relação pedagógica, do contexto em que o professor executa a sua atividade.

1.3.1. Modelos de desenvolvimento

Diversos modelos de desenvolvimento profissional foram definidos pelos autores. Assim, queremos salientar em primeiro lugar o modelo desenhado por Dreyfus e Dreyfus (1986). Este modelo de desenvolvimento da competência profissional, pressupõe que a aquisição de conhecimentos, por parte de quem abraçou uma profissão, é obtida através da experiência direta, e num processo constituído por um conjunto de cinco níveis designadas da seguinte forma: principiante; principiante avançado; competente; proficiente e perito.

O profissional que se encontra no nível de principiante executa a sua atividade, seguindo rigidamente os processos e as regras estabelecidas, tenta percebê-las, sem as questionar, tem muita dificuldade em identificar as situações que se lhes apresentam. Muitas vezes, não consegue entender algumas especificidades das situações que surgem, nem que regra ou regras deve aplicar perante essas situações. Apenas consegue lidar com situações que tenham sido estudadas ou que sejam absolutamente previsíveis.

Faz a avaliação do seu desempenho em função do cumprimento estrito das regras. A aquisição de conhecimentos é conseguida principalmente através da experiência.

No nível de principiante avançado, já consegue apreender regras um pouco mais complicadas e entender melhor as especificidades das situações que surgem, embora com algumas limitações, e aplica de modo mais eficiente as regras que dão resposta a essas situações. Lida perfeitamente com todas as situações que podem ser previstas ou já tenham sido previamente estudadas.

Tanto neste nível como no anterior a análise das situações é efetuada de forma decomposta considerando apenas alguns aspetos.

Quando atinge o nível de competente. Já consegue lidar com um número maior de situações e problemas. Interpreta com clareza os problemas que surgem, e na sequência, traçar uma estratégia, com completa segurança das suas escolhas, enfrenta-o e elimina-o.

No estágio designado por proficiente, o indivíduo já obteve a experiência necessária que lhe permite resolver as situações e os problemas de forma intuitiva. Quando surgem problemas tem a percepção necessária para os identificar e com facilidade procede à tomada de decisões no sentido de o resolver, mesmo estando

perante situações não estudadas ou imprevisíveis. Na observação de um problema faz uma análise holística, o que não sucedia nos níveis anteriores, onde os problemas são analisados como um todo.

O último nível, designado por perito, é apenas atingida depois de ter adquirido um elevado nível de experiência e conhecimento, obtidos ao longo de vários anos de prática na profissão. A sua ação já não se orienta através de regras, mas pela intuição, os problemas que vão surgindo são réplicas de situações vividas no passado, daí se encontrar sempre na sua zona de conforto na execução das suas funções. Recorre à análise analítica apenas em situações novas ou que se mostrem problemáticas. Na tomada de decisões não tem qualquer tipo de vacilação, pois acredita nos conhecimentos de que é detentor.

Apesar de neste modelo se apontar uma relação entre o desenvolvimento profissional e o raciocínio. É no entanto, assumido que a experiência é o motor que permite que seja adquirido um conjunto de conhecimentos e destrezas. E de uma forma linear, vá evoluindo no modelo, transitando sucessivamente pelos diferentes níveis. Cada um apresentando características que são delimitadoras de uns em relação aos outros.

Segundo Elliot (citado por Day, 2001), muito crítico em relação a este modelo, os professores, ao longo da sua vida profissional, devido a diversos fatores, como por exemplo, fatores psicológicos e sociais, o percurso pessoal e profissional, vão interferir na sequencialidade que o modelo determina. Eles vão originar, muitas vezes, um retrocesso para o nível anterior.

Contrapõe ainda, que o processo de aprendizagem prossegue para além da última fase, quando é atingido o nível de perito.

O mesmo autor aponta que os níveis não devem ser estanques, mas deve existir uma certa continuidade na evolução entre os diferentes estádios, o que determina alguma fluidez de fronteiras. Reformula o modelo, cria um de apenas quatro fases.

Na fase 1 agrupa o nível principiante e principiante avançado. Nesta fase é dada importância à autoavaliação, projetando este instrumento de desenvolvimento.

Na fase 2 agrupa o nível principiante avançado e competente. Nesta fase a referência é a atitude reflexiva sobre as situações que se lhes deparam.

Na fase 3 agrupa o nível competente e proficiente. Aqui a aptidão de se autoavaliarem deve ser desenvolvida.

Na fase 4 agrupa o nível proficiente e perito.

Embora o modelo de Dreyfus e Dreyfus (1986) apresentem, como todos os modelos, alguns constrangimentos na sua aplicação de forma universal, representa, no entanto, um bom ponto de partida no que diz respeito ao estudo do desenvolvimento profissional.

Mais tarde, Guskey e Huberman (1995) criaram um modelo de desenvolvimento profissional. Este modelo, constituído por quatro ciclos, desde o mais individualista até ao mais aberto à interação entre pares, permitem a implementação de aprendizagens que são requeridas para o crescimento profissional. Assim, este modelo, tende a considerar as dificuldades e as formas de resolução de problemas, que emergem de algumas circunstâncias, umas vezes enfrentadas isoladamente e em outras recorrendo à colaboração dos pares, apontando no sentido do crescimento dos docentes.

Um dos ciclos, representa o estágio em que o professor se encontra fechado sobre si, é designado por, ciclo individual fechado, neste, o docente obtém as suas aprendizagens através do seu esforço pessoal e isoladamente. Após se aperceber de algum constrangimento do ponto de vista didático, pedagógico ou outros, no decurso da sua atividade, define as estratégias que lhe possibilitem ultrapassar os problemas que vão surgindo.

Um segundo ciclo um pouco menos solitário, é designado por, ciclo individual aberto. Aqui o professor enfrenta as situações recorrendo ao auxílio de colegas que se encontram colocados na mesma escola. Assim, o conhecimento é atingido, pelo debate de estratégias e de troca de documentação, que se constituem como fontes de crescimento dos professores envolvidos.

O terceiro ciclo foi designado pelos autores, por ciclo coletivo fechado. Neste ciclo, o conjunto de professores reúne-se para refletirem à luz das suas experiências e concertarem estratégias, que possibilitem o tratamento das situações que emergem da prática. É constituído por todos aqueles que comungam os mesmos interesses, do ponto de vista disciplinar, e partilhem as mesmas preocupações. Pertencem portanto ao mesmo grupo. Assim, teremos neste grupo professores de escolas diferentes que se juntam, para conceberem a resolução dos problemas que os afetam. Os grupos formam-se com professores de escolas diferentes mas pertencentes ao mesmo grupo disciplinar ou que lecionam a mesma disciplina.

Relativamente este ciclo os autoras salientam os três aspetos seguintes: “este ciclo sensibiliza os professores para factos . . . outras perspetivas para além da sua, de dentro para fora. (Guskey e Huberman, 1995, p.210).

No último ciclo desenhado pelos autores, designado por ciclo coletivo aberto, o grupo é composto por professores de escolas diferentes, que lecionam a mesma disciplina ou que implementam uma mesma actividade. O ciclo é coordenado pelos elementos do grupo, permitindo a contribuição de especialistas de diferentes áreas ligadas ao ensino, para coadjuvarem na delineação de estratégias e contribuir com os seus conhecimentos para as tomadas de decisão na resolução de problemas ou situações com que se depara o grupo.

Para Day (2001), este conjunto de ciclos apresentam algumas limitações, como é o caso de não ser referido como podem ser implementados, não é especificado como ocorre ou é gerida a evolução de um ciclo para o outro, falta de flexibilidade de modo a ser ajustável à finalidade à qual está implícito, não determina a existência de um líder que facilite e coordene o processo, nem apresenta que gastos temporais e energéticos os elementos do grupo enfrentam.

Devido à diversidade de aspetos que a profissão de docente apresenta, é difícil que um determinado modelo consiga abarcar toda a realidade e os processos de desenvolvimento profissional. Assim, o modelo dos irmãos Dreyfus relaciona-se com os diferentes estados de conhecimento e desenvolvimento que os professores assumem ao longo da sua atividade. Por outro lado, no seu percurso, tem momentos em que o esforço empregue na resolução de problemas e na construção de estratégias é individual e noutros é coletivo, como está presente no modelo de Guskey e Huberman.

1.3.2. Competências do professor

A profissão docente exige cada vez mais dos professores, saberes que lhes permitam dar resposta a diferentes situações, que são emergentes de um conjunto crescente de funções, da evolução da sociedade, dos conhecimentos, de novos conceitos de ensino e dos próprios professores. Pelas razões apontadas, é necessário que estes profissionais adquiram novas competências e desenvolvam as que já interiorizaram.

Paquay e Wagner (2001) apresentam um padrão, composto por um conjunto de seis itens que fazem alusão às competências que os professores devem deter e que a seguir se descrevem:

Professor culto: é aquele que domina diferentes saberes, como os disciplinares, os didáticos, os pedagógicos, os psicológicos e filosóficos. A principal função do professor que adquiriu esta competência é a de transmitir estes saberes.

Professor técnico: é aquele que atribui a maior importância e domina os saberes técnicos e a aplicação de regras. A principal função do professor que adquiriu esta competência tem que ver com o recurso de técnicas de ensino.

Professor prático artesão: é aquele que domina os saberes da prática, que constrói as suas metodologias de ensino e procedimentos pedagógicos. Estes conhecimentos são adquiridos unicamente através da prática. O cumprimento da sua atividade é baseado em rotinas e esquemas de ação contextualizados, que vão sendo criados a partir da prática.

Professor prático reflexivo: é aquele que domina o saber prático, que foi adquirido através da experiência e de alguma reflexão sobre a sua atividade. Para o cumprimento das suas funções propõe atividades de natureza prática, analisa os resultados criando assim novas ferramentas de trabalho.

Professor ator social: é aquele que analisa e domina os problemas sociais que surgem cotidianamente. No desempenho das suas funções promove e protagoniza atividades na escola fora dos períodos lectivos, e toma parte em projetos de âmbito coletivo.

Professor pessoa: é aquele que se encontra em auto desenvolvimento e procura estabelecer um bom relacionamento com os seus pares. Na sua atividade recorre a novas formas de relacionamento tanto com os alunos como com os pares.

Coronado (2009) define competências docentes, como um “conjunto de integrado e dinâmico de saberes, habilidades, capacidades e destrezas, atitudes e valores postos em jogo em uma tomada de decisões, na ação e no desempenho concreto do sujeito em um determinado espaço profissional” (p.19).

Nesta definição a competência envolve um grupo integrado de saberes, habilidades, capacidades e destrezas, atitudes e valores, a que um profissional recorre no cumprimento das suas funções. Aqui as competências são um bem individual que vão sendo obtidas através do esforço individual, a “competência é

uma construção subjetiva, individual e, portanto, intransferível” (Coronado 2009, p.25).

Segundo Coronado (2009), as competências são classificadas da seguinte forma:

Programar: implica a competência que permite que o profissional consiga definir e organizar um programa, tendo em atenção, as regras pelas quais se rege a escola e as características dos alunos a quem se destina esse programa curricular.

Planificar: implica a competência que permite que o profissional possa implementar um plano de trabalho, pelo período de um ano ou semestre, que apresente as atividades a serem realizadas, os recursos necessários à sua realização, e que referencie em termos temporais o período da sua realização. Esse plano de atividades deverá permitir que se processe uma avaliação ou uma recuperação.

Produzir atividades e material didático-pedagógico: implica a competência que permite ao profissional produzir a estrutura de atividades, e a conceção de documentos que se constituem como recursos de aprendizagens.

Conduzir o processo de ensino e aprendizagem: implica a competência que permite que o profissional implemente um guia onde está determinado tanto o contexto como o modo de realização do trabalho a ser efetuado. Compete igualmente, avaliar os resultados obtidos com a atividade.

Avaliar: implica a competência que permite que o profissional possa efetuar a avaliação de desempenho dos alunos. Para o conseguir, cria as ferramentas, de acordo com os critérios estabelecidos, que o possibilitem proceder a essa avaliação. Deverá ser facultado aos estudantes avaliados os resultados por eles obtidos.

Através das conceções destes autores, é possível observar uma ligação entre as competências dos docentes e os seus saberes.

Pelo crescendo de funções, de responsabilidades, de tecnologias, e de saberes. Pelas constantes mudanças de legislação e paradigmas da educação e da sociedade, os professores devem assumir um estado de constante desenvolvimento das suas competências e aquisição de novas para que consigam dar resposta a todas as solicitações que se lhes apresenta no decurso da sua prática profissional.

1.4.Desenvolvimento profissional e fases da carreira

1.4.1.Os ciclos de vida e as fases da carreira

Muitos autores se têm dedicado ao estudo das transformações que emergem ao longo da vida profissional dos professores. Como resultado desses estudos foram encontrados ciclos e fases da vida e da carreira docente.

Sikes (1985) identificou cinco fases na carreira e relacionou-as com a idade dos professores.

1ª Fase dos 21 aos 28 anos de idade - As preocupações gerais, dentro desta faixa etária, estão relacionadas com a vontade de explorar as possibilidades da vida adulta, aproveitando todas as opções e grandes compromissos, como maximizar alternativas e tentar criar uma vida familiar estável, para que se torne mais responsável.

A socialização dentro da cultura docente é baseada na observação e na aquisição de experiência dos professores novos, questionam-se sobre como lidar com os outros membros da escola em frente aos alunos; o que consta de um vestuário aceitável para o professor; as expectativas em relação à avaliação pessoal e o envolvimento nas atividades extracurriculares.

Porque a diferença de idades dos alunos em relação aos professores é reduzida, a relação pedagógica é estabelecida com facilidade.

2ª Fase dos 28 aos 33 anos de idade - A entrada nesta fase significa que a vida começa a ser mais séria, os compromissos e as responsabilidades estão em mutação e urge estabelecer um trabalho estável, para poder planejar o futuro. Pode ser um período agitado, porque é depois dos 30 anos que se torna mais difícil começar uma nova carreira, assim é a última hipótese de avaliar, confirmar ou mudar a sua estrutura de vida.

Nesta altura, os professores já se sentem mais seguros e capazes de assumirem mais responsabilidades. Sentem que o seu trabalho atual já não é satisfatório e desafiante e começam à procura de um novo trabalho. A aceitação de uma maior responsabilidade representa um crescimento adulto e afastamento dos interesses dos alunos. Nesta idade os professores começaram a desenvolver e a experimentar as suas próprias ideias, baseadas na suas experiências, interessando-se mais pela pedagogia do que pela disciplina.

3ª Fase dos 30 aos 40 anos de idade - Durante este período, as experiências e uma maior habilidade física e intelectual, significam que em termos de energia, envolvimento, ambição e autoconfiança os professores encontram-se bem para com eles próprios.

Mais uma vez, a preocupação com a carreira e a satisfação profissional mudam. O surgimento do interesse pela gestão e organização, é muito comum em professores desta faixa etária, no entanto, alguns professores dizem que não estão interessados na promoção, porque isso implicaria menos tempos a lecionar. Professar é um desejo forte para se manter na sala de aula, continuar a ensinar e um forte desinteresse pela gestão e pelo trabalho administrativo. Pode ser uma estratégia para proteger a imagem pública e pessoal, isto é, se acontecer o caso de falhar e não alcançar a promoção. No que respeita aos alunos a relação mudou, já não participam tanto na cultura jovem Sikes (1985).

4ª Fase dos 40 aos 50/55 anos de idade - Nesta fase os professores bem-sucedidos aos 40 anos, já estão em posições de gestão e geralmente têm muito pouco contacto com os alunos e com a sala de aula. Para os professores do sexo masculinos, o interesse pela promoção depois dos 40 é cada vez menor, contudo a contratação poderá ter tido um efeito de abrandamento de promoção. Em contraste, as professoras, cujas famílias já não estão tão dependentes delas, podem começar a considerar a sua candidatura a este tipo de cargos.

Contudo, nem todos se adaptam com sucesso. Há aqueles que sentem dificuldade em aceitar a sua posição e idade, estas pessoas, podem estar a acomodar-se ao seu cargo e já não considerarem a possibilidade de trabalhar em prol de outro objetivo, ou mesmo, noutros aspetos da vida.

5ª Fase dos 50 aos 55 anos de idade - Os professores nesta faixa etária preparam-se para a reforma. Por volta dos 50 anos, mesmo que a sua moral esteja cheia de energia e entusiasmo para o emprego, tende a diminuir devido ao envelhecimento. Aqueles que perderam o gosto de ensinar agora têm um objetivo para lutar - a reforma, paradoxalmente, podem estar num entusiasmo que já não têm há muito tempo.

Silkes (1985) concluiu que vários aspetos da cultura profissional influenciam as experiências de envelhecimento dos professores. Contribuem para uma perceção da escola como sistema social e permite aos professores comparar, partilhar e aprender através de sentimentos e experiências.

Alguns estudos realizados sobre o ciclo de vida profissional, tem como base a teoria de Huberman (2000), que recai sobre o modo como evolui e como se desenvolve o percurso profissional dos docentes. Este autor constrói uma série de sequências, as quais são atravessadas, de forma individualmente adaptada, por todos os docentes, apresentando assim um conjunto de sete diferentes estádios: Entrada na Carreira; Fase de Estabilização; Fase de Diversificação; Pôr-se em Questão; Serenidade e Distanciamento Afectivo; Conservantismo e Lamentações e em último o Desinvestimento.

A entrada na carreira - Esta etapa, designada por entrada na carreira, ocorre nos três primeiros anos de carreira. O processo fundamental que circunda esta etapa é a “exploração”, no sentido de delimitar exatamente os parâmetros da situação de ensino e os comportamentos que devem ser adotados face a esta.

A fase da “sobrevivência” é o resultado da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, facto designado por “choque do real”. Há um cotejo inicial com a enorme complexidade do trabalho profissional da camada docente, tal como a maior parte dos professores experientes lidam. É de notar um tateamento constante, a preocupação consigo próprio, o desfasamento entre os ideais e a realidade quotidiana das salas de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de enfrentar a gestão e a instrução, a oscilação entre relações muito íntimas e muito distantes com os alunos e material didático inadequado. São alguns dos aspetos mais significativos que caracterizam esta fase da sobrevivência Huberman, (2000).

A fase da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por ter uma turma e um programa pelos quais é responsável, fazer parte de um corpo docente. Para muito professores, é um aspeto vivenciado positivamente que os ajuda a superar os problemas relacionados com a sobrevivência (Huberman, 2000).

No decorrer desta fase há perfis que são caracterizados pela dominância, indiferença, serenidade ou frustração, conforme as várias situações de entrada na carreira: o tipo de motivação para a profissão; ter ou não experiência prévia e a atribuição de tarefas ingratas ou inapropriadas. Sintetizando, a exploração pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, convincente ou por vezes enganadora.

A fase de estabilização - De acordo com o modelo de Huberman (2000) esta fase de estabilização é breve, decorre entre o quarto e o sexto anos de carreira, resulta de uma escolha pessoal e subjetiva do ensino como carreira e de um ato administrativo, refletindo-se num compromisso entre o indivíduo e a instituição (neste caso – escola) – efetivação (nomeação oficial), confluindo num comprometimento definitivo ou tomada de responsabilidades, no seio da classe docente, a pertença a um corpo profissional, a independência e a autonomia, é a afirmação perante os colegas e as autoridades. Os indivíduos passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, pelo menos por um período de 8 a 10 anos Huberman (2000).

Nesta fase, em que a pessoa está efetiva, é notável os sentimentos de uma crescente competência pedagógica que gera a sensação de segurança, descontração, confiança, conforto e uma maior descentração, em que a preocupação consigo próprio é menor e a preocupação com os objetivos é maior.

A fase de diversificação - Huberman, através de estudos empíricos, verificou que a estabilização conduz a uma fase de experimentação e diversificação, podendo registar-se duas tendências nos professores, entre o 7.º e o 25.º anos de carreira. Numa tentativa de vincar a sua prestação e o seu impacto no seio da turma, lançando-se numa série de experiências pessoais que passam pela diversificação do material, dos modos de avaliação ou das sequências do programa. Outros, ao tomarem consciência dos fatores institucionais que contrariam o desejo da prestação em situação de aula, procuram lançar um ataque ao que consideram ser aberrações do sistema. Na primeira situação o investimento dos professores é dirigido para a diversificação da gestão da aula, ao passo que na segunda os professores investem nas mudanças institucionais. É de salientar que nesta etapa os professores são caracterizados pelo elevado grau de motivação, dinamismo, empenhamento nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas.

Pôr-se em questão - Esta fase, denominada também por “meio da carreira”, situa-se entre os 35 e os 50 anos, ou seja, entre o 15.º e o 25.º ano de ensino. É identificada por uma sensação de rotina a uma “crise existencial” face à prossecução da carreira. Esta “crise” pode ser explicada pela monotonia da vida quotidiana em situação de aula ou pelo desencanto, motivado pelo fracasso das

experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram ativamente.

Todavia, poderá surgir na carreira o questionamento sobre o balanço da vida profissional, podendo o professor encarar mesmo a hipótese de mudar de profissão. Vários autores dizem que esta fase é vista como uma avaliação da sua vida.

Serenidade e distanciamento afetivo - Para Huberman (2000), por volta dos 45 e os 55 anos de idade, ou seja, entre o 25.º e o 35.º ano de ensino, na sequência da fase de questionamento surge um período caracterizado por uma descida do nível de ambição pessoal, do nível de investimento e um aumento da sensação de confiança e serenidade em situação de sala de aula e um distanciamento afetivo nas relações com os alunos.

Os professores nessa fase evocam uma “grande serenidade”, tornando-se menos vulneráveis à avaliação dos outros, pois nada mais tem a provar e, assim, reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira ao que já conseguiram alcançar.

Conservantismo e lamentações - Nesta etapa, com o aumentar da idade verificou-se uma tendência para uma maior rigidez, uma resistência mais firme às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança de ótica geral face ao futuro.

Os estudos de Huberman, contrariando os dados evidenciados por outros estudos, aludem que os professores podem chegar a esta fase por diversas vias. Alguns professores chegavam a esta fase vindos diretamente de uma “crise de pôr-se em questão”, que não foi ultrapassada. Outros na sequência de reformas mal sucedidas e com as quais não concordavam, e outros ainda, de uma fase de “serenidade”. Esta etapa surge numa fase avançada da carreira, manifestando o professor uma forte desconfiança em relação a qualquer tentativa de reforma ou inovação, tendendo a considerar que as mudanças no ensino raramente conduzem a algo positivo.

Desinvestimento - Quando o professor chega ao final da carreira profissional entre o 35.º e o 40.º anos de carreira, é frequente libertar-se progressivamente do investimento no trabalho, consagrando mais tempo aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, dedicando mais atenção à sua vida social e pessoal. É um fenómeno que se pode considerar de “desinvestimento” nos planos pessoal e institucional, um recuo perante as ambições ou ideais presentes à

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

Comumente, ao final de carreira a postura do professor recua à interiorização e libertação progressiva consagrando mais tempo a si próprio. Tal descomprometimento seria uma forma de manifestação de libertação de final de carreira, onde as pessoas refletem as pressões sociais e profissionais que sofreram durante sua vida.

As fases propostas por Huberman não são regras, podendo ocorrer ou não. E mesmo ocorrendo, a sequência não será a mesma para todas, visto que cada docente atua num diferente meio profissional e provém de diversas criações, tanto pessoal quanto sua formação profissional Huberman (2000). As questões de sala de aula, os problemas que lhes são apresentados, fazem parte de seu processo de construção pessoal e determinam o professor em cada um se tornou.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1. Conceito de formação

Segundo o dicionário de língua portuguesa da Porto Editora, o conceito de formação é definido da seguinte forma: “ato ou modo de formar ou constituir algo; criação, constituição”; “modo como uma pessoa é criada; educação”; “conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade”; “conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (formação académica, formação técnica, etc.).”

2.2. Conceito de formação profissional docente

A definição de formação profissional docente é descrita, genericamente por diversos autores, como a forma de aquisição de conhecimentos e competências necessários à prática docente. Neste processo é mobilizado um conjunto alargado de procedimentos e aspetos de natureza pessoal inerentes ao exercício da profissão. Assim, para Garcia (citado por Bastos e Nardi, 2008), a formação profissional docente está associada a diferentes dimensões e práticas da vida docente:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p.26).

Segundo (Formosinho 2009), “A formação é conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes inerentes ao desempenho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas.” (p. 9). O mesmo autor prossegue explicando que estes saberes “configuram competências profissionais”.

2.3. Formação inicial

2.3.1. Conceito de formação inicial

A formação inicial é, portanto, a primeira etapa de formação profissional, um período de aquisição de saberes básicos, de competências e de socialização na profissão. Tem por objetivo dotar os futuros professores de conhecimentos fundamentais necessários ao início do exercício da sua carreira profissional. Para tal, é essencial assegurar que eles adquiram uma formação adequada tanto nos assuntos a ensinar como na sua didática.

Nas últimas décadas, diversos autores Joyce (1975); Zeichner (1983); Feiman-Nemser (1990); Gomez (citados por Garcia,1992), têm-se ocupado, na identificação de orientações, paradigmas, modelos, tradições ou perspetivas da formação de professores, não havendo um consenso no uso de uma determinada terminologia.

2.3.2. Tipologia baseada no tipo de aprendizagens a realizar, segundo Zeichner

Em 1983, Zeichner (citado por Garcia, 1999) destaca que qualquer programa de formação de professores assenta numa determinada postura ideológica, transmitida pelos formadores, mas também pelas instituições de formação.

Nesta tipologia são distinguidos quatro paradigmas:

Paradigma Tradicional-Artesanal: Neste paradigma, o ensino é visto como uma arte e os professores como artífices. A formação dos professores é encarada como um processo de aprendizagem, construído por tentativas e erro, que todavia pode ser facilitada com a ajuda e a sabedoria dos seus praticantes mais experientes. Este modelo é o clássico modelo do mestre aprendiz.

O futuro professor aprende a “saber-fazer” durante a prática. Os futuros professores são vistos como simples recetores passivos, não tendo papel essencial na determinação dos conteúdos e orientação dos programas de formação.

Paradigma Behaviorista: Esta conceção de formação valoriza a aquisição de um conjunto de competências específicas e observáveis, consideradas essenciais para o ensino (“saber – fazer” a partir de competências pré – definidas para o

ensino). Assim, a educação é vista como uma aquisição, através de treinos e de técnicas que contribuem para o ensino-aprendizagem dos alunos. O sucesso profissional, avalia-se pelo domínio dessas técnicas, passando para segundo plano o contexto educativo e o contexto social, que se aceita como um dado e não é o objeto de questionamento.

Paradigma Personalista: A finalidade da formação neste paradigma é o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo que pretende tornar-se professor.

Desenvolvimento do “saber – ser” e não do “saber – fazer.” Os programas de formação são elaborados conforme as necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do “eu” de cada professor.

Deste modo, os programas de formação são pensados dando atenção às necessidades dos professores, tendo em conta principalmente a formação de cada professor como um ser individual com o seu sistema de crenças.

Neste paradigma, os conhecimentos e as competências dos futuros professores não estão definidos à partida, mas há uma preocupação de identificar as suas concepções e as suas convicções, para que o formando elabore um sistema coerente de crenças.

Esta tradição apresenta ainda três versões: a formação progressiva, centrada no aluno; a formação humanista; a formação personalizada.

Paradigma Investigativo: Neste paradigma, a formação de professores tem como principal finalidade preparar os professores para desenvolverem capacidades para a ação reflexiva e o “espírito crítico” sobre o ensino. É a partir desta concepção que emerge uma nova perspectiva, que se caracteriza pela ligação entre formação e investigação, pelo que os processos de ensino e aprendizagem deverão adotar além de uma postura investigativa, uma postura reflexiva e crítica. Desta forma, o contexto educativo em que o professor está incluído, tem influência para o sucesso educativo do ensino, pois cada contexto educativo é único, sendo impossível de repetir. Assim sendo, é essencial estimular os futuros professores a desenvolverem capacidades que os tornem capazes de analisar os efeitos éticos e sociais do seu ensino produzidos junto dos alunos, Escola e Sociedade. Quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas ações e das realidades que as constroem, maior é a probabilidade de o professor poder controlar e modificar quer as ações quer os constrangimentos.

Mais tarde, Zeichner reorganiza, então a tipologia anterior à luz do papel que a reflexão desempenha nos vários paradigmas, distinguindo cinco tradições:

Tradição Académica: que enfatiza a reflexão sobre os conteúdos de ensino e sobre a forma como vão ser ensinados;

Tradição da Eficiência Social: que salienta a aplicação de determinadas estratégias de ensino que resulta da investigação científica;

Tradição Desenvolvimentista: que acentua a reflexão sobre o desenvolvimento dos estagiários, baseando-se na observação, na experimentação prática e na criação de ambientes propícios à aprendizagem;

Tradição da Reconstrução Social: que enfatiza a reflexão sobre o contexto social e político da sociedade;

2.3.2. Tipologia baseada na conceção do professor, segundo Feiman

Feiman (citado por Garcia, 1999) em vez de paradigmas utiliza o conceito de orientações conceptuais, entendendo que: “uma orientação refere-se a um conjunto de ideias acerca das metas . . . por insuficiência, podem, e realmente acontece, coexistirem no mesmo programa (pp. 30-31).

Por sua vez, Feiman (citado por Garcia, 1999), elaborou uma nova classificação de orientações conceptuais na formação de professores, apresentando cinco orientações conceptuais, que podem inspirar predominantemente os currículos de formação inicial de educadores e professores:

Académica: É a orientação que predomina no contexto de formação inicial. Esta orientação vê a formação como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e o desenvolvimento da respetiva compreensão por parte dos futuros professores. O principal objetivo da formação é o domínio dos conteúdos. Neste contexto, o professor assume-se como um especialista numa ou em várias áreas disciplinares.

Tecnológica: Esta orientação provém do modelo behaviorista de ensino/aprendizagem e realça o conhecimento e competências que o professor adquire. O professor é considerado um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico transformado em regras de ação. Esta orientação é centrada nas competências. Segundo Feiman (citado por Garcia, 1999) “competência é definida em termos de acção”.

Personalista: Esta orientação centra-se na importância das relações interpessoais na sala e vê a aprendizagem do ensino como um processo de desenvolvimento pessoal. O ponto central é a pessoa em todos os seus limites e possibilidades. O principal objetivo dum programa personalista consiste em proporcionar aos professores, um autoconceito positivo, sendo o mais importante na formação o desenvolvimento da autodescoberta, as funções da tomada de consciência de si próprio e o modo pessoal de ensinar. O professor passa a ser o maior recurso na formação, entendendo-se que o processo de ensinar não é apenas uma técnica. Esta orientação da formação é semelhante ao paradigma personalista proposto por Zeichner (citado por Garcia, 1999).

Prática: A principal ideia é que “as experiências práticas em escola contribuem necessariamente para formar melhores professores” Zeichner (citado por Garcia, 1999), Aprender a ensinar, é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante tempo prolongado. Esta perspectiva é convergente, portanto, com o paradigma que Zeichner citado por Garcia, 1999), designou por Tradicional-artesanal.

Social reconstrucionista (crítica): Mantém uma estreita relação com a orientação prática reflexiva, na medida em que a reflexão é um compromisso ético e social de práticas educativas mais justas e democráticas, sendo os professores intelectuais transformadores das escolas.

2.3.3. Tipologia baseada na relação teoria/prática, segundo Ferry

Ferry (1987) definiu três modelos de formação, baseados na dinâmica de formação, ou seja, no modo como a formação se desenvolve, na lógica que se imprime ao processo de formação e no modo como determinada formação é operacionalizada com sucesso. Os modelos de formação definidos por Ferry são os seguintes:

Centrado nas aquisições;

Centrado no processo;

Centrado na análise.

Modelo de formação centrado nas aquisições: Neste modelo, são enfatizados os conteúdos de formação, sendo toda a formação pensada a partir desses conteúdos. Nesta aceção formar significa adquirir e aperfeiçoar um saber, uma técnica ou uma competência.

Se toda a formação gira em torno dos conteúdos da formação, este é um modelo de formação predeterminado e preconcebido, já que os conteúdos são predeterminados pela instituição e muitas vezes aparecem traduzidos em objetivos comportamentais, observáveis e mensuráveis.

Modelo de formação centrado no processo: Neste modelo, o aspecto central é o processo de formação, o modo como cada formando se forma, as estratégias e as experiências que o formador propõe e desenvolve durante um processo de formação.

O formador não é um especialista ou distribuidor de conhecimentos, mas um facilitador, quem desencadeia o processo de formação, do sujeito que se forma. Compete ao formador criar situações para que o formando se forme efetivamente, com métodos ativos centrados no formando (como workshops, por exemplo).

No modelo de formação centrado no processo, a relação teoria/prática não é da ordem de aplicação mas da ordem da transferência. O momento de formação é um lugar de reflexão sobre as práticas da teoria, onde também se modificam as práticas.

Assim, nesta aceção da formação, o formando é encarado como sujeito da sua própria formação.

Modelo de formação centrado na análise: Neste modelo, a formação é vista como um espaço onde o formando desenvolve um trabalho sobre si próprio em função das situações que enfrenta e do seu contexto de trabalho, questionando e problematizando as suas práticas e desenvolvendo um processo de reestruturação do conhecimento da realidade.

Nesta aceção, a relação teoria/ prática é uma relação de regulação, ou seja, a teoria regula a prática e a prática a teoria, numa relação dialética.

Este modelo de formação concede liberdade ao formando, mas não a nível individual, pois é encarado como observador analista.

2.4. Formação contínua

Num mundo em constante mudança, onde a ciência e a tecnologia evoluem incessantemente, é necessária uma contínua atualização através da apreensão dos novos conhecimentos encontrados.

O estudo, a pesquisa, a aquisição, e transmissão de saberes, nas mais diferenciadas áreas do conhecimento, tem sido desde sempre, a principal meta da atividade dos professores, a razão da sua existência.

Com o passar do tempo, esta necessidade de busca e obtenção de novos saberes, por parte dos professores, tem-se mostrado cada vez mais um fator primordial da sua vida profissional.

Um dos objetivos da educação é fazer parte do processo de transformação e avanço do conhecimento, conseguido através de técnicas e tecnologias. Estas evoluem e se substituem continuamente, por isso, é necessária uma constante atualização de quem tem por meta estar no leme do despertar das consciências para o conhecimento. Só assim poderá ensinar.

Os professores não têm de estar apenas prontos para assimilar e dar resposta às mudanças do mundo científico, mas também às alterações do mundo social, às novas vontades e objetivos da população estudantil em particular e da sociedade em geral.

As solicitações feitas às nossas crianças, jovens e adultos pelo universo em que vivem alteram, ano após ano, as direções por eles tomadas. Assim, cabe aos professores aperceberem-se delas, estudarem-nas e aproveitá-las da melhor forma, para que possam criar nos seus alunos o sentimento de que subir a escadaria do conhecimento não é uma tarefa espinhosa, obrigatória e inacessível, mas pelo contrário encantadora, apesar do esforço e absolutamente atingível.

Os docentes deverão ainda prestar a maior das atenções às mudanças de legislação, nem sempre adequada, não apenas para cumprirem as suas tarefas em acordo com o espírito da lei, mas também para que, no cumprimento das normas, executem a sua atividade de modo a beneficiar o crescimento das mentes dos seus alunos.

As mudanças na sociedade e no setor da educação colocam novas exigências à profissão docente. Para além de transmitirem conhecimentos de base, os professores são também, por exemplo, cada vez mais solicitados no sentido de ajudarem os jovens a tornar-se completamente autónomos em matéria de aprendizagem, através da aquisição de novas competências-chave em vez de memorizarem informações. Por outro lado, pede-se igualmente aos docentes que desenvolvam métodos de aprendizagem mais construtivos e mais centrados na cooperação, e espera-se que, em vez de formadores, atuem sobretudo como

“facilitadores” e gestores nas salas de aula. Estes novos papéis pressupõem uma formação académica que abranja uma vasta gama de metodologias e de estilos de ensino.

Atualmente formam-se turmas com jovens muito diferentes. Que provêm de meios sociais, culturais, e económicos diferentes, com capacidades cognitivas e níveis de conhecimento muito diversas. Por isso, exige-se que os docentes explorem e utilizem as funcionalidades disponibilizadas pelas novas tecnologias que saibam gerir a relação pedagógica. E que respondam à procura de formas de aprendizagem individualizadas, podendo também ser chamados a assumir funções adicionais de liderança ou de gestão decorrentes de uma autonomia acrescida dos estabelecimentos de ensino.

Estas transformações exigem não só que professores adquiram novos conhecimentos e competências, mas igualmente que os desenvolvam continuamente. Para dotar o corpo docente das qualificações e das competências adequadas aos novos papéis que desempenha, são necessários, simultaneamente, uma formação inicial de docentes de elevada qualidade e um percurso coerente de desenvolvimento profissional contínuo, suscetíveis de manter os professores atualizados, no tocante às competências requeridas numa sociedade baseada no conhecimento.

Sendo a Escola a fonte onde se procuram as diferentes dimensões do saber, tem por isso, que estar preparada para cumprir esta tarefa. Para o conseguir, é fundamental ter em consideração o desenvolvimento profissional dos professores.

Por tudo o que acima foi exposto, a formação contínua dos professores deve ser realizada ao longo da sua vida profissional. Assim, a formação dos professores não deve se resumir à formação inicial. Esta deve ser uma das fases da formação, a fase que dá início a um processo contínuo de formação que possibilite novas aprendizagens e aperfeiçoamentos, “Esta perspetiva abrangente exige, assim, que a formação inicial não seja circunscrita a uma etapa . . . etapa de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional” (Formosinho & Machado, 2009, p.147).

Segundo Day (2001), ter a formação inicial apropriada para exercer a docência é necessário, no entanto, não é suficiente. Os conhecimentos e competências devem ser desenvolvidos e atualizados continuamente, de modo, a conseguir dar resposta às dificuldades, cada vez maiores, e que são inerentes ao

exercício da profissão, e para que lhes seja possível acompanhar a sua evolução, “de um mundo dominado pela mudança”.

A formação contínua teve, no início da década de 90, um grande crescendo de importância, principalmente “com a publicação do Estatuto da Carreira Docente”, onde se determinou a implementação de um sistema de “acreditação e creditação e articulação com a progressão da carreira”. Assim, progredir na carreira passou a impor a obrigatoriedade de participar em ações de formação. Como resultado deste novo paradigma, a procura e a oferta por estas ações teve “um aumento exponencial”. Os proventos resultantes que não tiveram a proporção desta explosão, “não teve equivalente na transformação das e práticas de formação,”. Isto, porque se adotou o “modelo formal de escolarização e com influências de lógicas de racionalização e academização” que não são reconhecidas pela “essência” da educação e formação (Ferreira, 2009, p. 201).

Para Alvarez (citado por Garcia, 1999) a formação contínua de professores é constituída por todas as práticas e experiências, individuais ou com pares, em que objetivo seja a formação pessoal e profissional do docente.

O trabalho desenvolvido, no exercício da profissão, em associação com pares, representa uma vertente muito importante na formação docente, “Mas a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares.” (Formosinho, 2009, p.10).

PARTE II ESTUDO EMPÍRICO

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.”

Jean Piaget

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DO ESTUDO

1.1. Questões e objetivos

O desenvolvimento profissional docente tem como foco a evolução dos professores, visando o seu crescimento em termos profissionais e pessoais. Promovendo, por isso, mudanças nos professores.

O crescimento profissional não se realiza considerando apenas as dimensões dos conhecimentos disciplinares, mas tendo em atenção as atitudes, as relações interpessoais e as competências ligadas ao processo pedagógico, isto é, os professores “terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso” (Silva 2002).

O desenvolvimento profissional é sem dúvida alguma, uma peça muito importante no bem-estar profissional e social, daqui ter-nos surgido a necessidade de o estudar. Para que este processo seja entendido deve ter-se em atenção o que o suporta e influencia. Por isso, achamos ser pertinente investigá-lo ao nível dos factores que o afetam.

Ao longo da minha vivência profissional, senti as dificuldades inerentes a um abraçar de profissão muito desapoiado e às carências que resultam da inexistência de uma estrutura de integração do profissional e da escassez dos meios promotores de desenvolvimento do docente.

Do que fica exposto, surgiu a necessidade de escutar os professores, no sentido de conhecer que perceções têm acerca dos factores que influenciam o desenvolvimento profissional.

A questão de partida que surgiu foi a seguinte:

Que perceções têm os professores dos factores que contribuem para o seu desenvolvimento profissional?

A partir desta questão formulamos as seguintes questões orientadoras:

Que momentos significativos identificam os professores como marcas importantes no seu percurso profissional?

Que influências têm esses momentos significativos no seu desenvolvimento profissional?

Qual a influência das diferentes fases da carreira na identificação dos factores que contribuem para o desenvolvimento profissional?

Destas questões resultou o objetivo geral, de conhecer os fatores que se configuram importantes na construção do desenvolvimento profissional dos professores. A partir deste objetivo foram concebidos os seguintes objetivos específicos:

Identificar os momentos significativos referidos pelos professores como marcas importantes na sua vida profissional.

Compreender a influência dos momentos significativos no desenvolvimento profissional.

Verificar se a fase da carreira tem influência na identificação de diferentes fatores de desenvolvimento profissional.

1.2. Natureza do estudo

A partir da metodologia são definidas as linhas de orientação, os métodos e os procedimentos implementados durante uma investigação. Assim, a escolha da metodologia deve ser cuidada, pois, é determinante para a obtenção de respostas harmonizadas com as questões de investigação, objetivos, preocupações e formulações associadas ao estudo.

A escolha do método, do tipo de pesquisa a ser utilizado nas investigações dependerá do que nós queremos conhecer (Goodson & Sikes, 2001).

A investigação tem como objetivo alcançar um conhecimento cada vez maior sobre o homem e as suas diferentes atividades, sobre o mundo em que vivemos e sobre o Universo que nos rodeia e no qual estamos incluídos. A partir de todo este conhecimento é possível construir um mundo cada vez melhor.

A educação como um dos motores de desenvolvimento do conhecimento e das sociedades deve ser alvo de investigação, “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa” (Borg & Gall, 1989, p. 4).,

Na opinião de Coutinho (2013), a investigação quando efetuada no âmbito das ciências sociais e humanas deve cumprir “dois requisitos” ser “científica” e “adequada ao objeto de estudo.” (p. 7).

Nem todo o conhecimento pode ser considerado como científico, é necessário que esteja assente numa estrutura lógica e que possa ser comprovado através de um método científico ou experimental por uma comunidade científica.

Segundo Vilelas (2009), “Para que um conhecimento possa ser científico, é necessário identificar as operações mentais e as técnicas que permitem a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilita chegar ao conhecimento.” (p. 47).

Vilelas (2009), define método como sendo, “a teoria da investigação que alcança os objetos de maneira científica.”. Segundo Bunge (citado por Vilelas, 2009), o método é constituído por um conjunto diversificado de etapas, “formulação do problema, colocação precisa do problema, procura de conhecimento . . . procedimentos ou dados empregues na obtenção da solução correta.”

O autor apresenta cinco métodos. A opção por um deles deve basear-se, necessariamente, no objeto do estudo. Apenas nos debruçaremos sobre o método fenomenológico, visto ser aquele que se adequa ao nosso estudo. Nas palavras do autor, o ponto de partida deste método não se situa numa teoria, “mas do mundo conhecido, do qual faz uma análise descritiva com base nas experiências partilhadas.”. É através deste conhecimento que é possível conhecer, “as vivências, os sinais, as indicações para interpretar a diversidade dos símbolos. A partir daí, é possível interpretar as estruturas sociais.” (p. 52).

De acordo com o mesmo autor, a investigação fenomenologia visa o entendimento dos, “significados do perceber, ou seja, para expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está a ser investigado”.

Segundo Vilelas (2009), “O que distingue a investigação científica de outras formas de indagação acerca do nosso mundo é que esta tem subjacente um método específico.” e continua reforçando a ideia de que associado ao processo de investigação existe um método a seguir, “Há um modo de fazer as coisas, de colocarmos as questões e de formular respostas, que é característico da ciência, que permite formular respostas que permite ao investigador de desenvolver o seu trabalho.” (p. 12).

Para o investigador, a metodologia adotada constitui-se como um processo que o orienta na pesquisa. “O método, para quem investiga, não é mais do que um simples guia ao qual se apela quando surge a dúvida, uma fonte de consulta para entender a causa de possíveis dificuldades que ocorrem na atividade quotidiana.” (Vilelas, 2009, p. 13).

Em sintonia com outros autores, Vilelas (2009), define que a investigação não é um processo fechado, mas deve ser permeável a diversos fatores, assim

refere, “Mas este método, . . . não é um caminho fixo ou irrefutável e ainda menos uma lista de ações que se cumprem como uma rotina.” (p. 12). O autor diz ainda, que o método de obter conhecimento é um processo contínuo e até desorganizado devido a ser um processo criativo que está associado à intuição e à subjetividade.

Para Coutinho (2013), a investigação é, “uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais.” (p. 8).

O mesmo autor divide este processo em quatro fases ou “diversos momentos”. Ao longo destas fases o sujeito da investigação “ordena e sistematiza as suas inquietações” define as suas questões de partida, “revendo e assimilando o que já se conhece” acerca da problemática do estudo. Na sequência do processo determina “a sua estratégia perante os factos a estudar”.

Na fase seguinte, que o autor designa por “momento metodológico”, o investigador determina os “métodos específicos” que permitem atestar e confrontar o conhecimento existente e a realidade.

Num terceiro momento, que é uma continuação do anterior, são estudados e definidos os processos de recolha, organização dos dados, e “obtenção de dados” e das ferramentas de investigação.

Na fase final o objetivo a alcançar é a construção do conhecimento a partir dos dados obtidos.

Segundo Thomas Kuhn (citado por Coutinho, 2013), que definiu o conceito de paradigma, descreveu-o como sendo “o conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas dentro de uma dada comunidade científica.

Os paradigmas são crenças e valores universalmente reconhecidas que orientam o investigador na produção do conhecimento, permitindo-o delimitar o problema, escolher os instrumentos e as técnicas de recolha, análise e interpretação de dados.

A maior parte das discussões sobre os paradigmas de investigação em Ciências Sociais e Humanas destaca a existência de dois paradigmas: positivismo e interpretativo. Na atualidade defende-se a existência de três paradigmas que orientam as investigações em Ciências Sociais e Humanas, a destacar positivismo, interpretativo ou construtivista e, sócio crítico, todos associados às metodologias quantitativa, qualitativa e orientada para a prática, respetivamente (Coutinho, 2013).

No sentido de respondermos às nossas questões orientadoras e, conseqüentemente, “compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p.19) tivemos de optar por uma metodologia qualitativa, a qual se enquadra na nossa ferramenta de pesquisa, devido ao seu valor heurístico e à sua pertinência face ao objeto de pesquisa (Moita, 2000).

Segundo os autores, a metodologia qualitativa é a que melhor se adequa ao estudo de fenómenos sociais. Visto a metodologia quantitativa ajustar-se a um processo investigativo virado para a comprovação de conhecimentos já concebidos. Coutinho (2013), tomando em consideração o pensamento de alguns autores, cria e apresenta uma lista das características desta metodologia. Num dos atributos expostos revela, no que diz respeito à investigação, que esta “é baseada na teoria”, visando em muitas situações “testar, verificar, comprovar teorias e hipóteses” o que se distancia do paradigma de investigação e dos objetivos do nosso estudo.

Questiona ainda, “Mas será possível quantificar, generalizar e prever os fenómenos sociais em geral e educativos em particular” (p.14).

O investigador quando utiliza métodos qualitativos constitui-se como um mero “instrumento” no decurso da recolha de dados, na medida em que tenta não interferir no decorrer do relato do percurso profissional do investigado. Revelando uma preocupação constante de não generalizar os resultados obtidos, mas tendo plena consciência de que outras situações se podem rever na nossa investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Esta abordagem permite ao investigador um “plano de investigação flexível”, que prima pela descrição que, por sua vez, deverá ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos.

No nosso estudo é pretendido conhecer a perceção que os professores têm, à luz da sua experiência e do que observaram ao longo da sua carreira, sobre o desenvolvimento profissional e a formação contínua.

De acordo com Vilelas (2009), “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.” (p. 105).

Atendendo às características do estudo que vamos realizar, ao conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos, consideramos que o tipo de investigação é o de um estudo de qualitativo.

1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados é um procedimento lógico da investigação empírica ao qual compete selecionar técnicas de recolha e tratamento de dados adequadas, bem como controlar a sua utilização para os fins especificados. As técnicas são conjuntos de procedimentos bem definidos destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento dos dados requeridos pela atividade de pesquisa (inquérito por questionário, entrevista, teste, documentos, entre outros).

Correia & Pardal (1995, p.48) conceptualizam técnica como “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa” que, recorrendo à implementação de um conjunto de procedimentos constituintes de um método, possibilita a comparação do corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra (verificação empírica). Neste sentido os autores estabelecem a seguinte classificação das técnicas de recolha de dados, observação, questionário, entrevista, escalas de atitudes e opiniões, análise de conteúdo, análise documental e semântica diferencial.

Os autores sugerem que a determinação das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados da investigação, mais apropriados ao estudo, deverão ser estabelecidas pelo tipo e pela questão da investigação. Segundo Mertens (2005, p. 3-4) a "orientação teórica do pesquisador tem implicações para todas as decisões tomadas no processo de pesquisa, incluindo a escolha do método". Gorard (2004, p.7) alega que as técnicas mistas requerem “um maior grau de habilidade”, “pode conduzir a uma menor perda de informação potencialmente útil”, “origina investigadores com mais capacidade de fazer críticas adequadas a todos os tipos de pesquisa” e frequentemente “tem maior impacto, porque os números podem ser muito convincente para os decisores políticos ao passo que as histórias são mais facilmente lembradas e repetidas por eles para fins ilustrativos”.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.134) a entrevista, em investigação qualitativa, pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode

ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Sabendo que na investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas quer como técnica de recolha de dados principal ou única para recolha de dados, quer conjuntamente com a análise de documentos. Recorremos a esta técnica por se adequar aos propósitos dos objetivos do estudo e permitir a recolha de dados descritivos sobre a forma como os participantes interpretam os aspetos em questão. Neste tipo de pesquisa, a entrevista é normalmente de índole semiestruturada e/ou aberta, uma vez que deve ser flexível e deve procurar ir ao encontro do ponto de vista dos participantes.

Na entrevista semiestruturada ou semidiretiva o investigador orienta-se por um guião constituído por um conjunto de temas que serão tratados sem ser por uma ordem pré-definida. Para além de poder alterar a ordem, pode ainda introduzir novas questões no decorrer da entrevista, solicitando esclarecimentos ou informação adicional, não tendo, por isso, que respeitar a sequência de perguntas de um guião rígido (Simões, 2006). Por outro lado, o participante não está obrigado a responder às questões que lhe são colocadas, pois as perguntas são abertas, podendo experimentar outros temas não previstos pelo investigador. As entrevistas semiestruturadas passaram a ser largamente usadas por os “pontos de vistas dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário” (Flick, 2005, p.77).

No estudo que vamos realizar vamos recorrer à ficha de caracterização de participantes e à entrevista semiestruturada de natureza biográfica sobre os percursos individuais dos professores.

1.4. Técnicas de tratamento de dados

Para proceder ao tratamento de dados vamos utilizar a análise de conteúdo, visto, na recolha de dados, termos recorrido à técnica que é implementada por meio da entrevista semiestruturada.

A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que

permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 2008, p.44).

1.5. Participantes

Com a finalidade de obter dados, que julgamos serem pertinentes a este estudo, sobre os participantes, foi realizado um questionário no dia da entrevista. Desta recolha de dados emergiram informações que serão utilizadas no estudo e que a seguir se apresentam. Os dados recolhidos referem-se a seis professores, que lecionam no mesmo agrupamento e escola, e se encontravam em exercício no ano letivo 2013/2014.

Os docentes foram selecionados de forma a poderem representar a comunidade escolar onde se inserem. Por isso, os participantes encontram-se em fases diferentes da carreira, pertencem a áreas científicas distintas e têm percursos diferentes, do ponto de vista profissional e pessoal.

Tabela 1

Caracterização dos participantes nas dimensões da idade e do sexo

Referência do participante	Idade	Sexo
P1	43	F
P2	48	F
P3	34	F
P4	57	M
P5	62	M
P6	63	F
Média de idades	51	

Pela observação da Tabela 1, chegamos às seguintes conclusões: as idades dos 6 participantes encontram-se no intervalo de 34 a 63 anos, o que corresponde a uma média de idades igual a 51 anos. Podemos ainda observar que se está em presença de 4 professores do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

Tabela 2

Caracterização dos participantes em relação ao tempo de serviço

Referência do participante	Anos de Serviço
P1	15
P2	23
P3	10
P4	29

Referência do participante	Anos de Serviço
P5	39
P6	36
Média de anos de serviço	25

Da análise da Tabela 2, é possível deduzir que o tempo de serviço dos participantes encontra-se num intervalo de 10 a 39 anos, o que em termos médios, resulta um valor que se situa nos 25 anos.

Os participantes P4, P5 e P6 têm um tempo de serviço que se destaca, pela duração, quando comparado com os restantes participantes. Esta diferenciação poderá permitir a obtenção de conclusões relativamente ao posicionamento dos participantes em relação à sua atividade profissional e a toda a problemática que a envolve.

Tabela 3

Caracterização dos participantes segundo as fases da carreira definidas por Huberman

Descrição	Intervalo em anos	Participantes
Entrada na carreira	1 a 3	--
Estabilização	4 a 6	--
Diversificação	7 a 25	P1, P2, P3
Serenidade e distanciamento afetivo	25 a 35	P4
Desinvestimento	35 a 40	P5, P6

Analisando os dados da Tabela 3, é possível observar que o grupo de participantes se distribui pelas três últimas fases da carreira definidas por Huberman.

Esta situação não decorreu de uma opção nossa, mas, pela circunstância de não existirem, no estabelecimento de ensino onde o estudo foi efetuado, docentes em exercício que se encontrassem numa das duas primeiras fases da carreira.

Tabela 4

Caracterização dos participantes em relação às habilitações académicas

Referência do participante	Licenciatura	Pós-graduação
P1	Sistemas de Informação	Supervisão em Educação
P2	Biologia – Ramo Educacional	----
P3	Informática de Gestão	Supervisão em Educação
P4	Economia	----
P5	Filosofia	----
P6	História	----

A Tabela 4, mostra que todos os participantes deste estudo possuem o grau de licenciatura. Neste grupo podem ser destacadas dois docentes que são possuidores de uma pós-graduação.

Tabela 5

Caracterização dos participantes pelo grupo de recrutamento a que pertencem

Referência do participante	Grupo de recrutamento	
	Descrição	Referência
P1	Informática	550
P2	Biologia e Geologia	520
P3	Informática	550
P4	Economia	430
P5	Filosofia	410
P6	História	400

Na Tabela 5, é apresentado o grupo disciplinar a que pertence cada um dos participantes. A partir dos dados apresentados, é possível constatar que os grupos disciplinares, excetuando os participantes P1 e P3, estão associados a saberes científicos de áreas muito diferentes. O que, de certo modo, contribui para que se obtenha diversidade em relação às características dos participantes. A diversidade constitui um fator que potencia uma análise qualitativa. “De facto, na pesquisa qualitativa, procura-se a diversidade e não a homogeneidade, e, para garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou situações em estudo.” (Guerra, 2012, p. 41).

Tabela 6

Caracterização dos participantes segundo as disciplinas que lecionam atualmente

Disciplinas	Referência do participante					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Aplicações Informáticas e de Escritório	--	--	X	--	--	--
Área de Integração	--	X	--	--	--	--
Biologia e Geologia	--	X	--	--	--	--
Cidadania e Sociedade	--	--	--	X	--	--
Economia A	--	--	--	X	--	--
Filosofia	--	--	--	--	X	--
Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	--	X	--	--	--	--
História	--	--	--	--	--	X
Marketing	--	--	--	X	--	--
Sistemas de Gestão de Bases de Dados	X	--	--	--	--	--

Disciplinas	Referência do participante					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Sistemas de Informação	X	--	--	--	--	--
Tecnologias de Informação e Comunicação	--	--	X	--	--	--

A Tabela 6, apresenta as disciplinas lecionadas pelos participantes. Dado que pertencem a grupos de recrutamento diferentes, com exceção dos participantes, P1 e P3, não se observa simultaneidade de leção de uma disciplina por vários professores.

Tabela 7

Caracterização dos participantes quanto às modalidades de ensino que lecionaram ao longo da carreira

Referência do participante	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	X	--	X
P5	--	--	X	X
P6	--	--	--	X

Pela análise da Tabela 7, relativamente às modalidades de ensino lecionadas pelos participantes ao longo da carreira, verifica-se que nesse período apenas os professores P3 e P4 lecionaram nas mesmas modalidades. P6 apenas exerceu a sua prática numa das modalidades e os restantes têm experiência diversificada em termos de modalidades de ensino. É possível, encontrar em todas as modalidades, professores que as tenham lecionado. Assim, mais uma vez se caminhou no sentido da diversidade.

Tabela 8

Caracterização dos participantes considerando as modalidades que atualmente lecionam

Referência do participante	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	--	X
P5	--	-	--	X
P6	--	--	--	X

Na Tabela 8, referente às modalidades de ensino que atualmente os docentes lecionam, podemos verificar a existência de três grupos constituídos por professores que lecionam as mesmas modalidades. Os professores P1 e P3, que pertencem ao mesmo grupo disciplinar, os professores P2 e P4 e finalmente P5 e P6.

Tabela 9

Caracterização dos participantes quanto aos níveis de ensino que lecionaram ao longo da carreira

Referência do participante	Níveis de ensino			
	Antes do ano letivo de e 2013/2014		No ano letivo de 2013/2014	
	Básico	Secundário	Básico	Secundário
P1	X	X	X	X
P2	X	X	X	X
P3	X	X	X	X
P4	X	X	--	X
P5	X	X	--	X
P6	X	X	--	X

A Tabela 9, mostra que todos os participantes, até ao ano letivo 2013/2014, já lecionaram nos dois níveis de ensino.

A mesma tabela também permite concluir, que no ano letivo 2013/2014, e do ponto de vista dos níveis de ensino, os participantes têm em comum o facto de todos lecionarem no nível secundário, o que já não se observa em relação ao nível do básico.

Ao complementar a análise desta tabela com a Tabela 2, é possível concluir que apenas os 3 professores com menor tempo de serviço e idade, lecionam simultaneamente nos dois níveis, o que de algum modo pode indiciar uma determinada metodologia de distribuição de turmas.

Tabela 10

Caracterização dos participantes segundo os anos de escolaridade lecionados

Referência do participante	Anos de escolaridade											
	Antes do ano letivo de e 2013/2014						No do ano letivo de 2013/2014					
	7º	8º	9º	10º	11º	12º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
P1	--	X	X	X	X	X	--	X	X		X	X
P2	X	X	X	X	X	X	--	--	X	X	X	--
P3	--	X	X	X	X	X	--	X	X	X	--	--
P4	X	X	X	X	X	X	--	--	--	X	X	X
P5	X	X	X	X	X	X	--	--	--	X	--	--
P6	X	X	X	X	X	X	--	--	--	X	X	--

Cruzando os dados da Tabela 2 com a os da Tabela 9, é possível perceber que apenas os 2 participantes com menos tempo de serviço (P1 e P3) não lecionaram ainda no 7ª ano de escolaridade. Esta pequena diferença poderá ter que ver com o tempo de serviço.

No ano letivo de 2013/2014 e articulando novamente esta tabela com a Tabela 2, é possível verificar que os professores com mais anos de serviço (P5 e P6) lecionam atualmente num menor número de anos de escolaridade. Os restantes lecionam em três ou mais anos.

Tabela 11

Caracterização dos participantes *relativamente aos cargos que desempenharam nos anos ao longo da carreira*

Cargos	Desempenho de cargos											
	Antes do ano letivo de e 2013/2014						No do ano letivo de 2013/2014					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Avaliadora	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Coordenador de Departamento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Coordenador dos Diretores de Curso	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-
Coordenadora do Plano Anual de Atividades	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Diretor Curso CEF	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-
Diretor Curso Profissional	X	-	X	-	-	-	X	-	X	X	-	-
Diretor de Instalações	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Diretora de Turma	X	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-
Membro da Assembleia de Escola	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Membro do Conselho Geral	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-
Orientador PAP	X	--	X	-	-	-	X	--	X	-	-	-
Presidente Conselho Diretivo	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Representante de Grupo	X	X	X	X	--	--	--	--	X	X	--	X
Vice-Presidente do Conselho Diretivo	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-
Vogal	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-

A Tabela 11 em articulação com a Tabela 2, mostra que os participantes com menos anos de serviço, são aqueles que mais cargos têm desempenhado. Julgamos que esta situação pode compreender-se se tivermos em linha de conta a proliferação de novos cargos a desempenhar nas escolas, resultante de novas

modalidades de ensino, e esses talvez vão sendo distribuídos pelos professores com menos tempo de serviço.

Da análise da mesma tabela, pode ser concluído que 2 participantes (P2 e P5) atualmente não desempenham qualquer cargo, que a 1 participante (P6) foi atribuído apenas 1 cargo e que os restantes (P1, P3 e P4) têm 3 ou mais cargos.

1.6. Contexto do estudo

O estudo é efetuado num estabelecimento onde é lecionado o ensino básico e secundária, situada no distrito e concelho de Lisboa, na freguesia de Santa Maria dos Olivais.

O referido estabelecimento foi alvo de uma intervenção, financiada pela tutela, que recuperou e criou instalações e espaços, tendo atualmente instalações e ambientes de grande qualidade. Em termos logísticos, foi equipada com um conjunto alargado de equipamentos e recursos o que a tornaram uma escola aprazível e eficiente.

Devido às características que a escola apresenta, pareceu-nos ser um local perfeito como contexto do estudo.

CAPÍTULO II

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.1. Nota prévia

A partir da análise interpretativa e qualitativa das entrevistas semiestruturadas efetuadas a seis professores do ensino secundário, foi produzido um conjunto de tabelas contendo as conceções dos referidos docentes acerca da temática: a construção do desenvolvimento profissional docente.

As tabelas estão estruturadas em temas, sendo cada um constituído por diversas categorias, que por sua vez, são compostas por subcategorias.

Apresentam ainda a frequência absoluta e relativa das subcategorias em relação à respetiva categoria e das categorias em relação aos temas.

2.2. Resultados gerais da análise das entrevistas

A Tabela 12, que a seguir se apresenta, resulta da análise de conteúdo de 6 entrevistas semiestruturadas. Este tratamento de dados permitiu conceber uma estrutura representante dos conteúdos analisados. Assim, foram obtidas 161 subcategorias, decorrentes, de um primeiro nível de classificação, dos 438 indicadores que emergiram das unidades de registos encontradas nas entrevistas, pela classificação das subcategorias, foram obtidas 33 categorias distribuídas por 9 temas.

A Tabela 12, permite observar, em termos gerais, a estrutura organizativa a que se chegou através da análise de conteúdo das entrevistas, e perceber os valores concretos de cada um dos seus itens.

Tabela 12

Valores totais resultantes da análise das entrevistas

Total de entrevistas: 6				
Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
9	33	161	438	1485

Através da Tabela 13, é possível observar a frequência absoluta e relativa das categorias dentro de cada tema e dos temas em relação ao total de dados obtidos.

Com se pode verificar, os entrevistados centraram os seus discursos nos temas em que se focaliza o estudo.

Tabela 13

Frequências, absoluta e relativa dos temas

Temas	U.R.	U.R. %
Perceção sobre o desenvolvimento profissional	329	22,2%
Entrada na carreira/socialização profissional	132	8,9%
Desenvolvimento profissional ao longo da carreira	125	8,4%
Formação contínua e desenvolvimento profissional	236	15,9%
Fontes de insatisfação profissional	134	9,0%
Fontes de satisfação profissional	151	10,2%
Dificuldades da docência na escola atual	171	11,5%
Necessidades de formação ao longo da carreira	162	10,9%
Realização da entrevista	45	3,0%
Total de UR do tema	1485	

Todos os sujeitos se expressaram sobre todos os temas, de acordo com as suas perceções e convicções, no entanto, se considerarmos a frequência absoluta e relativa das unidades de registo podemos concluir que deram mais ênfase a uns do que a outros.

Assim, através da mesma tabela, é possível concluir que os temas, Perceção sobre o desenvolvimento profissional e Formação contínua e desenvolvimento profissional, sobressaem devido ao número de unidades de registo associadas a cada um deles. É portanto, possível apreender uma grande discrepância, nos resultados obtidos ao nível do número de unidades de registo de cada um destes temas.

Nos temas mais abordados, Perceção sobre o desenvolvimento profissional e Formação contínua e desenvolvimento profissional, o elevado número de unidades de registos a eles associados, poderá ter duas origens principais. Por um lado, o guião e o tipo de entrevista. A entrevista semiestruturada tenta manter o foco da atenção para os seus temas durante o processo de recolha de dados. Neste tipo de entrevista o investigador deixa o entrevistado “falar abertamente” orientando-o para os objetivos do estudo “cada vez que o entrevistado deles se afastar” (Quivy & Campenhoudt, 2013, pp. 192-193). Assim, durante a entrevista os docentes foram sendo direcionados para os objetivos do estudo. Por outro lado, o

elevado número de unidades de registo poderá decorrer dos temas abordados fazerem parte da vivência profissional dos professores, por assumirem grande importância, interesse e preocupação.

O tema com menor número de unidades de registo, Realização da entrevista, poderá, evidenciar, uma certa falta de hábitos de reflexão com pares, sobre as preocupações e necessidades que cada um tem ao nível profissional. Esta forma de estar na profissão é contraditada com a nova imagem do professor revelada em estudos, “No seu conjunto, os estudos veiculam uma imagem ideal de professor crítico e reflexivo, gerador de inovações e de mudança, tanto em si como nos outros e na escola”. (Alarcão & Roldão, 2010, p. 67).

A maioria dos professores não ultrapassou uma certa maneira de estar na profissão caracterizada pelo individualismo. Esta postura dificulta a implantação de uma prática de partilha, corresponsabilização e reflexão entre pares, nos múltiplos aspetos que envolvem a profissão. “Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional.”. (Nóvoa, A. 2001).

Considerando uma ordenação de temas, pelo número de unidades de registo, o terceiro tema que suscitou mais interesse aos participantes, foi o que se relaciona com as dificuldades sentidas atualmente pelos professores no exercício da profissão. É natural que os professores centrem os seus discursos neste tema, já que ele encerra as dificuldades experimentadas no momento presente, poderá até, ter funcionado como um momento onde se divide os problemas com alguém disposto a escutá-los.

Seguindo a ordenação, o quarto tema mais sublinhado focaliza as necessidades de formação que vão sendo sentidas pelos professores ao longo da carreira. Este tema representa um dos grandes problemas dos professores a falta de preparação para o desempenho de cargos e o de outras práticas. Para além dos Este tema é constituído por três categorias designadas por, Características do desenvolvimento profissional, Aspetos condicionantes do desenvolvimento profissional e Perceção da importância do desenvolvimento profissional.

Em quinto lugar, nas narrativas dos participantes, são levantados os problemas que estão ligados aos aspetos promotores da satisfação dos professores no exercício da profissão.

As fontes de insatisfação dos professores foi o sexto tema mais evidenciado. O interesse demonstrado pelos professores em relação aos últimos dois temas analisados é naturalmente muito semelhante, são dois temas que abraçam a mesma dimensão, o nível de satisfação dos professores em relação à sua vivência profissional.

Os temas que nos permitem perceber as opiniões dos intervenientes sobre o acompanhamento e apoio dos professores ao longo da carreira, são os menos referidos, se não considerarmos o que se refere à realização da entrevista.

Parece-nos que não deve ser concluído, devido à menor frequência relativa, que estes temas são pouco importantes, foram de facto menos sublinhados, mas o número de unidades de registo não é de modo algum desprezável.

Na Tabela 14, que a seguir se apresenta, expõe uma síntese geral dos resultados organizados por temas em categorias. A frequência relativa e absoluta, de cada uma das categorias, foram calculadas em relação ao total de unidades de registo do tema por elas constituído. Através da exposição destes resultados é possível perceber, dentro de cada tema, sobre que categorias os professores mais se debruçaram.

Na mesma tabela, também se apresenta a frequência relativa e absoluta, de cada um dos temas em relação ao número total de unidades de registo de todos os temas, deste modo é permitido compreender quais são os temas em que o discurso dos participantes mais incidiu.

Tabela 14

Frequências, absoluta e relativa das categorias e dos temas

Temas	Categorias	Categorias		Temas	
		U.R.	U.R. %	U.R.	U.R. %
Percepção sobre o desenvolvimento profissional	Caraterísticas do desenvolvimento profissional	88	26,7%	329	22,2%
	Aspetos condicionantes do desenvolvimento profissional	228	69,3%		
	Percepção da importância do desenvolvimento profissional	13	4,0%		
Entrada na carreira/socialização profissional	Fatores dificultadores	85	64,4%	132	8,9%
	Fatores facilitadores	47	35,6%		
Desenvolvimento profissional ao longo da carreira	Fatores dificultadores	65	52,0%	125	8,4%
	Fatores facilitadores	60	48,0%		
Formação contínua e desenvolvimento profissional	Contributos da formação contínua	36	15,3%	236	15,9%
	Aspetos negativos da formação contínua	31	13,1%		
	Aspetos positivos da formação contínua	14	5,9%		
	Conceção sobre formação contínua	41	17,4%		
	Estratégias de formação	28	11,9%		
	Temáticas a desenvolver	25	10,6%		
	Aspetos condicionantes da formação contínua	12	5,1%		
Relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional	49	20,8%			
Fontes de insatisfação profissional	Imagem negativa da profissão	11	8,2%	134	9,0%
	Dificuldades na relação pedagógica	24	17,9%		
	Dificuldades no trabalho com pares	30	22,4%		
	Alterações legislativas	53	39,6%		
	Dificuldade no exercício de cargos	16	11,9%		
Fontes de satisfação profissional	Intervenção pedagógica eficaz	111	73,5%	151	10,2%
	Trabalho colaborativo	30	19,9%		
	Experiências diversificadas	10	6,6%		
Dificuldades da docência na escola atual	Origem das dificuldades	62	36,3%	171	11,5%
	Processos de superação das dificuldades	109	63,7%		
Necessidades de formação ao longo da carreira	Necessidades iniciais	23	14,2%	162	10,9%
	Necessidades atuais	73	45,1%		
	Necessidades transversais	9	5,6%		
	Implementa trabalho colaborativo com alunos	10	6,2%		
	Na prática administrativa	18	11,1%		
	Evolução das necessidades ao longo da carreira	29	17,9%		
Realização da entrevista	Reflexão sobre a profissão	23	51,1%	45	3,0%
	Reflexões decorrentes da entrevista	22	48,9%		
	Total de UR do Tema		1485		

2.3. Percepções sobre o desenvolvimento profissional

O tema, Percepção sobre o desenvolvimento profissional, envolve as categorias referentes aos resultados obtidos da análise das narrativas dos participantes, que refletem os juízos dos professores acerca do desenvolvimento profissional.

Este tema é constituído por três categorias, que resultaram da análise das narrativas dos participantes, foram designadas do seguinte modo: Características do desenvolvimento profissional; Aspectos condicionantes do desenvolvimento profissional; e Percepção da importância do desenvolvimento profissional.

Tabela 15

Categorias do tema Percepção sobre o desenvolvimento profissional

Temas	Categorias	U.R.	U.R. %
Percepção sobre o desenvolvimento profissional	Caraterísticas do desenvolvimento profissional	88	26,7%
	Aspectos condicionantes do desenvolvimento profissional	228	69,3%
	Percepção da importância do desenvolvimento profissional	13	4,0%
	Total	329	22,2%

Pela observação desta tabela, podemos concluir que os participantes focaram mais a sua atenção nos aspetos que condicionam o desenvolvimento profissional, já que são aspetos, com os quais, se deparam quotidianamente no exercício da profissão.

Os entrevistados deram também algum relevo, às características que definem o desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à percepção da importância do desenvolvimento profissional. O reduzido valor da frequência absoluta e relativa, pode ser explicado, pelo facto de esta categoria ser apenas introdutória do tema, tendo sido depois desenvolvido nas restantes categorias.

Tabela 16
 Primeira categoria do tema: *Percepção sobre o desenvolvimento profissional*

Categories	Subcategorias	U.R.	U.R. %	Participantes
Caraterísticas do desenvolvimento profissional	Aprendizagem posterior à formação inicial	20	22,7%	P1, P2, P4, P5
	Promove o aperfeiçoamento das competências profissionais	5	5,7%	P5, P6
	Implica formação contínua	17	19,3%	Todos
	Tem repercussões sociais	3	3,4%	P5
	Implica o exercício de cargos	7	8,0%	P2, P5
	Promove o desenvolvimento pessoal	2	2,3%	P1, P5
	Implica colaboração entre pares	10	11,4%	P1, P3, P4
	Implica conhecimentos científicos e pedagógicos	4	4,5%	P2, P6
	Envolve a supervisão entre pares	20	22,7%	P4, P5
	Total	88	26,7%	
Total de UR do Tema		329		

Analisando a Tabela 16, podemos concluir que os professores centraram o discurso no momento de início, nas conceções e nas implicações do desenvolvimento profissional.

Para os participantes (P1, P2, P4 e P5), ocorre logo após a formação inicial, "A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 113).

O que acima fica dito, pode ser ilustrado pelos seguintes excertos:

"... desenvolvimento profissional tem a ver com aquilo que nós aprendemos depois de nossa formação inicial." (P1).

"... nesse caso o sermos professor, nesse sentido, tudo o que seja o trabalho colaborativo que nós vamos fazendo diariamente com os nossos colegas ..." (P1)

"Por um lado este conceito está associado à experiência que se vai adquirindo com os alunos, ..." (P2).

Dois professores (P4 e P5), sublinharam que uma das caraterísticas do desenvolvimento profissional é a de envolver o processo de supervisão entre pares. Embora, esta noção tenha sido referida apenas por dois participantes, foi evidenciada diversas vezes por estes docentes, o que lhe atribui alguma significância.

Esta perspetiva está de acordo com a literatura, “A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 54).

Os excertos de entrevistas que seguidamente se apresentam, ilustram essa ideia.

“... quer o trabalho portanto, das aulas no sentido de haver troca, portanto de experiências e observação de aulas, e também depois ao nível da reflexão portanto sobre os resultados desses três níveis ” (P4)

“Por exemplo, um professor ser tutor, tutor, não formalmente e não haver aquela ligação quase de chefe e subordinado.” (P5)

“... ir às aulas e ajudar os colegas mais novos. E depois aconselha-los em relação à forma como eles atuam nas aulas juntamente com os alunos, etc. Mais de aconselhamento do que propriamente de avaliação.” (P5)

A caracterização do desenvolvimento profissional como implicando a formação contínua, embora não tenha associado o maior valor de unidades de registo, foi no entanto, referenciada por todos os professores. É considerada como estando intimamente ligada ao desenvolvimento profissional, o que está em acordo com a literatura, “Este capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre a questão do desenvolvimento profissional dos professores na sua natural ligação à formação contínua”, (Formosinho, 2009, p. 221).

Destacamos os seguintes excerto demonstrativos:

“É assim, eu penso que a formação faz parte do desenvolvimento profissional ...”
(P1)

“... portanto, eu diria que a formação é um dos componentes do desenvolvimento.”
(P2)

“... e por outro, lado também, está associado a todo um processo de aprendizagem contínua associada à própria profissão de professor ...” (P2)

“... Eu sou da opinião, que eles se completam, está bem, porque eu acho que é diferente dizer desenvolvimento profissional e formação profissional, ...” (P3)

Tabela 17
 Segunda categoria do tema: *Percepção sobre o desenvolvimento profissional*

Categorias	Subcategorias	U.R.	U.R. %	Participantes
Aspetos condicionantes do desenvolvimento profissional	Contacto com o mundo laboral	14	6,1%	P4
	Trabalho entre pares	8	3,5%	P2, P4, P6
	Ensinar alunos com comportamento inadequado	16	7,0%	P1, P5
	Situações constrangedoras originadas por erros cometidos pelos professores	8	3,5%	P5
	Intervenção pedagógica	42	18,4%	Todos
	Intervenção com os encarregados de educação	4	1,8%	P4
	Disponibilidade e motivação do docente	16	7,0%	P5, P6
	O gosto e o modo de estar na profissão	6	2,6%	P5, P6
	Capacidade de gerir situações	3	1,3%	P6
	Ambiente escolar	4	1,8%	P6
	Reuniões formais/informais entre pares	5	2,2%	P4
	Situação socioprofissional	4	1,8%	P5
	Definição de normas	1	0,4%	P6
	Observação de aulas	20	8,8%	P4
	Processos de indução	6	2,6%	P6
	Profissionalização	12	5,3%	P3
	Realização de atividades diversificadas com alunos e professores	33	14,5%	P4
	Experiência profissional	14	6,1%	P2, P3, P5, P6
	Relacionamento com a direção	3	1,3%	P3
	A motivação dos professores para se desenvolverem profissionalmente decresce ao longo da carreira	7	3,1%	P5
Formação de base	2	0,9%	P2, P4	
Total		228	69,3%	
Total de UR do Tema		229		

Através da análise da Tabela 17, é possível concluir que, na opinião de todos os professores, a componente pedagógica é a que mais influencia o desenvolvimento profissional.

Os fragmentos de discurso, que a seguir se expõem evidenciam esta apreciação.

“Por um lado este conceito está associado à experiência que se vai adquirindo com os alunos, ...” (P2)

“...e portanto essa capacidade portanto, tem a ver com a aprendizagem que ele vai adquirindo à medida que vai ensinando e que vai desenvolvendo aprendizagem aos alunos...” (P5)

“Isto parece um bocadinho estranho, mas é verdade, eu aprendi imenso com eles ao longo de trinta e poucos anos de carreira.” (P6)

A realização de atividades diversificadas com alunos e professores, apresenta uma frequência absoluta e relativa que sobressai. É o segundo maior valor observado na tabela, no entanto, queremos salientar que apenas o participante, P4, se referiu a este aspeto condicionante.

“Depois em termos também de desenvolvimento profissional destacaria também alguns projetos que fiz com alunos, ...” (P4)

“... e portanto, essas palestras que muitas vezes temos pré-classificado de seca, é a direção que escolhe etc., ali era o contrário, eram os alunos, e portanto isso também foi um desenvolvimento profissional bastante bom e correto.” (P4)

Os docentes revelaram que a observação de aulas, foi um dos agentes que lhes facilitou o desenvolvimento profissional, o que evidencia a importância da prática do processo de supervisão entre pares.

“... e, por exemplo, a observação das aulas, eu acho que é uma questão fundamental ...” (P4)

“... e que podia ser, por exemplo, as aulas mesmo que não haja, não houvesse tempo para os professores poderem assistir as aulas, podia-se filmar a aula ...” (P4)

Os professores não atribuíram grande significado à determinação de normas como fator influente do desenvolvimento profissional. Apenas se obteve uma ocorrência, participante (P6).

“E portanto, se nós conseguíssemos traçar isso, era capaz de ser muito fácil que os profissionais crescessem dentro de determinados espaços educativos de acordo com essa orientação geral.” (P6)

Tabela 18

Terceira categoria do tema: *Percepção sobre o desenvolvimento profissional*

Categorias	Subcategorias	U.R.	U.R. %	Participantes
Percepção da importância do desenvolvimento profissional	O desenvolvimento profissional é sempre importante	13	100%	P1, P2, P3, P6
	Total	13	4,0%	
Total de UR do Tema		329		

Esta categoria tem associadas apenas 13 unidades de registo, e uma subcategoria, mas apesar deste resultado, atribuímos-lhe alguma atenção devido a ter sido referida pela maioria dos participantes (P1, P2, P3 e P6), porque mede de algum modo a relevância atribuída pelos professores ao desenvolvimento profissional.

“... e portanto, o desenvolvimento profissional é fundamental e deve de acompanhar sempre o professor desde o início ao fim com a mesma intensidade, ...” (P1)

“ ... portanto eu acho que, é sempre importante haver desenvolvimento profissional ...” (P3)

“Eu acho que é sempre importante.” (P6)

2.4. Apoio ao longo da carreira

Neste tema, as narrativas dos participantes centraram-se nos fatores que influenciaram o desenvolvimento profissional, ao longo dos seus percursos profissionais. Assim, surgiram duas categorias, em que uma é constituída pelos fatores que promoveram esse desenvolvimento profissional e a outra pelos fatores que o constringiram.

Tabela 19

Categorias do tema *Desenvolvimento profissional ao longo da carreira*

Temas	Categorias	U.R.	U.R. %
Desenvolvimento profissional ao longo da carreira	Fatores dificultadores	65	52,0%
	Fatores facilitadores	60	48,0%
	Total	125	8,4%

Nesta tabela sobressai o equilíbrio, em termos de unidades de registo, existente entre as duas categorias, o que poderá indicar, que ao longo da carreira, as dificuldades e as facilidades assumiram a mesma importância.

A Tabela 20, apresenta as subcategorias referentes aos, fatores que dificultaram o desenvolvimento profissional dos professores

Nela podem ser observadas a frequência absoluta e relativa das subcategorias obtidas pela análise dos discursos.

Tabela 20

Primeira categoria do tema: Desenvolvimento profissional ao longo da carreira

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R.%	Participantes
Fatores dificultadores	Escasso apoio da escola	12	18,5%	P1, P4, P5, P6
	Formação contínua pouco motivadora para progressão	5	7,7%	P1, P5
	Falta de partilha e corresponsabilização entre pares	2	3,1%	P4
	Escassas ações de formação contínua gratuita	7	10,8%	P1, P3
	Cansaço decorrente da colocação	5	7,7%	P5
	Exercício solitário da profissão	34	52,3%	P4
	Total	65	52,0%	
Total de UR do Tema		125		

A narrativa dos professores, P1, P4, P5, P6 centrou-se no reduzido apoio disponibilizado pela escola e que constitui um fator que dificultou o desenvolvimento profissional.

“... e portanto tirando as ações de formação ou formação contínua, conforme se quiser dizer, que vai disponibilizando ao professor pouco mais faz, ...” (P1)

“As estruturas das escolas não estão preparadas para pedir ou apoiar ou dar mais qualquer coisa ...” (P5)

“Mas para além disso as escolas não estão preparadas para apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de cada um.” (P5)

É evidente a desproporção entre a subcategoria, Exercício solitário da profissão e as restantes. O que pode evidenciar, que o fator que mais prejudicou o desenvolvimento profissional, foi o exercício da profissão ter sido desempenhado de forma solitária. Queremos referir ainda, que todas as unidades de registo desta subcategoria pertencem ao discurso de um participante (P4).

Na apreciação desta subcategoria consideramos não só as frequências, relativa e absoluta, mas também, o número de participantes que envolve. Daí a termos referido em segundo lugar.

“Eu acho que o nosso princípio, enquanto professores, é de acharmos que a avaliação que a gente faz, as aulas que damos é tudo muito individualizado, ...” (P4)

“... agora a gente vê, em termos práticos que muitas vezes a planificação, cada um faz a sua e quanto muito troca-se, portanto a planificação, ...” (P4)

“... ou seja, é um facto, que a nossa prática, enquanto professores, temos uma carga horária, extra aulas muito forte, que impede muitas vezes que a gente tenha tempo para planificar com os colegas etc., ...” (P4)

A falta de partilha e corresponsabilização entre pares foi referida duas vezes por um participante (P4). O que pode significar que assumiu pouco relevância no exercício da profissão dos professores.

Tabela 21
Segunda categoria do tema: *Desenvolvimento profissional ao longo da carreira*

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R.%	Participantes
Fatores facilitadores	Promoção de ações de formação	12	9,6%	P1, P2, P3, P6
	Promoção de conferências	8	6,4%	P1, P2, P5, P6
	Promoção reuniões gerais de escola	9	7,2%	P6
	Apoio da escola	4	3,2%	P6
	Definição de princípios gerais, norteadores e flexíveis	27	21,6%	P6
	Total	60	48,0%	
	Total de UR do Tema	125		

As ações de formação foram destacadas por quatro participantes (P1, P2, P3, P6), como facilitadoras do desenvolvimento profissional.

“Tenho a sorte de na minha escola para além desta formação, desta iniciativa, desta formação contínua, de vez em quando, vai aparecendo assim umas conferências que também do meu ponto de vista contribuem de forma bastante positiva para o desenvolvimento profissional, ...” (P1)

“...e no entanto, acho que a escola nesse sentido o único apoio que dá enquanto desenvolvimento profissional, será apenas nesse sentido só em termos de formações.” (P3)

“Tem promovido com algumas ações esse desenvolvimento.” (P6)

A diferença entre a subcategoria, Definição de princípios gerais, norteadores e flexíveis e as restantes é óbvia. O que poderia levar a concluir que esta subcategoria representa o fator que assume maior evidência para os participantes, no entanto, não podemos deixar de assinalar que ela é sustentada apenas pela intervenção de P6. Como acima foi descrito, vamos considerar não só as frequências, relativa e absoluta, mas também, o número de participantes que envolve.

Esta subcategoria sugere que a existência de um conjunto de princípios gerais norteadores e que admitissem alguma adaptação facilitaria o percurso profissional docente e o seu desenvolvimento profissional.

“Eu se calhar para cada pessoa, e até na lógica da orientação dos colegas que vêm de novo para um determinado espaço educativo, neste caso para uma determinada escola, eu acho que sim. Faria sentido haver uma série de princípios organizadores.” (P6)

“Era de facto isto, era um conjunto de princípios que orientassem, de facto, o profissional em determinado desempenho.” (P6)

Analisando da Tabela 21, podemos inferir que o apoio disponibilizado pela escola, não foi muito referenciado, como fator facilitador, o que de certo modo contradiz a análise da Tabela 20, onde se dá muita relevância ao escasso apoio da escola como fator dificultador do desenvolvimento profissional. Esta divergência talvez mostre que os professores facilmente se apercebem das dificuldades que surgem devido à falta de apoio da escola, no entanto, têm alguma dificuldade em apontar os benefícios de usufruir desse apoio. O apoio a que nos estamos a referir, por ser escasso, não é reconhecido como um dos principais meios a recorrer para suprir as dificuldades, os docentes são obrigados a optar por outros meios. Mas têm a noção que se existisse muitos obstáculos poderiam ser derrubados.

2.5. Apoio na entrada na carreira

Tabela 22

Categorias do tema: Entrada na carreira/socialização profissional

Temas	Categorias	U.R.	U.R. %
Entrada na carreira/socialização profissional	Fatores dificultadores	85	64,4%
	Fatores facilitadores	47	35,6%
	Total	132	8,9%

O tema apresentado através da tabela 22, é constituído por duas categorias que referem os fatores que promovem e os que constroem a integração dos professores no início da carreira.

Na tabela é patente o desequilíbrio existentes entre as duas categorias. A categoria, Fatores dificultadores detém mais de 64% das unidades de registo associadas a este tema, o que poderá indicar a presença de uma perceção negativa, por parte dos participantes, relativamente à entrada na carreira.

A Tabela 22, apresenta, as mesmas categorias que a Tabela 21, onde aquelas estavam em equilíbrio, no se refere às frequências absoluta e relativa. Ajuizamos que esta situação mostra que no início da carreira existem muitas dificuldades e que elas vão diminuindo ao longo da carreira.

A Tabela 23 associada ao tema, Entrada na carreira/socialização profissional, que a seguir se apresenta, estão patentes os resultados obtidos relativamente à perceção que os professores detém sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes no período inicial da atividade docente.

Tabela 23

Primeira categoria do tema: Entrada na carreira/socialização profissional

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R. %	Participantes
Fatores dificultadores	Escasso apoio da escola	48	56%	Todos
	O apoio depende do grupo disciplinar	3	4%	P4, P6
	Falta de um plano de integração	16	19%	P5, P6
	Falta de apoio em termos pedagógicos	7	8%	P4
	Inadequação de distribuição de serviço	4	5%	P4, P5
	Escassa recetividade de alguns professores mais novos	7	8%	P4
	Total	85	64%	
Total de UR do Tema		132		

Pela análise da categoria, Fatores dificultadores, é possível concluir que os professores entendem que os fatores que mais dificultam o ingresso na carreira são o reduzido apoio disponibilizado pela escola e a reduzida ou inexistente implementação dos processos de indução já que salientam a falta de um plano de integração dos docentes na profissão.

Os professores são unânimes no que diz respeito ao reduzido apoio disponibilizado pela escola, o que pode demonstrar uma certa noção de que o início da carreira é um pouco desapoiado.

“... esse acompanhamento mais próximo ou não, mas, não existe de todo a preocupação em ajudar e acompanhar os colegas no início de carreira.” (P1)

“... há casos de colegas, que eu sei, que muitas vezes este abraçar de profissão não é fácil porque estão muito desapoitados, ...” (P2)

Os participantes P4 e P5 sugeriram até que se atentasse, nos bons exemplos, de outros grupos profissionais onde os processos de indução estão institucionalizados.

“Portanto, terem mecanismos e formas de apoiar ...” (P4)

“... como por exemplo na medicina e na advocacia em que os que começam não se sentem desamparados e abandonados ...” (P4)

“... por exemplo dos advogados existe sempre um processo, é atribuído a um advogado mas é raro o advogado que trabalhe individualmente, ...” (P5)

No que diz respeito à inadequação da distribuição de serviço os participantes deram pouca ênfase.

Tabela 24
Segunda categoria do tema: *Entrada na carreira/socialização profissional*

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R.%	Participantes
Fatores facilitadores	Apoio do representante/coordenador	14	29,8%	P1, P5, P6
	Apoio dos pares	17	36,2%	P1, P2, P3, P4, P6
	Apoio no início da carreira	1	2,1%	P3
	Apoio no ano de estágio	3	6,4%	P2

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R.%	Participantes
	Apoio no exercício de funções administrativas	9	19,1%	P4, P6
	Apoio na área pedagógica	3	6,4%	P6
	Total	47	35,6%	
Total de UR do Tema		132		

Analisando os dados da Tabela 24, é possível verificar que quase todos os professores consideram que o apoio disponibilizado pelos pares é o que melhor promove a entrada na carreira.

“... e comprovam os colegas do próprio grupo disciplinar que dão algum apoio, e alguma colaboração em termos de atividades.” (P1)

“... portanto aprendemos muito umas com as outras, isso foi muito importante e ajudou-me imenso, ...” (P2)

“Senti-me acompanhada sim, no que diz respeito aos colegas de trabalho, ...” (P3)

O apoio dado pelo representante/coordenador aos professores em início de carreira, também foi mencionado várias vezes e por metade dos professores, como um fator que facilita o abraçar da carreira.

“... ou, o único acompanhamento que tem é por parte do representantes de grupo ou eventualmente pelo coordenador de departamento, ...” (P1)

“... Ou o representante dá-lhes também algumas dicas, ...”

“A única entidade que pode ajudar os professores é o representante do grupo, ...” (P5)

Apenas um dos participantes (P3) fez uma referência direta à necessidade de apoio e classificou como fundamental, o que poderá querer dizer, que de um modo geral os professores assimilaram e se conformaram com a falta de apoio da escola e assumem com alguma naturalidade este tipo de entrada na profissão.

“.. que é fundamental que haja esse tipo de acompanhamento para o professor se sentir seguro quando entra para uma escola, não é.” (P3)

2.6. Formação contínua e desenvolvimento profissional

Neste subcapítulo vamos analisar o tema, Formação contínua e desenvolvimento profissional. É constituído por 8 categorias, que permitem apreender que entendimento é tido da formação contínua e da associação destas duas dimensões. Assim, pretendemos abarcar, a conceção sobre, o papel, os fatores condicionadores da formação contínua, quais as temáticas e estratégias a adotar e que tipo de relação, os participantes admitem existir, entre elas.

Tabela 25

Categorias do tema Desenvolvimento profissional ao longo da carreira

Temas	Categorias	U.R.	U.R. %
Formação contínua e desenvolvimento profissional	Contributos da formação contínua	36	15,3%
	Aspetos negativos da formação contínua	31	13,1%
	Aspetos positivos da formação contínua	14	5,9%
	Conceção sobre formação contínua	41	17,4%
	Estratégias de formação	28	11,9%
	Temáticas a desenvolver	25	10,6%
	Aspetos condicionantes da formação contínua	12	5,1%
	Relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional	49	20,8%
	Total	236	15,9%

O tema, Formação contínua e desenvolvimento profissional, que se apresenta na Tabela 25, diferencia-se dos restantes devido, ao número de unidades de registos e de categorias ser elevado, quando comparado com os outros temas. Este é o segundo tema, quanto aos valores das frequências absoluta e relativa.

Tabela 26

Primeira categoria do tema: Formação contínua e desenvolvimento profissional

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R. %	Participantes
Relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional	Determinante para o desenvolvimento profissional	28	57,1%	Todos
	Conceitos semelhantes	4	8,2%	P1, P2
	Conceitos diferentes	3	6,1%	P4
	Formação contínua e desenvolvimento profissional complementam-se	14	28,6%	P1, P2, P3, P4, P6
	Total	49	20,1%	
	Total de UR do Tema	2236		

O discurso dos professores centrou-se na relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional, pensamos que este facto se deve ao guião da entrevista e ao interesse que este assunto desperta nos docentes.

Como se pode verificar, todos os participantes referiram, segundo as suas perceções, em que medida a formação contínua é determinante para o desenvolvimento profissional. Conforme ilustram os excertos seguintes:

“Então em primeiro lugar a formação contínua do professor, isso sem dúvida, ...”
(P1)

“... mas a formação contínua é essencial, ...” (P2)

“...é nesse sentido que eu acho que esta formação é sempre importante.” (P3)

“Também acho que o desenvolvimento não se faz sem a formação, ...” (P6)

Cinco professores (P1, P2, P3, P4, P6), expuseram nas suas narrativas que a formação contínua e desenvolvimento profissional se complementam

“...mas continuo a achar que não são, mas que de facto se complementam, ...” (P2)

“... Eu sou da opinião, que eles se completam, está bem, porque eu acho que é diferente dizer desenvolvimento profissional e formação profissional, ...”

Tabela 27

Segunda categoria do tema: Formação contínua e desenvolvimento profissional

Categories	Subcategorias	U. R.	U. R. %	Participantes
Conceção sobre formação contínua	Implica participação em ações de formação	1	2,0%	P3
	Implica conhecer as necessidades dos professores e alunos	6	12,2%	P3
	Implica estudo complementar	3	6,1%	P3
	Estrutura organizada pelos centros de formação	2	4,1%	P5
	Processo contínuo	1	2,0%	P1
	Um direito	8	16,3%	P1, P6
	Deve envolver diversas áreas	4	8,2%	P1, P2
	Natureza da formação profissional e do desenvolvimento profissional	5	10,2%	P4, P6
	Deve responder às necessidades de formação dos professores	12	24,5%	P1, P2, P3, P5
	Processo de avaliação negociado com os formandos	3	6,1%	P1
	Adequada aos formandos	4	8,2%	P1
		Total	41	17,4%
Total de UR do Tema		236		

As conceções dos professores acerca da formação contínua, estão muito presentes nas narrativas dos participantes, o que pode revelar o interesse dos

docentes em relação aos aspetos envolvidos pela formação contínua na perspetiva do desenvolvimento profissional.

A ideia de que as ações de formação devem responder às necessidades dos professores, foi a mais sublinhada pelos sujeitos, o que está em acordo com a Tabela 29, Aspetos negativos da formação contínua, onde surgiu uma unidade de registo que apontava como negativo o desconhecimento das necessidades dos professores. Salientaram ainda, a reduzida, ou quase ausente, componente prática, que também é referido na mesma tabela.

“... e que muitas vezes podem nem estar associadas à sua área de formação universitária, ...” (P2)

“Portanto mesmo a inscrição das próprias ações deve vir ao encontro das necessidades que vai encontrando no dia-a-dia.” (P5)

O acesso à formação contínua, segundo os participantes, é um direito que os assiste, daí até encontrarem nenhuma razão que justifique que não sejam gratuitas.

“... portanto eu acho que faz parte de umas das obrigações da nossa entidade, para qual estamos a trabalhar, ...” (P1)

“Nisto que a dizer, já se integra aquela ideia de que o profissional tem que ter direito à formação.” estou (P6)

Tabela 28

Terceira categoria do tema: Formação contínua e desenvolvimento profissional

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R.%	Participantes
Contributos da formação contínua	Aquisição de saberes	5	13,9%	P5
	Troca de experiências	1	2,8%	P4
	Reflexão sobre a prática	30	83,3%	P4, P5
	Total	36	15,3%	
	Total de UR do Tema	236		

Esta categoria resulta das narrativas de P4 e P5. O que poderá sugerir a existência de alguma apatia ou dificuldade, em explorar o tema, por parte dos outros docentes.

A subcategoria, Reflexão sobre a prática, obtém o maior número de unidades de registo o que pode evidenciar a importância atribuída à reflexão sobre a prática docente. “As novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração ...” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 19). que se considere que um dos maiores contributos da formação contínua é promoção da reflexão dos professores sobre a sua prática no exercício da sua profissão.

É natural que a reflexão assuma uma posição preponderante em relação às outras subcategorias, já que ela possui uma grande importância na construção do conhecimento. Segundo Alarcão e Roldão, (2010) “A reflexão é o tema mais glosado quer nas sínteses de investigação quer nos estudos empíricos, . . . A reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional” (p. 30)

Das narrativas retirámos os seguintes excertos:

“... mas acho que a formação está diretamente ligada à capacidade que cada um tem de refletir não é, ...” (P4)

“Pedagógico, pronto é a reflexão pessoal que uma pessoa pode fazer ao fim de cada aula que possa correr menos bem.” (P5)

A aquisição de saberes é referida apenas pelo professor (P5).

A Troca de experiências, teve apenas uma unidade de registo, o que poderá revelar uma postura individualista por parte dos sujeitos.

Tabela 29

Quarta categoria do tema: *Formação contínua e desenvolvimento profissional*

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R.%	Participantes
Aspetos negativos da formação contínua	Dificuldade na participação das ações de formação	6	19,4%	P2, P3
	Desconhecimento das necessidades dos professores	1	3,2%	P1
	Formação contínua muito teórica	8	25,8%	P1
	Escassa relação entre a teoria e a prática	5	16,1%	P1
	Escassa qualidade de alguns formadores	1	3,2%	P1
	Centros de formação desconhecem a realidade docente	8	25,8%	P1, P4, P6
	Processo de avaliação desadequado	2	6,5%	P1
	Total	31	13,1%	
	Total de UR do Tema	236		

Relativamente aos aspetos negativos da formação contínua, o discurso dos participantes centrou-se nos centros de formação por não terem uma visão realista do exercício da profissão docente e a formação ser demasiado teórica.

Metades dos professores mencionaram a falta de ligação à realidade da prática docente por parte dos centros de formação. Parece-nos haver aqui uma chamada de atenção para o problema da desadequação das ações de formação perante as reais necessidades dos professores e talvez uma crítica à atuação dos centros de formação.

“É assim, eu penso que as coisas muita vezes não funcionam porque efetivamente quem está à frente destes projetos está um bocadinho afastado da realidade e dos problemas que os professores sentem, ...” (P1)

“... eu acho que são cursos, muitos deles, que não são extremamente importantes, ...” (P4)

As subcategorias designadas por, Desconhecimento das necessidades dos professores e Escassa qualidade de alguns formadores, tiveram cada uma, apenas uma referência. Cremos que as razões se prendem com o que referimos no parágrafo anterior.

A escassez de conhecimentos sobre as necessidades dos professores é um assunto tratado na literatura devido à importância de que se revestem. Se a formação assenta sobre o desconhecimento das carências dos docentes não consegue ser profícua. Segundo Flores (2014) para se obter o aperfeiçoamento dos professores é necessário aperfeiçoar a sua formação. Este aperfeiçoamento pode ser implementado se quem forma, estiver desperto para as necessidades de quem é formado “Esperamos que os alunos futuros professores deem atenção às necessidades e capacidades dos seus aprendentes, assim como eles esperam o mesmo de nós enquanto seus formadores.” (Martin & Russell, 2014, p.34).

Apenas um dos professores referiu o cariz demasiadamente teórico das ações de formação. Do seu discurso, é talvez possível retirar a perceção de que esta particularidade das ações de formação é desmotivante. Pensamos que existe aqui uma referência no sentido de se proceder à reformulação dos modelos de formação.

“Depois, pensar um pouco, e aquilo que eu sinto quando faço algumas formações é que, de facto, elas são muito teóricas, ...” (P1)

“... e portanto, é mais do mesmo ou seja vamos ouvir muitas teorias, muitos teóricos, ...” (P1)

“... e portanto, acho que os modelos de formação e as ações de formação, que normalmente existem, focam muita a parte teórica dos assuntos.” (P1)

Tabela 30

Quinta categoria do tema: *Formação contínua e desenvolvimento profissional*

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R.%	Participantes
Aspetos positivos da formação contínua	Permite aquisição de competências	7	21,4%	P2, P3, P6
	Os horários das ações de formação devem ser adequados aos horários dos professores	3	7,1%	P2, P4, P6
	Ações de formação na escola onde os professores lecionam	3	14,3%	P5
	Permite progressão na carreira	1	57,1%	P1
	Total	14	5,9%	
Total de UR do Tema		244		

No que respeita aos aspetos positivos da formação contínua, foi mencionado como principal atributo, permitir a aquisição de competências. O que poderá significar que os professores encaram a formação contínua como um processo promotor da aquisição de novas competências.

“... para mim a formação serve para ajudar os professores a alcançarem as competências necessárias a um bom desempenho ...” (P2)

“...o papel da formação contínua é criar as condições que me possibilitem conseguir novas capacidades.” (P3)

“... mas enfim, dotei-me daquilo que é essencial, para conseguir introduzir nas aulas outras práticas ...” (P6)

A noção de que um dos contributos da formação contínua é permitir a progressão na carreira, foi pouco mencionada, apenas uma vez. Este valor tão reduzido, uma unidade de registo, pode estar relacionado com a situação de congelamento da progressão das carreiras, deixando por isso, de ter interesse essa vertente.

“Bom, as ações de formação que nós vamos fazendo ou as ações de formação contínua que vamos tendo direito, e que muitas delas por uma questão de créditos necessários à progressão da carreira, muitas vezes somos obrigados a fazê-las, ...” (P1)

No que diz respeito à categoria, Aspetos condicionantes da formação contínua, o reduzido número de unidades de registos, a ela associadas, leva-nos a considerar, que possivelmente as frequências absoluta e relativa são pouco expressivas, não por carecer de importância mas, por ser difícil, aos participantes, encontrarem os fatores que condicionam a formação contínua.

Perante os resultados obtidos, parece-nos possível deduzir que os professores têm muita facilidade em expor as suas ideias sobre algumas das dimensões da formação contínua e desenvolvimento profissional

Em algumas tabelas observa-mos que tiveram pouca diversidade de participantes. Pensamos que provavelmente se deve a um debruçar muito ligeiro, por parte dos professores, sobre algumas dimensões da profissão, possivelmente devido a que tempo remanescente após o desempenho de todas as tarefas que lhes são atribuídas ser muito reduzido. “Contudo os estudos revelam práticas de reflexão incipientes, dificuldade de refletir e em comunicar o teor das reflexões, centralização quase exclusiva nas atividades letivas. O fator tempo é consensualmente referido como um constrangimento” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 29).

Tabela 31
Sexta categoria do tema: Formação contínua e desenvolvimento profissional

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R.%	U. R.%
Estratégias de formação	Trabalho entre pares	10	35,7%	P2, P3, P4, P5
	Realização de colóquios, conferências, seminários	3	10,7%	P1, P2
	Realização de visitas de estudo	15	53,6%	P1, P2, P3, P5,P6
	Total	28	11,9%	
Total de UR do Tema		236		

A visita de estudo, como estratégia de formação, foi evidenciada por quase todos os professores e apresenta mais de metade das unidades de registo desta categoria. Julgamos que este resultado se deve ao facto de que através desta esta estratégia se consegue um estreitamento da relação afetiva entre os professores e os alunos o que tem reflexos positivos na relação pedagógica.

“...mas sobretudo também, com um caráter de muito trabalho entre pares ...” (P2)

2.7. Fontes de satisfação profissional

O tema, Fontes de satisfação profissional, mereceu alguma referência por parte dos entrevistados, é constituído por três categorias, sendo a intervenção pedagógica eficaz a categoria mais referenciada.

Tabela 32

Categorias do tema Fontes de satisfação profissional

Temas	Categorias	U.R.	U.R. %
Fontes de satisfação profissional	Intervenção pedagógica eficaz	111	73,5%
	Trabalho colaborativo	30	19,9%
	Experiências diversificadas	10	6,6%
	Total	151	10,2%

Através da análise da categoria, Intervenção pedagógica eficaz, é possível concluir que as atividades realizadas com os alunos, a superação de dificuldades no estabelecimento da relação pedagógica e o reconhecimento da importância dos professores são os principais agentes de satisfação profissional.

Tabela 33

Primeira Categoria do tema: Fontes de satisfação profissional

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R. %	Participantes
Intervenção pedagógica eficaz	Experiências positivas	11	9,9%	P5, P6
	Resultados positivos dos alunos	10	9,0%	P1, P5
	Reconhecimento do trabalho e da importância dos professores	25	22,5%	P5, P6
	Relacionamento com encarregados de educação	10	9,0%	P5
	Melhoria do comportamento dos alunos	52	46,8%	P1, P3, P5
	Exercício da prática docente	3	2,7%	P2
	Total	111	73,5%	
Total de UR do Tema		151		

De acordo com as narrativas dos docentes, P1, P3 e P5, a melhoria dos comportamentos dos alunos tem o maior significado em termos da eficácia da intervenção dos professores, do que qualquer outro aspeto.

Os seguintes fragmentos dos discursos, ilustram este juízo:

“... eu penso que não há nada melhor do que nós chegarmos ao fim de um ano letivo e olharmos para os alunos e pensarmos que estes alunos não são de facto os alunos que nós tínhamos no início do ano, ...” (P1)

“... e no final aquilo que se tornou positivo foi o facto dos alunos, embora eles não quisessem aprender porque não queriam e estavam lá pelo subsídios, no final, pelo facto de eu me dar bem com eles, de tentar ter um relacionamento de amigo para amigo, digamos assim, no final eles até aprenderam qualquer coisa ...” (P3)

Os professores atribuíram menos relevância ao reconhecimento do trabalho e da importância dos professores, no entanto, as frequências absoluta e relativa apresentam valores expressivos.

“Já está no segundo ou terceiro ano da faculdade, e no mail dizia que, era um aluno de dezoito, dezanove e vinte, dizia que teve um secundário de luxo.” (P5)

“Mas abriu aqui uma perspectiva para nós, enquanto profissionais em início da carreira, que foi de muita validade. O reconhecimento foi uma coisa muito importante, quer pela gestão, que foi feito pela gestão, ...” (P6)

Os participantes atribuíram a mesma importância às experiências positivas, aos resultados positivos dos alunos e ao relacionamento com encarregados de educação, é semelhante. Estas dimensões da intervenção dos docentes foram menos sublinhadas, no entanto, foi-lhes atribuída alguma relevância.

“Foi uma coisa que marcou muito positivamente a minha forma de estar na escola e até marcou o facto de eu ter permanecido na carreira, ” (P6)

“... e portanto, nós próprios devemos sentir recompensados ao ver que, ao reconhecer que, estamos a ser úteis no crescimento destes jovens. ” (P5)

“E muitas vezes compreendemos muito melhor os alunos quando conhecemos os pais.” (P5)

Tabela 34

Segunda Categoria do tema: Fontes de satisfação profissional

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R.%	Participantes
Experiências diversificadas	Novos cargos	4	2,6%	P6
	Novos desafios	6	4,0%	P6
	Total	10	6,6%	
	Total de UR do Tema	151	100,0%	

O participante P6 fez algumas referências acerca das experiências diversificadas em que participam os docentes.

2.8. Fontes de insatisfação profissional

Tabela 35

Categorias do tema Fontes de insatisfação profissional

Temas	Categorias	U.R.	U.R. %
Fontes de insatisfação profissional	Imagem negativa da profissão	11	8,2%
	Dificuldades na relação pedagógica	24	17,9%
	Dificuldades no trabalho com pares	30	22,4%
	Alterações legislativas	53	39,6%
	Dificuldade no exercício de cargos	16	11,9%
	Total	134	8,5%

No tema apresentado na Tabela 35, os professores, debruçaram-se sobre as fontes de insatisfação. Os resultados expostos sugerem que o fator que mais contribui para a insatisfação dos professores são as alterações da legislação, talvez porque impõe a reorganização constante dos procedimentos a serem realizados nas escolas e estudo frequente das novas diretrizes decretadas pela tutela.

A imagem da profissão foi a que obteve o menor número de unidades de registo, o que pode evidenciar algum afastamento, dos professores, em relação à apreciação da sociedade em geral, sobre a sua profissão.

O relevo atribuído às dificuldades sentidas no estabelecimento da relação pedagógica, mostra a preocupação dos professores no que diz respeito à superação das dificuldades no estabelecimento dessa relação.

A inadequada gestão dos recursos humanos ou a dificuldade em estabelecer uma boa relação com os pares, também foram evidenciadas, o que indicia que é uma preocupação, visto promover a insatisfação profissional docente.

Pela análise da tabela, é ainda possível observar que a imagem que a sociedade tem da profissão docente não assume a importância.

Gostaríamos ainda de sublinhar, a relação existente entre categorias da Tabela 32 e da Tabela 35 que se correspondem.

A categoria Intervenção pedagógica eficaz, da Tabela 33, que é uma grande satisfação dos docentes, encontra a correspondente, na Tabela 35, Dificuldades na relação pedagógica, que é uma fonte de insatisfação.

A categoria Trabalho colaborativa, da Tabela 33, que é uma fonte de satisfação dos professores, tem na Tabela 35, a sua correspondente, Dificuldade no trabalho com pares que representa uma fonte de insatisfação.

A categoria Experiências diversificadas da Tabela 33, constituem fontes de satisfação, uma dessa experiência é o desempenho de cargos, ver Tabela 34, na Tabela 35, podemos observar a categoria, Dificuldade no exercício de cargos que é uma fonte de insatisfação.

Podemos então concluir que a não concretização das fontes de satisfação representa para os professores fonte de insatisfação.

Tabela 36
Primeira categoria do tema: Fontes de insatisfação profissional

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R.%	Participantes
Alterações legislativas	Resistência às mudanças da lei	8	15,1%	P6
	Adequação às determinações definidas na lei	4	7,5%	P6
	Frequente mudança de legislação	35	66,0%	P4, P6
	Alterações dos programas disciplinares	6	11,3%	P3
Total		53	39,6%	
Total de UR do Tema		134		

Pelo discurso dos participantes, constata-se que consideram como maior fonte de insatisfação, do ponto de vista das alterações legislativas, a frequência com que essas alterações são efetuadas.

“Em termos de desenvolvimento profissional, também um aspeto negativo, que eu acho que foi muito marcante, que é muito marcante é a permanente agora, não é, não arranjo outro termo, desastinação dos governos em relação ao ensino, ...” (P4)

“A constante mudança de legislação, atrasa um pouco, prejudica, obriga-nos a ler sempre coisas.” (P6)

As restantes categorias para além de terem frequências muito inferiores à que anteriormente referida apenas um participante as referiu.

Tabela 37
Segunda categoria do tema: Fontes de insatisfação profissional

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R.%	Participantes
Dificuldades no trabalho com pares	Inadequada relação entre pares	1	3,3%	P5
	Escassa rentabilização de reuniões	29	96,7%	P4, P6
	Total	30	22,4%	
Total de UR do Tema		134		

A escassa rentabilização das reuniões, constitui uma fonte de insatisfação do ponto de vista da relação e do trabalho entre pares, pois esses momentos formais são importantes porque permitem a reflexão entre pares sobre questões que se relacionam com o exercício da profissão.

“... e em que se perde uma hora e meia numa reunião de duas horas para discutir a vírgula e se tu dissesse aquilo ou que não dissesse aquilo ...” (P6)

“E mesmo os conselhos de turma, que podiam também ser outros momentos de formação de reflexão, ...” (P4)

Tabela 38
Terceira categoria do tema: Fontes de insatisfação profissional

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R.%	Participantes
Dificuldades na relação pedagógica	Importação de problemas da sociedade	4	16,7%	P1, P5
	Ensinar alunos com comportamento inadequado	20	83,3%	P1, P2, P5, P6
	Total	24	17,9%	
Total de UR do Tema		134		

Para a maioria dos participantes, ensinar alunos mal comportados dificulta o estabelecimento de uma boa relação pedagógica o que constitui uma fonte de insatisfação profissional.

“A sociedade vai evoluindo, nós temos que evoluir, temos que acompanhar as mudanças que vamos sofrendo, ...” (P1)

“Muitas vezes os alunos que vêm com muitos problemas de fora da escola, ...” (P5)

2.9. Dificuldades da docência na escola atual

O tema tratado na Tabela 39 não estava previsto quando elaborámos o guião da entrevista, surgiu espontaneamente pela vontade dos participantes e pelo desvio dos seus discursos dos temas.

No entanto, este tema reveste-se da maior importância, pois importa perceber o que contribui para que se criem as atuais dificuldades no exercício da profissão e de que modo os professores as superam, já que este aspeto, também influencia o desenvolvimento profissional docente.

Tabela 39

Categorias do tema Dificuldades da docência na escola atual

Temas	Categorias	U.R.	U.R. %
Dificuldades da docência na escola atual	Origem das dificuldades	62	36,3%
	Processos de superação das dificuldades	109	63,7%
	Total	171	11,5%

Através da análise das referências, relativa e absoluta, é possível concluir, que os participantes têm mais facilidade em identificar as formas de ultrapassar as dificuldades do que determinar as suas causas. O que pode significar pouco estudo sobre o que atualmente faz nascer as dificuldades ao exercício da profissão.

Tabela 40

Primeira categoria do tema: Processos de superação das dificuldades

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R. %	Participantes
Origem das dificuldades	A atribuição de novos cargos e funções aos professores sem terem tido formação	10	16,1%	P1, P6
	Resistência à supervisão entre pares	8	12,9%	P6
	As rotinas estabelecidas promovem a resistência à introdução de novas práticas	14	22,6%	P6
	Dificuldade de participação em ações de formação	4	6,5%	P3, P6
	Estágio inadequado	9	14,5%	P4
	Formação teórica	15	24,2%	P4
	Formação desadequada das necessidades dos professores	2	3,2%	P4
	Total	62	36,3%	
Total de UR do Tema		171		

A Tabela 40 apresenta o resultado da análise dos discursos dos participantes em relação à origens das dificuldades que atualmente os professores sentem.

Pela observação da tabela, conclui-se que o participante P4, atribuiu mais ênfase ao facto da formação ser atualmente muito teórica, como se verifica através dos seguintes excertos:

“... as pessoas irem aprendendo uns com os outros com um formador mas que não fosse só teoricamente ...” (P4)

“... porque, acho que nessa parte da formação poderiam ser muito mais cursos tipo oficina de formação ...” (P4)

O participante, P6 sublinha que as rotinas que se estabelecem dificultam a introdução de novas práticas. Considera por isso uma das origens geradoras das dificuldades atuais os seguintes extratos de textos assim o documentam:

“Há uma prática que ainda se não conseguiu ultrapassar, ...” (P6)

“... e essa forma de estar muita vezes, que no fundo é rotineira, acaba por limitar ...” (P6)

Das narrativas dos participantes P1 e P6, a atribuição de cargos sem que os professores tenham recebido formação para o seu desempenho também constitui atualmente uma forte geradora de dificuldades.

“... e portanto, acabamos muito por tentamos resolver essas questões um bocadinho por esforço próprio, por dedicação, por estarmos muitas horas a tentar fazer e tentamos fazer sempre o melhor, ...” (P1)

“Fui às reuniões de diretor de turma, não houve nenhuma formação nesse domínio.” (P6)

Pode ser concluído que os participantes, apontaram, por um lado, a atribuição de novos cargos e de novas funções, como sendo um dos principais causadores das dificuldades sentidas atualmente, e por outro, a dificuldade de introdução de novas práticas. Esta última pautada pela inércia, que o hábito de seguir de determinados procedimentos em uso, bloqueia a adoção de novas práticas, no entanto, não pode ser desprezada a resistência que se levanta à aplicação de nova legislação, que por serem inovadoras, por vezes, podem traçar um caminho certo.

Tabela 41
 Segunda categoria do tema: Processos de superação das dificuldades

Categorias	Subcategorias	U. R.	U. R. %	Participantes
Processos de superação das dificuldades	Participação em formação para suprir dificuldades	1	0,6%	P1
	Dedicação e esforço individual	5	2,9%	P3
	Atualização de conhecimentos	44	25,7%	P2, P4, P6
	Capacidade de gerir diferentes situações	5	2,9%	P1, P3
	Trabalho colaborativo	13	7,6%	P1, P3, P6
	Resolução de problemas	5	2,9%	P5
	Participação em ações de formação	12	7,0%	P3, P6
	Recurso a estudo complementar	6	3,5%	P3, P4, P5, P6
	Reflexão sobre a prática	3	1,8%	P5
	Orientação pedagógica segundo modelos de professores e de colegas mais experientes	9	5,3%	P6
	Acesso à informação mais fácil	6	3,5%	P3
	Total	109		
Total de UR do Tema		171	63,7%	

Dos processos de superação, aquele que recebe a maior apreciação por parte dos participantes é a atualização de conhecimentos. Também são considerados como os processos mais eficazes participação em ações de formação e o trabalho colaborativo.

Os excertos retirados das narrativas que se apresentam de seguida assim o documentam:

“...tenho um colega que já deu e que me vai facultar o material, ...” (P3)

“Designadamente o coordenador para a noite que me antecedeu e que me fez a passagem do muito que sabia.” (P6)

2.10. Necessidades de formação ao longo da carreira

Tabela 42
 Categorias do tema Necessidades de formação ao longo da carreira

Temas	Categorias	U.R.	U.R. %
Necessidades de formação ao longo da carreira	Necessidades iniciais	23	14,2%
	Necessidades atuais	73	45,1%
	Necessidades transversais	9	5,6%
	Implementa trabalho colaborativo com alunos	10	6,2%
	Na prática administrativa	18	11,1%
	Evolução das necessidades ao longo da carreira	29	17,9%
	Total	162	10,2%

A Tabela 42, apresenta as categorias do tema, Necessidades de formação ao longo da carreira. Através dela, é possível concluir que a categoria que foi alvo de maior ênfase é a que se refere às necessidades atuais. Quando comparada com a categoria, Necessidades iniciais, percebe-se que a primeira apresenta mais de três vezes mais unidades de registo do que a segunda. Parece-nos que esta grande diferença poderá ter que ver com o distanciamento, em termos temporais, da fase inicial da carreira, e daí não suscitar a atenção dos participantes, a média do tempo de serviço é igual a 25 anos (Tabela 2), e porque, os participantes, deveram ser mais sensíveis relativamente às necessidades que defrontam atualmente, visto fazerem parte do seu quotidiano profissional.

A categoria, Necessidades transversais, foi a que obteve menor quantidade de unidades de registo neste tema. Julgamos que não significa uma menor valoração dessas necessidades, por parte dos participantes, mas, porque já se tinham referido a elas, de forma indireta, nas anteriores categorias.

2.11. Realização da entrevista

Tabela 43

Categorias do tema Realização da entrevista

Temas	Categorias	U.R.	U.R. %
Realização da entrevista	Reflexão sobre a profissão	23	51,1%
	Reflexões decorrentes da entrevista	22	48,9%
	Total	45	3,0%

Este tema é constituído por duas categorias em que existe quase uma igualdade, no que se refere ao número de unidades de registo, entre as reflexões sobre a profissão e as que emergiram da própria entrevista. O que aqui ressalta é a reduzida quantidade de unidades de registo e o equilíbrio que referimos. Pode indicar alguma dificuldade por falta de reflexão sobre esta problemática ou por acharem que já expressaram todas as suas crenças e perceções sobre o desenvolvimento e formação profissional ao longo da entrevista.

PARTE III
CONSIDERAÇÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIAÇÃO

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1.1.Considerações decorrentes do estudo

Neste capítulo serão evidenciados os principais aspetos que são o resultado do estudo empírico realizado, bem como alguns constrangimentos que surgiram no decorrer do estudo.

Devido a que o objetivo do estudo se foca no entendimento da percepção dos professores relativamente aos fatores que contribuem para o seu desenvolvimento profissional, foi determinado ouvir um grupo de seis professores, sobre as suas percepções, provenientes das suas experiências, acerca do tema em estudo.

A partir da análise de conteúdo dos discursos obtidos nas entrevistas procurou-se alcançar as respostas referentes aos objetivos inicialmente definidos.

O primeiro objetivo visava identificar os momentos significativos, referidos pelos professores como marcas importantes na sua vida profissional. A partir dos dados recolhidos e após o seu tratamento, foi possível identificar momentos chave ao longo da vida do professor. Assim foram considerados num âmbito mais geral os seguintes momentos, formação de base, estágio, entrada na carreira, e o período subsequente à entrada na carreira. Para os professores, a formação, quer a nível científico quer a nível pedagógico, que precede a entrada na carreira são de grande importância, a preparação dos alunos futuros professores deve ser muito cuidada. Os participantes que se especializaram através de formação sem vertente, via de ensino, percorreram trajetórias algo sinuosas, com momentos muito desmotivantes e dificultadores dessa formação.

A necessidade de implementação dos processos de indução encontra-se presente em todos os discursos dos participantes. A percepção de um percurso muito solitário onde a inexistência de uma estrutura de receção, orientação e apoio, torna esse abraçar de profissão, por vezes muito penoso. As dificuldades são vencidas com muito pouco apoio. Os professores também se fecham sobre si, não aproveitando os momentos, como as reuniões de conselho de turma, fecham a portas da sala e aula o que impossibilita a implementação de ciclos de supervisão, e não seguem inteiramente algumas das determinações expressas na legislação que levariam à discussão de aspetos relacionados com o processo de ensino/aprendizagem.

É evidenciada a falta de cultura de corresponsabilização, de colaboração entre pares, e das práticas mais centradas na ação individual. Este modo de estar

na escola, muitas vezes é originado pela escassez de tempo e falta de hábitos de trabalho colaborativo.

Se a trajetória, percorrida na profissão pelos participantes, numa primeira fase é muito solitária, no restante esse desapoio manifesta-se por uma formação contínua desadequada, em relação às necessidades dos professores, e por uma reduzida orientação quer dos pares quer da escola na sua generalidade.

Na maioria das situações, em que se evidenciam as necessidades de acompanhamento, são os representantes de departamento que disponibilizam algum apoio.

Para os professores entrevistados, os resultados positivos dos alunos, a alteração da sua conduta devida à ação educativa dos professores, para uma postura social e profissionalmente correta e o conhecimento de que se encontram numa situação muito confortável, em termos profissionais, constituem-se como elementos promotores do seu desenvolvimento profissional.

Também foi possível perceber que reconhecimento do trabalho e o valor atribuído aos professores pelos alunos em particular e pela sociedade em geral representam para os participantes momentos de grande importância no seu percurso profissional enquanto docentes.

A consideração deste conjunto de momentos, como marcas significativas não teve a unanimidade dos participantes, no entanto, todos eles referiram a entrada na carreira e a vivência experienciada ao longo da restante vida profissional, caracteriza-se por ser muito só.

A não existência de uma estrutura, construída com o intuito de orientar os professores, faz com que o seu percurso profissional seja muito solitário.

Foi feita comparação com outros grupos profissionais em que existem estratégias de integração e estruturas de acompanhamento no início da carreira.

Também foi mencionado, que por vezes, os professores recentemente chegados à profissão, não se mostram sensíveis aos apoios e às ideias dos professores com mais experiência o que impossibilita a discussão e obtenção de consensos e estratégias, como fruto da união da prática dos professores mais velhos com os recentes conhecimentos dos mais novos.

Para além do acima exposto, foi referenciada, que a distribuição de serviço se mostra desadequada, pois não tem em atenção alguns fatores como, a falta de

experiência e de algumas competências profissionais dos docentes recém-chegados.

Numa perspectiva mais pontual, mencionaram a disponibilização dos órgãos de gestão, do orientador de estágio e dos pares.

Ainda foi considerado, que na entrada e socialização profissional dos colegas que se encontram numa fase inicial, e de todos os outros que já ultrapassaram esse período, a disponibilização de apoio depende da cultura da escola, visto algumas escola providenciarem mais acompanhamento do que outras.

Num âmbito mais específico, os participantes mencionaram como momentos marcantes, a intervenção com os pares, alunos e encarregados de educação, as conferências e reuniões nos seus diferentes formatos e objetivos, as visitas de estudo.

No segundo objetivo, era pretendido conhecer em que medida os momentos definidos pelos participantes se constituíram como significativos do seu desenvolvimento profissional. Aqui foram apontados alguns momentos que condicionaram, quer positivamente quer negativamente, o desenvolvimento profissional. Assim, foi referido como negativo a participação em ações de formação pouco motivadoras, onerosas e mal calendarizadas. Os momentos de avaliação entre pares m como consequência o surgimento de constrangimentos, devido à falta de formação e de preparação para que seja possível realizar essa atividade de modo correto e justo. Ensinar alunos com comportamento desajustado, muitas vezes, completamente inusitado, é uma experiência negativa em relação à implementação do processo de ensino/aprendizagem, no entanto, alguns professores, referiram que o enfrentar de situações invulgares em sala de aula, promove a aquisição de competências para lidar, futuramente, com mais adequação esse tipo de situações.

Como momentos que influenciaram positivamente, consideraram a realização de atividades diversificadas com os alunos, os momentos em que se relacionaram com os encarregados de educação e pares, as visitas de estudo, a participação em ações de formação.

O terceiro objetivo visava perceber se a fase da carreira tem influência na identificação de diferentes fatores de desenvolvimento profissional. Os participantes nomearam alguns fatores como sendo independentes da fase da carreira como é o caso da formação e intervenção pedagógica e da preparação para o exercício de

cargos. Referiram ainda, que na fase inicial a aquisição de conhecimentos é fundamental, assim como o apoio disponibilizado pelos pares.

Os professores que se encontram na terceira fase da carreira, segundo Huberman, identificaram a profissionalização e o relacionamento com a direção.

Os participantes da quarta fase, segundo o mês autor, atribuíram maior importância, à observação de aulas, o contato com o mundo laboral, a realização de atividades diversificadas com alunos e professores e as reuniões formais/informais entre pares

Os docentes entrevistados que estão na quinta fase, também segundo Huberman, referiram como influentes um alargado conjunto de fatores como, a disponibilidade e motivação do docente, o gosto e o modo de estar na profissão, os processos de indução e as situações constrangedoras originadas por erros cometidos pelos professores.

Daqui se pode concluir, que os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional, segundo os professores entrevistados, variam de acordo com a fase da carreira onde se encontram.

1.2.Limitações do estudo

No que diz respeito às das limitações do estudo, consideramos que este teria sido valorizado e os resultados a que chegamos teriam sido mais elucidativos se número de participantes tivesse sido um pouco maior, pois permitiria obter uma amostra com mais diversidade, e assim, representar com mais fidelidade a comunidade escolar onde se realizou o estudo.

A inexistência de professores, a lecionar na escola, que se encontrassem nas primeiras duas fases da carreira, segundo Huberman, impossibilitou a percepção de como os docentes encaram e analisam os diversos aspetos sobre os quais este estudo se debruçou.

Um fator que teve uma grande influência na realização do estudo foi a reduzida experiência do investigador. Sendo o primeiro trabalho académico realizado, surgiram diversas dúvidas e dificuldades no desenvolvimento do trabalho que se prenderam com a inexperiência do investigador.

Constituíram-se como agente limitativo da realização deste estudo aspetos que têm a ver com a escassez em termos temporais devido à necessidade de dar resposta a múltiplas solicitações tanto ao nível profissional como pessoal

1.3.Sugestões para estudos futuros

Através dos discursos dos participantes foi possível intuir que professores se sentem cansados em diferentes dimensões. Estudar essas dimensões e perceber em que medida o cansaço dos professores pode afetar o seu desenvolvimento profissional pode ter como ponto de partida este estudo.

Tomando por base a análise dos dados desenvolvidos no decurso deste estudo, propõem-se a realização de um estudo sobre a origem dos fatores constrangedores e promotores do desempenho e do desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS BIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores (2ª. ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª. ed.). Coimbra: Almedina.
- Antunes, M. C. P. (2008). Educação, Saúde e Desenvolvimento. Coimbra: Almedina.
- Bastos, F. & NAardi, R. (2008). Debates recentes sobre formação de professores: considerações sobre contribuições da pesquisa acadêmica. (pp. 13-32) In F. Bastos, & R. Nardi (Orgs.) Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área. São Paulo: Escrituras Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). Educational research. An introduction. Nova York:Longman.
- Coutinho, P. C (2013). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanos. Teoria e prática. Coimbra: Almedina.
- Coronado, M. (2009). Competências Docentes - ampliação, enriquecimento e consolidação da prática profissional". Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y Material Didáctico.
- Correia, E. & Pardal, L. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal.
- Day, Christopher (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Day, Christopher (2004). A Paixão pelo Ensino. Porto: Porto Editora.
- Dicionário de termos literários.Consultado em <http://www.edtl.com.pt>

- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986), *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*, New York: Free Press, 1986.
- Flick, U. (2005), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, (2.^a ed.). Lisboa: Monitor.
- Ferreira, F. Ilídio (2009). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.329-344). Porto: Porto Editora.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. V (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). *Teacher development and educational change* (pp. 1-9). London: Falmer.
- Fuller, F. (1969). *Concerns of teachers: A developmental conceptualization*. *American Educational Research Journal*, 6 (4), 207-226.
- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2009). *Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade* In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143-164). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. Oliveira (2009). *Desenvolvimento profissional dos professores*. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Goodson, Ivor F. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. United States of America: Open University Press.

- Gorard, G. (2004). Combining methods in educational and social research. Berkshire: Open University Press.
- Guerra, I. C.(2012). Pesquisa Qualitativa e análise de Conteúdo. Cascais: Príncípia Editora, Lda.
- Guskey, T. R., & Huberman, M. (1995). Professional Development in Education. New
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Huberman, M (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. (pp. 31-61). In A. Nóvoa (Org.) Vidas de professores (2ª. ed.). Porto: Porto editora.
- Infopédia - Enciclopédia e Dicionários Língua Portuguesa da Porto Editora. Consultado a 23 de junho de 2014, em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/formação>
- Loughran, J. (2009) A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Org.) Aprendizagem e desenvolvimento profissional de PROFESSORES: Contextos e Perspectivas, Mangualde, Edições Pegado, LDA.
- Lourenço O. M (2010). Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo - Teoria, Dados e Implicações, Lisboa, Almedina.
- Mertens, D.M. (2005). Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches. (2ª. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Moita, M. C. (2000). Percursos de Formação e de Transformação. (pp.111-140). In A. Nóvoa (Org.) Vidas de Professores (2ª. ed.). Porto: Porto Editora.
- Morais, Filomena e Medeiros, Teresa (2007). Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?. Açores: Universidade dos Açores.
- Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. Consultado em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>

- Paquay, L. e Wagner, M. C. (2001). "Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação". In: P. Perrenoud, et. al (org.), Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências? (2ª. ed.). Porto Alegre, Artmed.
- Ponte, J. P. (s.d.) Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. Consultado em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/95-Ponte\(Luso\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/95-Ponte(Luso).rtf)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2013). Manual de Investigação em Ciências Sociais (6ª. ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rist, G. (2010). The history of development. From Western Origins to Global Faith (3ª. ed.). Londres, Zed Books
- Silva, A. M. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidades e desenvolvimento profissional, in A. F. Moreira e E. F. Macedo (Org.), Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades. Porto: Porto Editora
- Sikes, P. J. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In (Ed.), Ball e Goodson, Teachers' Lives and Careers. (pp.27-60). London e Philadelphia: The Falmer Press.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Sugrue, Ciaran (2004). Rhetoric's and realities of CPD across Europe: from cacophony towards coherence?, In C. Day e J. Sachs (Org.) International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers. Maidenhead: Birks, Open University Press.
- Vilelas, José (2009). Investigação. O processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo

ANEXOS

Anexo A. Termo de Consentimento dos Participantes

Termo de Consentimento

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 conhecer a perceção que os docentes têm sobre o seu desenvolvimento profissional e sobre os fatores que o influenciam.

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 B. Pedido de Autorização do Diretor da Escola

Exmo. Senhor Diretor

Agrupamento de Escolas Santa Maria dos Olivais

Eu, Manuel Luís Loureiro Mariano, professor 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: "A construção do desenvolvimento profissional dos professores: Estudo de percursos singulares".

Aguardando a sua resposta,
respeitosamente e com os melhores cumprimentos,

Manuel Luís Loureiro Mariano

Anexo C. 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 D. Guião da Entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA

Tema: A construção do desenvolvimento profissional dos professores: Estudo de percursos singulares.

Entrevistados: Professores com idades e anos de experiência diversos que se encontrem em exercício no mesmo agrupamento.

Objetivo geral: Conhecer a perceção que os docentes têm sobre o seu desenvolvimento profissional e sobre os fatores que o influenciam.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Para um formulário de questões
Legitimação das entrevistas e motivação dos entrevistados	Legitimar a entrevista Motivar os entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Agradecer a colaboração prestada.• Informar sobre o tema e objetivos do estudo.• Negociar a colaboração nesta fase, sublinhando a importância do contributo dos professores, perante os objetivos do estudo.• Garantir o feedback do estudo a realizar.• Pedir autorização para gravar a entrevista.• Assegurar o anonimato das informações.
Conceções sobre o desenvolvimento profissional docente	Conhecer a perceção atual dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente. Saber a perceção do docente sobre o modo como a escola promove o DPD. Conhecer de que modo o docente preconiza a implementação do DPD.	<p>Pedir ao docente, que tendo em conta a sua experiência profissional reflita e defina:</p> <ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento profissional docente;• Diferenças entre desenvolvimento profissional docente e formação profissional; <p>Pedir ao docente que refira de que modo a escola apoia/acompanha os colegas que se encontram em início de carreira.</p> <p>Pedir ao professor que refira de que modo a escola promove o desenvolvimento profissional do professor ao longo da carreira.</p> <p>Solicitar ao entrevistado, que idealize e apresente estratégias de implementação do DPD.</p>

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Para um formulário de questões
<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"> • Pedir ao professor que refira em que medida a entrevista foi fator de reflexão sobre a profissão ou sobre outros aspetos que considere importantes? • Perguntar se pretende acrescentar alguma ideia que não tenha sido abordada e que julgue relevante face aos temas abordados. • Assegurar o acesso ao trabalho final, caso esteja interessado. • Agradecer a disponibilidade e colaboração prestadas, pois são fundamentais para a realização do estudo.

Anexo E. Protocolo de Entrevista

Protocolo de Entrevista P1

Investigador – Quero começar essa entrevista por agradecer à colega a sua disponibilidade e a colaboração preciosa que me vai dar para que seja possível a realização deste estudo. Este estudo tem como objetivo conhecer a perceção que os docentes têm sobre o desenvolvimento profissional e sobre os fatores que o influenciam. No final do estudo, o colega, caso seja de sua vontade, pode ter acesso integral ao mesmo, quero também lembrar que a informação que aqui nos está a disponibilizar será totalmente confidencial e que essa entrevista está a ser gravada.

Como primeira questão peço que a colega me definia, desenvolvimento profissional docente.

P1 – Bom... desenvolvimento profissional eu quero primeiro contextualizar, do meu ponto de vista, desenvolvimento profissional tem a ver com aquilo que nós aprendemos depois de nossa formação inicial. Depois de entramos na carreira e estarmos a desempenhar as funções para as quais nós nos candidatamos, nesse caso o sermos professor, nesse sentido, tudo o que seja o trabalho colaborativo que nós vamos fazendo diariamente com os nossos colegas, as ações de formação que nós vamos fazendo, as visitas de estudo que vamos fazendo com os nossos colegas com os nossos alunos, tudo isso, para mim, considero como desenvolvimento profissional.

Investigador – Segundo alguns autores o desenvolvimento profissional docente e a formação profissional são processos que têm o mesmo conceito, enquanto outros, os diferenciam. Qual é a sua opinião?

P1 – formação...

Investigador – Formação e desenvolvimento profissional docente, isto é, dizer formação ou desenvolvimento profissional estamos a referir exatamente o mesma?

P1 – É assim, eu penso que a formação faz parte do desenvolvimento profissional é um dos itens do desenvolvimento profissional porque eu encaro que formação tenha mais a ver com a parte científica uma vez que eu sou professora de informática, eu encaro, quando as pessoas dizem eu vou fazer formação, eu encaixo essa formação mais na parte científica da do meu desenvolvimento profissional, agora desenvolvimento profissional para mim é mais que isso, no meu entender a formação faz parte do desenvolvimento profissional.

Investigador – Peço agora que refira de que modo a escola apoia e acompanha os colegas que se encontram em início de carreira.

P1 – Na minha opinião a escola não tem essa preocupação, eu penso que os colegas quando chegam à escola não são devidamente acompanhados pelas direções, ou, o único acompanhamento que tem é por parte do representes de grupo ou eventualmente pelo coordenador de departamento, aí também não há uma relação tão próxima, mas de facto o único acompanhamento que eu tenho visto, e que sinto que existe nas escolas, é só aquele que é feito pelo representante do grupo e comprovam os colegas do próprio grupo disciplinar que dão algum apoio, e alguma colaboração em termos de atividades. Não sei se será diferente, nos outros níveis de ensino na nossa, na minha escola como só tem o ensino básico e secundário, de facto, não é visível esse acompanhamento e eu digo e pode-se dizer, de facto, que os colegas que estão no início da carreira sentem mais essa falta de apoio sem dúvida nenhuma, mas também essa falta de apoio também se reflete em relação aos colegas que chegam de novo a escola, portanto tem muito a ver com as características do grupo, tem muito a ver com as características e a forma de ser do próprio representante de grupo fazer esse acompanhamento mais próximo ou não, mas, não existe de todo a preocupação em ajudar e acompanhar os colegas no início de carreira.

Investigador: em relação à administração da escola?

P1 – Não, não sinto qualquer estratégia nem qualquer preocupação em ver se o colega está bem adaptado ou não está, se o colega que tem alguma necessidade específica ou não, portanto é um professor que chegou a escola como outro qualquer e portanto como professor que é desempenha as suas funções.

Investigador – Peço agora que refira de que modo a escola está a promover o desenvolvimento profissional do professor ao longo da carreira?

P1 – É assim, pela experiência que eu tenho em termos da escola onde estou, porque eu tive a sorte de estar e ficar efetiva logo na primeira escola para que concorri e tenho estado sempre na mesma escola é.... penso que a escola muitas vezes se restringe àquilo que está na lei e aquilo que é obrigatório e portanto tirando as ações de formação ou formação contínua conforme se quiser dizer, que vai disponibilizando ao professor pouco mais faz, nós temos e todas escolas estão ligadas a um centro de formação, anualmente esse centro de formação disponibiliza ações que infelizmente agora grande parte delas são pagas e que nem todos os colegas tem a possibilidade de pagar os montantes que são solicitados para essas formações, e isso é mais um factor impeditivo do desenvolvimento profissional, e eu acredito que temos direito a essa formação e portanto eu acho injusto e termos que pagar por ela, portanto eu acho que faz parte de umas das obrigações da nossa entidade para qual estamos a trabalhar, mas parece que em termos de escola a preocupação passa essencialmente por isso. Tenho a sorte de na minha escola

para além desta formação, desta iniciativa, desta formação contínua, de vez em quando, vai aparecendo assim umas conferências que também do meu ponto de vista contribuem de forma bastante positiva para o desenvolvimento profissional, enquanto profissional, enquanto professora e enquanto pessoa.

Investigador – Se lhe fosse solicitado tecer um plano de desenvolvimento profissional docente, a que estratégias recorreria para o implementar?

P1 – É assim, eu penso que as coisas muita vezes não funcionam porque efetivamente quem está à frente destes projetos está um bocadinho afastado da realidade e dos problemas que os professores sentem, portanto para um modelo de desenvolvimento funcionar ele tem que ir de encontro às necessidades efetivas dos professores e portanto passaria logo por ouvir quem, de facto, necessita e saber quais é que são as necessidades reais que os professores sentem. Portanto, em função disso depois, pensaria num plano de formação adequada às necessidades dos professores, com certeza absoluta, será de diversas áreas e natureza. Depois, pensar um pouco, e aquilo que eu sinto quando faço algumas formações é que, de facto, elas são muito teóricas, penso que deve, deveria de haver uma relação mais estrita entre a parte prática e a parte teórica, porque normalmente nós nas formações ouvimos muito, como é que devia ser, como é que em termos teóricos, como é que as coisas funcionam, mas depois não se aplicam na prática, depois é assim, quando deveríamos ir para a prática acaba a formação, e portanto, é mais do mesmo ou seja vamos ouvir muitas teorias, muitos teóricos, mas isso é aquilo que nós vamos ouvindo, vamos lendo, nós queremos é aprender a fazer, aprender a executar e portanto, acho que os modelos de formação e as ações de formação, que normalmente existem, focam muita a parte teórica dos assuntos. Depois a relação com o próprio formador ou com o monitor que nos está a dar essa formação, eu penso, que muitas vezes nós olhamos para aquele formador e pensamos que é uma pessoa que tem muito bons conhecimentos em termos teóricos e muitas boas ideias, mas que depois não as consegue transmitir e portanto eu acho que nem toda gente devia estar a dar formação, porque muitas vezes as pessoas tem ou um diploma ou certificado para dar essas formações mas depois falta um bocadinho mais, e muitas vezes falta um bocadinho mais porque efetivamente não sabem as necessidades que o professor tem, porque lhes é pedido para darem uma formação em determinada área, mas como não estão no campo, e passo o termo, que não está nas escolas, muitas vezes não sabem essas necessidades e portanto, acabam por fazer um bocadinho à ação em função da opinião e da visão que tem sobre as coisas, não sobre aquilo que efetivamente os professores necessitam, e depois, as próprias avaliações não é, parece-me que, às vezes, as avaliações são resumidas a um trabalho que se possa fazer numa outra sessão, ou no final da formação, ou um trabalho que se faz em casa que se envia por email para o centro ou para formadora, eu acho que todo esse funcionamento e toda essa visão de formação para mim está completamente errada. E portanto, aí, penso que poderia ser negociado entre o formador e o formando, há uma série de

coisas que podem ser negociadas até a forma de pensar a própria formação, eu como formadora, posso ter pensado em estruturar e dar e fazer as minhas sessões de determinada forma mas em função dos formando que tenho, se calhar, consigo negociar e consigo planear aquilo de forma diferente porque nós sabemos, que enquanto professores, que nós muitas vezes temos pensado uma aula de uma determinada forma e quando lá chegamos damos uma aula completamente diferente, isto um pouco, em função dos alunos que temos à frente em função do estado de espírito que eles estão e muitas vezes isso falta nas ações de formação.

Investigador – Baseando-se na sua experiência profissional gostaria que me narrasse episódios que se constituíram como fontes do seu desenvolvimento profissional, que tenham constituído fontes de satisfação profissional ou fontes de mal-estar, stress e de preocupação.

P1 – Bom, as ações de formação que nós vamos fazendo ou as ações de formação contínua que vamos tendo direito, e que muitas delas por uma questão de créditos necessários à progressão da carreira, muitas vezes somos obrigados a fazê-las, e aquelas que nós fazemos por gosto e que são de interesse pessoal ou profissional, são de facto uma mais-valia e são uma grande fonte de satisfação uma vez que nós vamos, aprendemos, aplicamos aquilo que aprendemos e de facto são e contribuem para a nossa, para o nosso desenvolvimento e fazemo-lo com gosto, portanto desde logo serão sempre fontes de satisfação. Também o facto de nós trabalharmos com os nossos colegas, pensarmos e termos aqueles problemas, “olha eu tenho um problema com um aluno, com uma turma e eu preciso, não sei como, tenho que resolver este problema”, e nós trabalhamos com os colegas em conjunto e os colegas nos dão uma ideia e nós tentamos implementar e ela resulta, não há melhor e maior satisfação que nós chegamos ao fim pensarmos que aquele trabalhar, aquele trabalho foi feito foi realizado com sucesso e que de alguma forma contribuímos também para o sucesso do aluno e portanto é outra fonte de satisfação bastante grande, se não a maior de todas.

Investigador – E episódios que tenham surgido que se constituíram como fontes de constrangimento do seu desenvolvimento profissional?

P1 – É assim, por enquanto eu ainda não senti tanto esse aspeto negativo porque ainda não tive necessidade de pagar ações de formação, tenho tido algumas formações que me tem dado alguns créditos que nós necessitamos para progressão, também como estamos em crise, e passo a expressão, como a nossa progressão na carreira está congelada também não há necessidade de termos essas formações, mas de facto acho que um dos fatores que pode contribuir de forma negativa para o meu desenvolvimento profissional é, de facto, as formações começarem a ser pagas e eu não ter possibilidade de as frequentar, isso por um lado, por outro também não haver formações nas áreas que nós necessitamos, porque em termos científicos, não sinto neste momento grandes necessidades de formação, necessitava em outras áreas, não é, como já referi anteriormente, e se

calhar, nessas áreas a oferta não existe, portanto, nesse aspeto eu penso que são de facto os aspetos mais negativos.

Investigador – Ao longo do seu percurso como professora, como foi encontrando respostas às necessidades de formação que se foram apresentando, emergentes da prática e das novas exigências que se colocam à profissão docente?

P1 – Ao longo dos anos para além de professora eu e mais professores, a maior parte de nós, vamos tendo sempre cargos, com a criação dos cursos profissionais nas escolas, surgiu a necessidade de haver o cargo de diretora de curso, de orientador da prova de aptidão profissional, de orientador de estágio, funções essas que eu nunca tinha desempenhado e de facto, há sempre dificuldade quando nos são colocados determinadas... determinadas funções para quais nós não fizemos formação. Eu dei alguns exemplos, mas posso referir também a função de avaliadora, que também me foi colocado essa função ou atribuída essa função e também para qual não tive qualquer formação e portanto a pessoa tem que conseguir resolver e dar resolver a diversas situações que são e que nos vão sendo colocadas, um pouco em função dos cargos que temos, e muitas delas nós conseguimos ultrapassá-las, muitas vezes com muito esforço nosso, porque lemos muito, informamo-nos com os colegas, com o trabalho colaborativo, porque na realidade falta aí muito a parte da formação, não da formação científica mas formação para estes cargos, e portanto, acabamos muito por tentamos resolver essas questões um bocadinho por esforço próprio, por dedicação, por estarmos muitas horas a tentar fazer e tentamos fazer sempre o melhor, muitas vezes, pelo trabalho colaborativo, que vamos tendo com os nossos colegas que estão nas mesmas circunstâncias que nós.

Investigador – Recordando a sua experiência, consegue expor duas situações que se tenham mostrado particularmente significativas, em termos de aprendizagem profissional?

P1 – É assim, recentemente eu recebi uma turma do ensino básico um CEF e no início aquela turma, eu não consigo descrever o que se vivia naquelas aulas, não tanto nas minhas aulas porque talvez por eu desempenhar um cargo de diretora de curso eles tivessem algum tipo de respeito, não sei se respeito se medo, se receio, mas, tinham um comportamento diferente comigo, no entanto, de maneira nenhuma aqueles alunos são os alunos que o professor sonha ter, não é, nem sei se existem desses alunos, mas de qualquer forma aqueles não serão de certeza os alunos de sonho de qualquer professor, e ao fim do ano de trabalho de luta, em termos pessoais e em termos de equipa pedagógica, porque nada se consegue sozinho, penso que foi o trabalho da equipa pedagógica, eu penso que não há nada melhor do que nós chegarmos ao fim de um ano letivo e olharmos para os alunos e pensarmos que estes alunos não são de facto os alunos que nós tínhamos no início do ano, alunos que não tinham respeito por uma pessoa mais velha, que não tem respeito pelo professor, que não sabem as regras básicas do que é estar numa sala

de aula, que não sabem as regras básicas de educação e chegarmos ao fim do ano e vemos que esses alunos, já são alunos que já sabem estar numa sala, só isso é uma mais-valia e uma satisfação enorme que qualquer professor tem, de facto, essa será uma experiência recente, daqueles que eu posso falar, porque ainda me marca bastante.

Investigador: Ter lecionado num CEF influenciou de algum modo o seu desenvolvimento profissional?

P1 – Ah! Claro, sem dúvida, não é, porque isso ensina-nos e dá-nos uma perspectiva completamente diferente do que é lidar com alunos com dificuldades, dificuldades essas a níveis comportamentais, ou seja, não são os alunos que tem dificuldades de aprendizagem, porque é assim, essa é a nossa função, ser professor é ensinar, portanto, se há alunos com mais dificuldades essa é a nossa obrigação, agora alunos com dificuldades de relacionamentos entre colegas, de relacionamento com professores, que não sabem estar em sociedade, viver em sociedade, isso obriga-nos muitas vezes a refletirmos sobre as nossas práticas, a refletirmos sobre a nossa sociedade, as regras que existem, a vida e a vivência que esses alunos tem, e de facto, aprendemos muito em termos da relação pedagógica com os alunos, em termos do que é importante transmitir para estes alunos, deixamos de ter uma visão tão limitada. Como professora vou sentindo que a minha preocupação, no que se refere à parte científica, a de avaliação de conhecimentos, a transmissão de conhecimentos vai-se alterando, passamos a ter uma outra visão sobre a escola e sobre estes miúdos.

Outra situação significativa, esta menos boa, foi a situação de eu me ter deparado com a avaliação de desempenho dos colegas é... já referi que não tive qualquer formação para isso, não me sinto pior ou melhor que qualquer colega, e portanto, estamos a fazer avaliação entre pares, o que não me parece que haja aqui qualquer lógica, e o facto de eu estar a fazer e a desempenhar funções sem ou para as quais não ter tido uma preparação não me agradou de todo, senti-me, senti-me.... estive numa situação desagradável, obviamente que não foi uma boa experiência. Nunca, nem nunca farei qualquer coisa que pudesse prejudicar os colegas, mas senti-me numa situação desconfortável exatamente por isso, por não ter tido formação, desempenhei o melhor que consegui e o melhor que soube mas de qualquer forma acho que foi uma situação que não gostaria de voltara a repetir, sem ter formação prévia.

Investigador: Essa situação desconfortável concorreu de que modo para que o seu desenvolvimento?

P1 – Senti que de alguma forma não tinha formação profissional na área e logo senti que em termos de desenvolvimento profissional ainda tenho muito e tenho um percurso muito longo para fazer, neste momento e, se calhar, também devido a essas, a essas funções que fui tendo ao longo dos meus diversos anos de

experiência profissional que tenho, estou a frequentar um curso na área da avaliação de professores que me possa ajudar, porque de facto em termos de desenvolvimento profissional foi uma das áreas em que eu senti que havia uma falha grave no meu percurso e o qual tive que combater.

Investigador – Na sua opinião que fatores são fundamentais no desenvolvimento profissional docente?

P1 – Então em primeiro lugar a formação contínua do professor, isso sem dúvida, o professor tem que estar sempre e em constante formação, quer seja nas áreas científicas naquelas onde o professor leciona, nas suas áreas disciplinares, quer sejam nas diversas e nas diferentes áreas, nomeadamente, na parte da relação pedagógica que vamos tendo com os alunos, porque ao longo dos anos tem-se verificado que os alunos estão e são completamente diferentes daqueles que nós tínhamos a dez anos atrás e, de facto, eu tenho vindo a perceber que alguns colegas, eu não tenho sentido isso tanto, ainda, mas tenho sentido que alguns colegas não estão a conseguir acompanhar esta evolução e este comportamentos da sociedade e dos alunos, e portanto, eu acho fundamental, porque grandes problemas disciplinares passam exatamente por aí, por os professores não estarem despertos para determinadas situações, não serem compreensivos com determinadas situações, que atualmente, infelizmente, se calhar, temos que estar e temos que ser, um bocadinho, mais coniventes com algumas situações, e portanto as ações de formação, de facto, em primeiro lugar. Depois as escolas devem, para além dessas ações, fazer alguns colóquios, alguns seminários, algumas, até visita de estudo, eu penso que não há muito o hábito nas escolas de fazerem visitas de estudos para professores, mas eu penso que era fundamental e acho que era importante até pelo próprio convívio que existe entre os colegas e pelo aquilo que se aprende extraescola, portanto eu acho fundamental, e é uma coisa que não se verifica de todo. Há uns anos atrás existiam, existiam de facto viagens ou visita de estudo para professores inseridos nos planos de formação das escolas, atualmente isso não é visível talvez também pelos cortes que as escolas vão tendo, em termos de orçamento, mas também seria útil, e depois tudo aquilo que possa enriquecer o currículo e a formação enquanto pessoa e professor, acho que será ótimo.

Investigador – No momento atual quais são as necessidades de formação sente, o que é que gostaria que fosse disponibilizado em termos de formação?

P1 – É assim, em termos científicos e... para trabalhar com os meus alunos, de facto, sendo professora de informática, há sempre ferramentas que vão aparecendo e que se não for por mim e fazendo uma auto formação ou gastando dinheiro em formações e em curso paralelos, a pessoa acaba por não ter acesso a essas novas ferramentas, eu acho que devia de haver uma preocupação maior em termos dos centros de formação aos quais a escola está ligado em fazer um acompanhamento

mais próximo essa evolução dos conteúdos programáticos e das ferramentas que vão aparecendo, e que devia de haver então, essa preocupação, para ser dado essa formação aos professores. Depois eh,.. enquanto professora e tendo uma relação com os alunos, tendo em conta que, temos cada vez mais alunos problemáticos e com as ofertas curriculares que vão aparecendo nas escolas, nomeadamente, os cursos CEF, curso de educação e formação, e os próprios cursos profissionais, temos e aparecem alunos com problemas sociais e económicos, que depois se mostram e se refletem na maneira de ser do próprio aluno, e eu acho que nós devíamos ter formação na área da relação pedagógica com os alunos e principalmente na área dos alunos com necessidade educativas especiais para melhor desempenharmos as funções de professor. Nós temos alunos com necessidades educativas ou identificados como tendo necessidades educativas especiais colocados nas nossas salas e nós não temos qualquer tipo de formação para lidar com estes jovens, com esses alunos, a não ser aquela que, de facto, nos conselhos de turma a colega do apoio especial nos vai dizendo para nós fazermos, como por exemplo, mais atenção aquele aluno, ou darmos mais tempo para o aluno fazer uma determinada tarefa, e que na realidade não chega, esse tipo de informação não chega, porque esses alunos precisavam de um outro tipo de apoio que nós não temos forma de dar, porque não temos formação e porque também não podemos esquecer que os alunos estão integrados numa turma com 25 alunos e, que se calhar, precisavam de um apoio mais próximo do professor, e que nós, não podemos parar uma aula para darmos a atenção que aquele aluno merecia e merece, mas que de facto, infelizmente não pode ser dada. Para além das nossas funções, outras funções, que nós professores desempenhamos, continuamos a não ter a formação necessária para as desempenhar, portanto, é um bocadinho por boa vontade que nós vamos fazendo as coisas, e como bons profissionais que somos, tentamos sempre fazer o nosso melhor.

Investigador – As necessidades sentidas atualmente diferem das sentidas no início da profissão?

P1 – Bastante, elas são bastante, quer dizer algumas são diferentes outras mantêm-se, não é, a preocupação de nós fazermos sempre o melhor e darmos ou termos uma boa relação com os alunos, tentarmos ser bons professores, que as aulas resultem e que os alunos compreendam aquilo que nós estamos a tentar transmitir, eu acho que é uma preocupação e uma necessidade que nós temos desde sempre, desde o início da carreira e penso, pelo menos comigo e, eu já tenho alguns anos de serviço, essa preocupação, e essa necessidade mantêm-se sempre. Obviamente que, se calhar, eu agora tenho mais segurança do que tinha no início consigo lidar com algumas situações de forma diferente, e isso faz com que também as coisas resultem melhor em termos da aula, do que no início da carreira como é evidente, portanto no início estava muito preocupada em que minha aula corresse bem, em que os alunos compreendessem exatamente aquilo que eu estava a dizer e agora, se calhar, tenho essa preocupação mas mais algumas. A

preocupação em que os alunos para além de aprenderem consigam estar, e que saibam estar dentro de uma sala, e portanto, se calhar, preocupo-me um pouquinho mais com essa parte da formação do que propriamente em ensinar-lhe a mexer no Excel ou no PowerPoint e ou utilizar outra ferramenta qualquer informática, portanto tenho uma outra preocupação, isso também se deve à experiência que nós vamos tendo e de facto essas preocupações e essas necessidades vão evoluindo. Agora, eu penso, que algumas vão sempre se mantendo e vão ser sempre comuns, desde o início até o fim da nossa carreira.

Investigador – Recordando a sua experiência profissional, existem alguns momentos da carreira em que o desenvolvimento profissional se mostra mais importante do que noutras?

P1 – Eu penso que quando se quer ser um bom profissional seja em que área for o desenvolvimento profissional é sempre importante. A sociedade vai evoluindo, nós temos que evoluir, temos que acompanhar as mudanças que vamos sofrendo, nós enquanto pessoas também vamos tendo e vamos sofrendo algumas mudanças, como profissionais a nossa carreira também vai tendo altos e baixos e nós vamos tendo fases específicas ao longo da nossa carreira e com essas fases que vamos tendo, o desenvolvimento e a necessidade de formação é diferente, a necessidade daquilo que vamos tendo que fazer em termos de atividades vão sendo diferentes, e portanto, o desenvolvimento profissional é fundamental e deve de acompanhar sempre o professor desde o início ao fim com a mesma intensidade, obviamente que, em áreas distintas, em áreas diferentes porque, de facto as nossas próprias necessidades vão sendo diferentes, vão mudando, mas sempre um desenvolvimento profissional contínuo ao longo de toda a carreira.

Investigador – Em seu entender qual é o papel da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor?

P1 – Como já referi, a formação contínua do professor é essencial e fundamental no percurso profissional do professor. Todos nós vamos sentindo dificuldades e preocupações na prática letiva e na relação pedagógica com os alunos e portanto, a formação contínua é absolutamente fundamental e inseparável do desenvolvimento profissional.

Investigador – Peço agora que refira em que medida esta entrevista se constituiu como fator de reflexão sobre a profissão ou sobre outros aspetos que considere importantes?

P1 – A realização desta entrevista permitiu-me refletir sobre alguns assuntos e temas que são fundamentais na minha profissão, mas que no entanto, não penso muito neles no dia-a-dia. Se não fosse esta oportunidade, não teria tido este momento de prazer, de rever, reviver e pensar em situações vividas que contribuíram para o meu desenvolvimento e consciencializar-me das necessidades de formação. A entrevista foi muito bem conseguida, e parece-me que focou os

pontos essenciais ao tema, por isso não sinto necessidade de acrescentar nada à entrevista.

Investigador – Dou por terminada a entrevista, agradecendo a sua disponibilidade e colaboração, porque são fundamentais para o estudo, quero ainda assegurar-lhe, caso esteja interessada, o acesso ao trabalho final.

P1 – Obrigada.

Anexo F. Análise de Conteúdo

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Perceção sobre o desenvolvimento profissional	Caraterísticas do desenvolvimento profissional	Aprendizagem posterior à formação inicial	Desenvolvimento profissional são as aprendizagens após a formação inicial	P1
				P4
				P5
			O desenvolvimento profissional é um processo contínuo composto por diferentes fases	P1
			O desenvolvimento profissional processa-se ao longo da carreira a ritmos diferentes	P2
			O desenvolvimento profissional é um processo constituído por fases	P2
			O desenvolvimento profissional é um processo dinâmico e contínuo	P4
		O desenvolvimento profissional é um processo contínuo	P5	
		Promove o aperfeiçoamento das competências profissionais	O aperfeiçoamento das competências profissionais decorre do desenvolvimento profissional	P5
			O desenvolvimento profissional permite o aperfeiçoamento das competências profissionais	
			Os professores devem estar disponíveis para a aquisição de novas competências	P6
		Implica formação contínua	As ações de formação contribuem para o desenvolvimento profissional	P1
				P3
			A formação profissional é a componente científica do desenvolvimento profissional	P1
				P6
			O desenvolvimento profissional está associado à formação contínua	P2
				P4
			O desenvolvimento profissional inclui a formação profissional	P2
			O desenvolvimento profissional envolve a frequência de cursos	P5
		O desenvolvimento profissional está diretamente relacionado com a formação contínua	P6	
		O desenvolvimento profissional e a formação profissional estão interligados	P6	
		Tem repercussões sociais	O desenvolvimento profissional dos professores tem repercussões positivas na sociedade	P5

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Perceção sobre o desenvolvimento profissional	Caraterísticas do desenvolvimento profissional	Implica o exercício de cargos	Os professores devem desempenhar diferentes cargos ao longo da carreira	P2
			Desempenhar cargos dá uma visão global da escola e aprende a desempenhar melhor a profissão	P5
			Desempenhar cargos ajuda o professor a encarar diferentes situações	P5
		Promove o desenvolvimento pessoal	O desenvolvimento profissional contribui para o desenvolvimento pessoal	P1
				P5
		Implica colaboração entre pares	O desenvolvimento profissional envolve o trabalho colaborativo entre pares	P1
			O desenvolvimento profissional envolve o trabalho colaborativo	P3
		Implica conhecimentos científicos e pedagógicos	O desenvolvimento profissional é a integração dos conhecimentos científicos e pedagógicos	P2
				P6
		Envolve a supervisão entre pares	A observação e reflexão recíproca sobre as aulas contribui para o desenvolvimento profissional	P4
			Os professores deverão criar rotinas de supervisão entre pares	P4
			Institucionalizar a supervisão ministrada pelos professores mais experientes aos mais novos	P5
		Aspetos condicionantes do desenvolvimento profissional	Contacto com o mundo	O contacto com o mundo laboral contribui para o desenvolvimento profissional
	Exercer as atividades profissionais de economista e sociólogo foi importante para o desenvolvimento profissional			P4
	Trabalho entre pares		A colaboração entre pares contribui para o desenvolvimento profissional	P4
			O trabalho de pares de vários grupos disciplinares promove o desenvolvimento profissional	P2
			O trabalho colaborativo promove o desenvolvimento profissional	P6
	Ensinar alunos com comportamento inadequado		Lecionar num CEF contribui para uma nova visão sobre a escola e a prática	P1
			Lecionar num CEF obriga a refletir sobre a prática	P1
			Lecionar num CEF obriga a compreender os alunos com dificuldades	P1
			A prática com alunos difíceis contribui para o desenvolvimento profissional	P5

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Perceção sobre o desenvolvimento profissional	Aspetos condicionantes do desenvolvimento profissional	Situações constrangedoras originadas por erros cometidos pelos professores	Os falhanços perante os alunos constituem o maior fator de desenvolvimento profissional	P5
		Intervenção pedagógica	O exercício da profissão contribui para o desenvolvimento profissional	P3
			A prática promove o desenvolvimento profissional	P3
			O exercício da profissão na Escola Secundária de Vitorino Nemésio possibilitou a aquisição de saberes muito importantes	P2
			As visitas de estudo contribuem para o desenvolvimento profissional	P1
				P4
				P5
			O desenvolvimento profissional decorre da experiência com alunos	P2
				P3
				P4
			A prática com alunos implica aumento da eficácia docente	P2
			O exercício da profissão contribui para o desenvolvimento profissional	P2
			A prática promove o desenvolvimento profissional	P3
				P4
		A prática pedagógica contribui no início da carreira para o desenvolvimento profissional	P2	
		A formação pedagógica melhora a prática docente	P6	
		Intervenção com os encarregados de educação	A relação com os encarregados de educação contribui para o desenvolvimento profissional	P4
		Disponibilidade e motivação do docente	O desenvolvimento profissional exige investimento pessoal	P5
			O desenvolvimento profissional depende da motivação do docente	P5
			O desenvolvimento profissional depende da disponibilidade do docente	P6
		O gosto e o modo de estar na profissão	O gosto pela prática docente contribui para o desenvolvimento profissional	P5
			O desenvolvimento profissional depende do modo como os professores vivem a profissão	P6
Capacidade de gerir situações	O desenvolvimento profissional depende da capacidade de adaptação às situações que surgem	P6		
Ambiente escolar	O desenvolvimento profissional é influenciado pelo ambiente escolar	P6		

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Perceção sobre o desenvolvimento profissional	Aspetos condicionantes do desenvolvimento profissional	Reuniões formais/informais entre pares	As reuniões formais/informais entre pares contribuem para o desenvolvimento profissional	P4
		Situação socioprofissional	O desenvolvimento profissional depende da situação socioprofissional do docente	P5
		Definição de normas	Este conjunto de normas gerais permitiria que os professores se desenvolvessem profissionalmente	P6
		Observação de aulas	A observação de aulas para efeitos de avaliação do desempenho é um erro estratégico	P4
			A observação das aulas é fundamental para o desenvolvimento profissional	P4
		Processos de indução	O modo como fui integrada nas escolas contribuiu para o meu desenvolvimento profissional	P6
		Profissionalização	A profissionalização em serviço contribuiu muito para o meu desenvolvimento profissional	P3
			Na profissionalização aprendi a criar a documentos importantes ao exercício da docência	P3
			As aprendizagens adquiridas na profissionalização facilitaram o meu desempenho profissional	P3
		Realização de atividades diversificadas com alunos e professores	A criação de um jogo com os colegas e alunos constituiu fonte de aprendizagem	P4
			Recebemos um prémio devido à criação do jogo com os colegas	P4
			O prémio foi um reforço que contribuiu para o desenvolvimento profissional	P4
			Ter lecionado a disciplina de área projeto foi importante para o desenvolvimento profissional	P4
			Ter realizado visitas de estudo com alunos foi importante para o desenvolvimento profissional	P4
		Experiência profissional	A experiência profissional é também fonte de aprendizagem	P2
				P5
			Ao longo da carreira lectionei diferentes disciplinas associadas ao meu grupo disciplinar	P3
			Aprendi a desempenhar funções de coordenação com a prática	P6

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P	
Percepção sobre o desenvolvimento profissional	Aspectos condicionantes do desenvolvimento profissional	Relacionamento com a direção	A relação com a direção promove o desenvolvimento profissional	P3	
		A motivação dos professores para se desenvolverem profissionalmente decresce ao longo da carreira	O desenvolvimento profissional depende da fase da carreira	P5	
			No início da carreira os professores sentem-se muito motivados em relação ao seu desenvolvimento profissional	P5	
			A meio da carreira o professor sente-se menos motivado do que no início para o desenvolvimento profissional	P5	
			No final da carreira os professores sentem-se desmotivados para o desenvolvimento profissional	P5	
			Formação de base	A minha formação inicial foi importante para a prática profissional	P2
		Uma formação inicial sólida contribui para o desenvolvimento profissional		P4	
		Percepção da importância do desenvolvimento profissional	O desenvolvimento profissional é sempre importante	Para os bons profissionais o desenvolvimento profissional é sempre importante	P1
				O desenvolvimento profissional é sempre importante	P6
				O desenvolvimento profissional é fundamental ao longo de toda a carreira	P1
	O desenvolvimento profissional tem a mesma importância ao longo da carreira			P2	
				P3	

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Entrada na carreira/socialização o profissional	Fatores dificultadores	Escasso apoio da escola	O nível de apoio oferecido pela Escola depende da escola onde se leciona	P2
				P4
			A escola não se preocupa com o apoio aos colegas no início de carreira	P1
				P3
				P4
			A escola não se preocupa com o apoio aos colegas que chegam à escola	P1
			Os colegas em início de carreira não são acompanhados pela direção da escola	P1
				P5
			A formação inicial é por vezes, o único recurso dos professores em início de carreira	P2
		Há professores cujo início de carreira é muito desapoiado	P2	
			P6	
		No início da carreira tive um apoio escasso	P3	
		O apoio depende do grupo disciplinar	As características do representante influenciam o apoio disponibilizado por ele aos colegas em início de carreira	P6
			O apoio disponibilizado pelos pares aos colegas no início de carreira depende do grupo	P4
		Falta de um plano de integração	Não existe uma estrutura de integração dos professores no início de carreira	P5
			A escola não promove o processo de indução aos novos professores	P5
			Não existe uma estrutura de integração dos professores no início de carreira	P6
		Falta de apoio em termos pedagógicos	Os colegas em início de carreira deveriam ser apoiados em termos pedagógicos	P4
		Inadequação de distribuição de serviço	As piores turmas são distribuídas aos professores novos	P4
			A distribuição de serviço não é adequada à experiência do professor	P5
		Escassa receptividade de alguns professores mais novos	Alguns colegas, em início de carreira, não estão receptivos aos apoios dos pares com mais experiência	P4
		Fatores facilitadores	Apoio do representante/coordenador	O representante/coordenador de grupo disponibiliza algum apoio aos colegas em início de carreira
	P5			
	P6			
	Os representantes dão algum apoio aos colegas no início de carreira	P4		

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P		
Entrada na carreira/socializaçã o profissional	Fatores facilitadores	Apoio do representante/co ordenador	O apoio do representante/coordenador de grupo incide principalmente na vertente científica	P5		
		Apoio dos pares	Os professores do grupo disciplinar disponibilizam algum apoio aos colegas em início de carreira	P1		
			Os colegas do grupo de estágio entreajudaram-se	P2		
			No início de carreira tive algum apoio dos colegas	P3		
			O apoio disponibilizado pelos pares é escasso	P4		
			Apoio no início da carreira	O apoio aos professores em início da carreira é fundamental	P3	
		Apoio no ano de estágio	O ano de estágio possibilitou a aquisição de saberes muito importantes	P2		
			Tive sorte, pois o primeiro ano de exercício da profissão coincidiu com o ano de estágio	P2		
			A orientadora de estágio, muito experiente e humana, promoveu uma boa aprendizagem	P2		
		Apoio no exercício de funções administrativas	Em algumas escolas é disponibilizado algum apoio em termos dos processos administrativos	P4		
			Em algumas escolas é disponibilizado algum apoio na vertente processual	P6		
		Apoio na área pedagógica	Temos tido alguma boa formação na área da pedagogia	P6		
		Desenvolvimento profissional ao longo da carreira	Fatores dificultadores	Escasso apoio da escola	A escola promove o desenvolvimento profissional baseada apenas nas determinações legislativas	P1
					As determinações da lei são insuficientes para promover o desenvolvimento profissional	P4
Julgo que a escola não se preocupa com o apoio aos professores ao longo da carreira	P6					
A escola promove pouco o desenvolvimento profissional	P5					
Não existe uma estrutura de apoio aos professores ao longo da carreira	P5					
Formação contínua pouco motivadora para progressão	Os professores frequentam algumas ações obrigatórias de formação para obter créditos e progredir			P1		
				P5		

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Desenvolvimento profissional ao longo da carreira	Fatores dificultadores	Falta de partilha e corresponsabilização entre pares	O apoio disponibilizado pelos pares é escasso	P4
		Escassas ações de formação contínua gratuita	Temos dificuldade em participar nas ações de formação por razões económicas	P1
				P3
		Cansaço decorrente da colocação	O cansaço decorrente de deslocações grandes diminui a disponibilidade do professor	P5
		Exercício solitário da profissão	Os professores no exercício da sua profissão assumem uma postura individualista contrariando a legislação	P4
			A lei determina que as planificações sejam criadas em equipa, mas na maioria das vezes tal não acontece	P4
			A lei determina que na distribuição dos horários, a mesma disciplina seja lecionada por vários professores	P4
			Os professores no exercício da sua profissão assumem uma postura individualista contrariando a legislação	P4
			A prática solitária dos professores prejudica o desenvolvimento profissional	P6
			A escola desenvolve formação contínua através de algumas ações de formação	P1
	Fatores facilitadores	Promoção ações de formação	A escola desenvolve formação contínua através de algumas ações de formação	P2
			A escola dá algum apoio à formação contínua	P6
			A escola desenvolve formação contínua através de algumas ações de formação	P2
			Algumas escolas preocuparam-se em adequar a formação às necessidades dos professores	P2
			A escola disponibilizou formação para o desempenho da função de classificador de exames	P2
			A escola promove o desenvolvimento profissional através das ações de formação	P3
		Promoção de conferências	A organização de conferências pela escola ajuda ao desenvolvimento profissional	P2
			A escola onde estou promove algum desenvolvimento profissional ao nível cultural	P5
			A escola onde estou promove algum desenvolvimento profissional ao nível cultural	P6
			A escola desenvolve formação contínua através de conferências	P1
				P6

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Desenvolvimento profissional ao longo da carreira	Fatores facilitadores	Promoção reuniões gerais de escola	A escola desenvolve formação contínua através de reuniões gerais	P6
		Apoio da escola	A escola tem alguma preocupação em promover o desenvolvimento profissional	P6
		Definição de princípios gerais, norteadores e flexíveis	Nas escolas deveria de existir um conjunto de determinações que definissem a cultura de escola	P6
			Definição de um conjunto de normas orientadoras que acolham alterações desde que não o contradigam.	P6
			Um conjunto de normas gerais flexíveis	P6
			Adaptação das normas gerais em função da disciplina	P6
			Adaptação das normas gerais em função do nível de ensino	P6
			Adaptação das normas gerais em função do perfil do professor	P6
			É importante ser definido o perfil do profissional	P6
		Formação contínua e desenvolvimento profissional	Contributos da formação contínua	Aquisição de saberes
Troca de experiências	A formação contínua deve permitir troca de experiências			P4
Reflexão sobre a prática	A formação contínua deve facilitar/promover a reflexão sobre a prática			P4
	A oficina de formação é uma modalidade que facilita a reflexão sobre a prática			P4
	Há colegas que estão disponíveis para refletir sobre a prática			P4
	A formação contínua contribui para reflexão sobre a prática			P4
	É necessário que na nossa profissão se reflita sobre a prática			P4
	Na formação contínua o essencial é permitir/favorecer a reflexão sobre a prática			P4
	Sinto necessidade de refletir sobre a minha prática pedagógica nas suas diferentes vertentes			P5
Aspetos negativos da formação contínua	Dificuldade na participação das ações de formação			Os professores por terem muito trabalho têm dificuldade em participar na formação contínua
			P3	
	Desconhecimento das necessidades dos professores		Os formadores não conhecem as necessidades dos professores	P1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Formação contínua e desenvolvimento profissional	Aspetos negativos da formação contínua	Formação contínua muito teórica	A formação é muito teórica	P1
				P2
				P4
		Escassa relação entre a teoria e a prática	É preciso estabelecer uma relação entre a teoria e a prática	P1
			A formação é muito teórica e não se aplica na prática	P1
		Escassa qualidade de alguns formadores	Alguns formadores têm dificuldade em transmitir saberes	P1
		Centros de formação desconhecem a realidade docente	O plano do desenvolvimento profissional nem sempre funciona porque quem o define e implementa não conhece a realidade	P1
			Os formadores não têm ligação à prática	P1
			Faltam ações de formação que satisfaçam as necessidades dos professores	P1
				P4
	Processo de avaliação desadequado	O processo de avaliação dos formandos não é adequado	P1	
	Aspetos positivos da formação contínua	Permite aquisição de competências	A formação contínua promoveu a melhoria da minha prática docente	P6
		Os horários das ações de formação devem ser adequados aos horários dos professores	As ações de formação não devem ser ao fim da tarde, pois, os professores estão cansados	P2
		Ações de formação na escola onde os professores lecionam	Devem ser disponibilizadas ações de formação nas escolas onde os professores lecionam	P5
		Permite progressão na carreira	Os professores frequentam algumas ações obrigatórias de formação para obter créditos e progredir	P1
			A formação contínua não deve ser encarada apenas como o processo de progressão na carreira	P2
			Os professores realizam ações de formação para progredir na carreira	P4
			Frequentei algumas ações obrigatórias de formação para obter créditos e progredir	P6
		Conceção sobre formação contínua	Implica participação em ações de formação	A formação contínua implica participar em ações de formação

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Formação contínua e desenvolvimento profissional	Conceção sobre formação contínua	Implica conhecer as necessidades dos professores e alunos	Levantamento das necessidades dos professores e dos alunos	P3
		Implica estudo complementar	A formação profissional exige estudo complementar	P3
		Estrutura organizada pelos centros de formação	Os centros de formação devem criar uma estrutura organizada	P5
			É necessário que existam instituições que promovam a formação contínua	P5
		Processo contínuo	A formação dos professores deve ser um processo contínuo	P1
		Um direito	As ações de formação são um direito dos professores	P1
			A formação é um direito dos professores	P6
		Deve envolver diversas áreas	A formação contínua deve envolver diversas as áreas	P1
			A formação deveria ser multifacetada	P2
			A formação contínua deve envolver diversas áreas	P2
		Natureza da formação profissional e do desenvolvimento profissional	A formação profissional tem caraterísticas formais.	P4
			O desenvolvimento profissional tem caraterísticas informais	P4
			O desenvolvimento profissional tem caraterísticas próprias	P6
		Deve responder às necessidades de formação dos professores	É preciso saber quais as necessidades dos professores	P1
			As ações de formação devem ir ao encontro dos interesses pessoais e profissionais dos professores	P2
				As ações de formação devem responder às necessidades dos professores
			Os professores devem participar em ações de formação que respondam às suas necessidades	P5
			A inscrição em ações de formação deve responder às necessidades dos professores	P5
			Processo de avaliação negociado com os formandos	Negociação entre formador e formandos sobre o decurso da ação de formação
		Adequada aos formandos	A formação deve ser pensada em função dos formandos	P1
			Adequar as estratégias de formação às características e necessidades dos professores	P1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P	
Formação contínua e desenvolvimento profissional	Estratégias de formação	Trabalho entre pares	A formação contínua deve promover o trabalho entre pares	P2	
			Temos constrangimento em admitir perante os colegas as nossas dificuldades	P3	
			A planificação conjunta entre professores contribui para o desenvolvimento profissional	P4	
			Apoio de entre pares ao nível científico	P5	
			Apoio de entre pares ao nível pedagógico	P5	
		Realização de colóquios, conferências, seminários	Há necessidade das escolas organizarem colóquios e seminários	P1	
			A escola desenvolve formação contínua através de conferências	P2	
		Realização de visitas de estudo	Há necessidade das escolas organizarem visitas de estudo para professores	P1	
			As visitas de estudo contribuem para melhorar a relação pedagógica	P2	
			Realizar ações de formação gratuitas e adequadas às necessidades dos professores promovem o desenvolvimento profissional	P3	
			As ações de formação devem ser gratuitas	P5	
			A formação deveria ser gratuita	P6	
			Temáticas a desenvolver	Enfoque na dimensão científica	A formação contínua deve contemplar a dimensão científica
		A formação profissional consiste principalmente na aquisição de conhecimentos científicos			P6
	Enfoque na dimensão pedagógica	A formação contínua deve incidir sobre os problemas da relação pedagógica e de indisciplina		P1	
		A formação contínua deve preparar para as mudanças na relação pedagógica		P4	
		A formação contínua deve preparar para novas estratégias de ensino/aprendizagem		P4	
		A formação profissional consiste principalmente na aquisição de conhecimentos pedagógicos		P6	
	Enfoque na dimensão nas novas tecnologias	A formação contínua deve contemplar as novas tecnologias		P3	
	Enfoque na preparação para cargos	A formação contínua deve contemplar a preparação para o exercício de cargos		P2	

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Formação contínua e desenvolvimento profissional	Temáticas a desenvolver	Normalização de procedimentos	Normalização de procedimentos ao nível pedagógico	P6
			Normalização de procedimentos ao nível científico	P6
			Normalização de procedimentos ao nível comportamental	P6
	Aspetos condicionantes da formação contínua	Depende da disponibilidade e motivação do docente	A motivação do professor é fundamental para a formação contínua	P4
			A formação contínua tem de partir da iniciativa própria	P5
			A formação contínua depende da disponibilidade e motivação do docente	P6
		Depende da disponibilidade da escola	A formação contínua depende da disponibilidade da escola	P6
	Relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional	Determinante para o desenvolvimento profissional	A formação contínua é fundamental ao desenvolvimento profissional	P1
				P2
				P3
				P4
				P6
			A formação contínua é fundamental ao exercício da profissão	P5
			As ações de formação são importantes no desenvolvimento profissional	P2
			A formação contínua é prioritária	P5
			A formação contínua é fundamental ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira	P6
			Conceitos semelhantes	Os conceitos de desenvolvimento profissional e formação profissional são semelhantes
		plano do desenvolvimento profissional tem de ir ao encontro das necessidades de formação dos professores		P1
		A formação contínua e o desenvolvimento profissional são conceitos diferentes		P4
		Formação contínua e desenvolvimento profissional complementam-se	A formação profissional faz parte do desenvolvimento profissional	P1
	P2			
	P6			
	O desenvolvimento profissional envolve uma formação contínua global		P2	
O objetivo das ações de formação deve ser o desenvolvimento profissional	P2			

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P	
Formação contínua e desenvolvimento profissional	Relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional	Formação contínua e desenvolvimento profissional complementam-se	A formação contínua e o desenvolvimento profissional complementam-se	P1	
				P4	
				P3	
				P2	
				P6	
Fontes de insatisfação profissional	Imagem negativa da profissão	Pela tutela	Degradação da imagem social dos professores originada pelo sistema	P4	
		Pela sociedade em geral	Pais não reconhecem autoridade necessária aos professores	P4	
			A indisciplina também decorre da fraca imagem social dos professores	P4	
			A sociedade em geral detém uma imagem negativa dos professores	P4	
			A imagem negativa que a sociedade detém dos professores é uma fonte de insatisfação	P6	
	Dificuldades na relação pedagógica	Importação de problemas da sociedade	Os professores devem acompanhar as mudanças da sociedade	P1	
			Problemas exteriores à escola influenciam o comportamento e o aproveitamento dos alunos	P5	
			Problemas familiares, afetivos e financeiros influenciam o comportamento dos alunos	P5	
		Ensinar alunos com comportamento inadequado	Tive alunos CEF com comportamento difícil	P1	
			Há alunos difíceis, e esses não são os do sonho do professor	P1	
			Desempenhar o cargo de diretora de curso talvez influencie os alunos com comportamento difícil.	P1	
			É difícil lecionar em Cursos de Educação e Formação devido ao comportamento dos alunos	P2	
			A prática com alunos mal comportados é muitas vezes geradora de stress	P5	
			No início do ano letivo instala-se alguma indisciplina que condiciona a prática profissional	P6	
			O facto dos alunos se portarem mal é uma experiência negativa	P5	
		Dificuldade no trabalho com pares	Inadequada relação entre pares	A relação com pares, por vezes, é geradora de stress	P5
			Escassa rentabilização de reuniões	As reuniões em que se discutem questões pessoais são fontes de insatisfação	P4

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P	
Fontes de insatisfação profissional	Dificuldade no trabalho com pares	Escassa rentabilização de reuniões	As reuniões que se circunscrevem apenas a questões formais são fonte de insatisfação	P4	
			Os conselhos de turma não devem ser resumidos à verificação dos módulos que foram dados	P4	
			Nos conselhos de turma os resultados dos alunos devem ser analisados	P4	
			As reuniões de conselho de turma não promovem a reflexão sobre a prática	P6	
	Alterações legislativas	Resistência às mudanças da lei	Os professores pouco alteram as suas práticas perante as mudanças legislativas que não sejam de fundo	Os professores mantêm o modo de se relacionar e de orientação apesar das mudanças legislativas	P6
				Os professores apenas adequam as determinações legislativas que podem naturalmente ser adaptadas	P6
				Os professores adequam a linguagem e os procedimentos determinados pela lei	P6
		Adequação às determinações definidas na lei	Os professores adequam a linguagem e os procedimentos determinados pela lei	P6	
		Frequente mudança de legislação	Frequente mudança de legislação	A frequente mudança de legislação é fonte de insatisfação	P4
				A frequente mudança de legislação é fonte de desmotivação	P4
				A frequente mudança de legislação provoca desorientação nos professores	P4
				A frequente mudança de legislação obriga a um constante estudo legislativo	P6
				A frequente mudança de legislação promova constrangimentos na relação pedagógica	P6
				A frequente mudança de legislação promova constrangimentos na prática não letiva	P6
				A frequente alteração legislativa á penalizador	P6
		Alterações dos programas disciplinares	A frequente alteração dos programas dificulta a elaboração de materiais de apoio à prática letiva	P3	
		Dificuldades no exercício de cargos	Falta de preparação	Não tenho formação para avaliar o desempenho dos colegas	P1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Fontes de insatisfação profissional	Dificuldades no exercício de cargos	Falta de preparação	Os professores conseguem desempenhar os cargos, para os quais não tiveram formação, fazendo o seu melhor	P1
			Os professores não tiveram formação para o exercício de determinadas funções/cargos	P3
		Desconforto na execução de cargos	Sentiu algum desconforto na avaliação de desempenho dos pares	P1
			Foi difícil ser diretora de uma turma complicada	P2
		Necessidade de formação para o exercício de novos cargos	A necessidade de formação foi percebida devido às dificuldades encontradas no desempenho de cargos	P1
Fontes de satisfação profissional	Intervenção pedagógica eficaz	Experiências positivas	Tive muitas experiências positivas em termos de aprendizagem profissional	P5
			No início da minha carreira tive uma experiência muito positiva, por isso, permaneci na docência	P6
		Resultados positivos dos alunos	O sucesso dos alunos é a grande fonte de satisfação dos professores	P1 P5
			É gratificante saber que fomos úteis na vida dos alunos	P5
		Reconhecimento do trabalho e da importância dos professores	É bom quando o nosso trabalho é reconhecido	P5
			Os alunos reconhecem a importância do que aprenderam conosco	P5
			Há alunos que já na faculdade continuam ligados ao professor	P5
			O reconhecimento da tutela será para mim uma fonte de satisfação	P6
			O reconhecimento do trabalho que realizamos foi muito importante	P6
			A tutela reconhecia o trabalho dos professores	P6
			O reconhecimento do nosso trabalho pela direção mantém a autoestima e melhora o desempenho	P6
			O reconhecimento do nosso trabalho pelos alunos mantém a autoestima e melhora o desempenho	P6
			O reconhecimento do nosso trabalho pelos pares mantém a autoestima e melhora o desempenho	P6

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Fontes de satisfação profissional	Intervenção pedagógica eficaz	Relacionamento com encarregados de educação	Para além da relação com os alunos é necessário relacionarmo-nos com os pais desses alunos	P5
			Compreendemos melhor os alunos quando conhecemos os pais	P5
			Temos uma atitude diferente com os alunos quando conhecemos os pais	P5
		Melhoria do comportamento dos alunos	A grande satisfação profissional é conseguir mudar o comportamento dos alunos	P1
				P5
			É motivo de satisfação os meus alunos terem um comportamento apropriado	P5
			A escola deve promover a criação de hábitos de trabalho nas aulas	P5
			A escola deve promover aos alunos o gosto por atividades culturais	P5
			A escola deve promover o exercício da cidadania dos alunos	P5
			Lecionar numa escola problemática contribui para o meu desenvolvimento profissional	P3
			Os professores melhoram o comportamento dos alunos através do estabelecimento da relação pedagógica	P5
			O trabalho do professor contribui para o crescimento dos alunos	P5
			As visitas de estudo promoveram a relação afetiva com os meus alunos	P5
			Exercício da prática docente	O trabalho na escola na Escola Secundária Vitorino Nemésio foi gratificante
	Lecionar unidades capitalizáveis foi muito interessante	P2		
	Trabalho colaborativo	Colaboração entre pares	As ações de formação que vão ao encontro dos interesses pessoais e profissionais são uma mais-valia.	P1
			Pude frequentar várias ações de formação porque nessa altura a carga horária era menor	P2
			A colaboração permite implementar novas práticas	P1
			A mudança só se consegue com a colaboração dos colegas	P1
			A colaboração entre pares permitiu-me superar as	P2

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Fontes de satisfação profissional	Trabalho colaborativo	Colaboração entre pares	dificuldades no exercício da profissão	P3
			O grupo de professores era reduzido, o que possibilitou que todos tomassem parte nas decisões	P6
			Criou-se um espírito de grupo que promoveu o sucesso dos alunos	P6
			O espírito de grupo promoveu um bom ambiente escolar	P6
	Experiências diversificadas	Novos cargos	Foi bom desempenhar cargos de coordenação no início da carreira porque me deu uma nova forma de estar na escola	P6
		Novos desafios	Encarar desafios deu-me a convicção de competência para enfrentar as situações que me são colocadas na escola	P6
Dificuldades da docência na escola atual	Origem das dificuldades	A atribuição de novos cargos e funções aos professores sem terem tido formação	Os professores ao longo da carreira exercem diferentes cargos	P1
			Os professores sentem dificuldade em desempenhar os diferentes cargos	P1
			Os professores não tiveram formação para o exercício de determinadas funções/cargos	P1
			Não tive formação para o exercício das funções de diretor de turma	P6
		Resistência à supervisão entre pares	Os professores não são recetivos à prática de aulas assistidas	P6
		As rotinas estabelecidas promovem a resistência à introdução de novas práticas	O procedimento rotineiro dificulta o meu desempenho nas funções de coordenador de departamento de acordo com a legislação	P6
			O estabelecimento de rotinas dificulta a aplicação de novas práticas	P6
			O estabelecimento de rotinas pode introduzir ou dificultar a aplicação de novas práticas	P6
		Dificuldade de participação em ações de formação	Temos dificuldade em participar nas ações de formação por razões económicas	P3
			A formação deixou de ser gratuita	P6
		Estágio inadequado	A formação para a docência foi uma experiência negativa	P4

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Dificuldades da docência na escola atual	Origem das dificuldades	Estágio inadequado	A formação para a docência/estágio foi na Universidade Aberta	P4
		Formação teórica	A formação para a docência foi teórica	P4
			A formação contínua é muito teórica e não se aplica na prática	P4
		Formação desadequada das necessidades dos professores	Faltam de ações de formação que satisfaçam as necessidades dos professores	P4
	Processos de superação das dificuldades	Participação em formação para suprir dificuldades	Para desempenhar as funções atuais estou a frequentar formação na área da avaliação de professores	P1
		Dedicação e esforço individual	No início da carreira, o meu desenvolvimento profissional foi conseguido por dedicação e esforço próprio.	P3
			Tenho satisfação em ter conseguido desenvolver-me profissionalmente, mesmo sozinha	P3
		Atualização de conhecimentos	Os professores devem-se manter atualizados em relação aos saberes específicos de cada disciplina	P2
			Fazer estágio em part-time permitiu a atualização de conhecimentos	P4
			Participar em grupos de investigação permitiu a atualização de conhecimentos	P4
			Atualizei-me para responder às solicitações da prática docente	P6
			Sempre exigi de mim o esforço de atualização através de estudo complementar	P6
			O que os alunos mais reconhecem é a capacidade intelectual do professor	P6
			O professor para ser reconhecido pelos alunos como educador e orador erudito tem que se formar e se manter atualizado	P6
			Atualmente os alunos podem recorrer a diversas fontes de informação e confronta-las com os conhecimentos transmitidos na sala aula	P6
			Atualizei-me ao nível académico	P6
			Atualizei-me ao nível cultural	P6
		É importante a atualização dos	P6	

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Dificuldades da docência na escola atual	Processos de superação das dificuldades	Atualização de conhecimentos	conhecimentos adequados às nossas necessidades	
			Atualizei-me ao nível pedagógico	P6
			Fui registando o que foi sendo escrito e dito para me atualizar	P6
			Selecionei a informação de acordo com as minhas necessidades	P6
		Capacidade de gerir diferentes situações	Os professores devem ser compreensivos e estarem atentos às situações	P1
			As situações com que os professores se deparam variam frequentemente	P3
		Trabalho colaborativo	A cooperação entre professores ajuda no exercício de diferentes cargos	P1
			A colaboração entre pares permitiu-me superar as dificuldades no exercício da profissão	P3
			Aprendi a desempenhar funções de coordenação com os colegas mais experientes	P6
			Aprendo a exercer cargos através da minha prática e da troca de experiência com colegas	P6
		Resolução de problemas	O professor tenta resolver os problemas que lhe surjam	P5
			A resolução de problemas dá ao professor uma maior compreensão sobre os alunos	P5
		Participação em ações de formação	Supri necessidades através de algumas ações de formação	P3
			Fiz sempre formação	P6
			Fiz formação no domínio das novas tecnologias	P6
			Participo nas ações de formação que respondem às minhas necessidades	P6
			Fiz formação na área das lideranças intermédias	P6
		Recurso a estudo complementar	A superação das minhas necessidades foi conseguida principalmente com recurso a livros	P3
			Tenho sido autodidata em termos de formação profissional	P4
			O estudo complementar é também fonte de aprendizagem	P5
			Ao longo da minha prática docente fiz formação no âmbito da minha disciplina	P6
		Reflexão sobre a prática	A reflexão individual sobre as situações práticas ajudam a ultrapassar	P5

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P	
Dificuldades da docência na escola atual	Processos de superação das dificuldades	Orientação pedagógica segundo modelos de professores e de colegas mais experientes	No início da carreira a minha prática pedagógica baseou-se nos modelos dos meus professores	P6	
			No início da carreira a minha prática pedagógica baseou-se nos modelos de colegas mais experientes	P6	
		Acesso à informação mais fácil	Atualmente é mais fácil suprir as necessidades pela facilidade de aceder à informação	P3	
			Atualmente existe mais informação referente aos conteúdos programáticos	P3	
Necessidades de formação ao longo da carreira	Necessidades iniciais	Relação pedagógica	No início da carreira tinha a preocupação de estabelecer a relação pedagógica	P2	
			No início tive necessidade de frequentar um estágio pedagógico	P4	
			Antes da escolaridade obrigatória facilmente se motivavam os alunos	P5	
		Ensino de conteúdos programáticos	No início tinha a preocupação de que os alunos aprendessem os conteúdos programáticos	P1 P2	
	Necessidades atuais	Domínio das ferramentas tecnológicas e científicas	Existem atualmente necessidades de formação na área das novas tecnologias	P1	
			Para acompanhar a evolução das novas tecnologias é necessário o professor ser autodidata ou pagar cursos de formação	P1	
			Os centros de formação devem ter a preocupação de acompanhar a evolução dos conteúdos programáticos e das novas ferramentas	P1	
			Atualmente tenho necessidades de formação na área das novas tecnologias	P2	
			Tenho necessidade de formação nas novas tecnologias	P6	
			Atualmente tenho necessidades de formação na área das novas tecnologias	P2	
			Preparação para o exercício de cargos	Atualmente sinto necessidade de formação na área da gestão/coordenação	P6
			Gestão de relação pedagógica	Hoje lido com mais destreza as situações relativas à relação pedagógica	P1
		A formação contínua deve incidir sobre os problemas da relação pedagógica e de indisciplina		P1 P3	

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P	
Necessidades de formação ao longo da carreira	Necessidades atuais	Gestão de relação pedagógica	Atualmente é mais difícil estabelecer a relação pedagógica devido às características dos alunos	P3	
			Continuo a ter necessidade de formação termos pedagógica	P4	
			Depois da escolaridade obrigatória é mais difícil motivar os alunos	P5	
			Inserir alunos difíceis em turmas numerosas potência as dificuldades de estabelecimento da relação pedagógica	P5	
			As necessidades de formação atuais dos professores incidem nas formas de motivar os alunos	P5	
		Implementa trabalho colaborativo com alunos	Hoje preocupo-me com a socialização dos alunos	P1	
			Atualmente as minhas necessidades de formação estão associadas à dimensão social	P4	
			Atualmente o trabalho colaborativo constitui a área de formação que mais me interessa	P4	
		Científica e dos conteúdos programáticos	Atualmente tenho necessidades de formação nas áreas Científicas e disciplinares	P2	
			As necessidades de formação ao nível científico são constantes	P5	
		Educação especial	A formação contínua deve incidir na área dos alunos com necessidades educativas especiais	P1	
			Não tenho formação para lidar com jovens com necessidades educativas especiais	P1	
			A única formação sobre alunos com necessidades educativas especiais é disponibilizada pela professora do ensino especial	P1	
			O apoio professora do ensino especial não é suficiente	P1	
			Devido à dimensão das turmas os alunos com necessidades educativas especiais não têm o apoio que carecem	P1	
		Necessidades transversais	Eficácia da ação docente	Os professores, ao longo da sua carreira, têm a preocupação de serem eficazes	P1
				Reflexão sobre a prática	A necessidade de reflexão sobre a prática é permanente
			Gestão do processo ensino/aprendizagem	Os professores, ao logo da sua carreira, têm a preocupação de estabelecer uma boa relação pedagógica	P1
				A necessidade de formação a nível pedagógico é constante	P6

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Necessidades de formação ao longo da carreira		Fundamentação científica das disciplinas	A necessidade de formação a nível científico é constante	P6
	Na prática administrativa	Formação para a execução de cargos	Os professores não tiveram formação para o exercício de determinadas funções/cargos	P1
			Os professores devem ter formação para o exercício de cargos	P3
		Formação na área das lideranças intermédias	Tenho necessidade de formação na área das lideranças intermédias	P6
			Desempenhei cargos sem ter tido formação	P6
			Os professores devem ter formação na área das lideranças intermédias	P6
	Evolução das necessidades ao longo da carreira	Há necessidades de formação que se mantêm	Há necessidades de que se mantêm ao longo da carreira	P1
		Genericamente as necessidades de formação mudam ao longo da carreira	Nas diferentes fases da carreira, as necessidades de formação não são as mesmas	P1
			As necessidades atuais são diferentes das iniciais	P6
			As necessidades de formação atuais são diferentes das iniciais	P1
				P2
				P3
		As necessidades de formação dependem da época	P5	
		As necessidades de formação aumentam com a frequência das mudanças da Escola	Antigamente por haver menos mudanças na Escola as necessidades de formação eram menores	P6
			Atualmente as necessidades de formação decorrem também das constantes mudanças da Escola	P6
		As necessidades de formação diminuem com a experiência	No início da carreira existe uma grande necessidade de formação	P2 P4
			Com a experiência a intensidade das necessidades diminui	P4
Com a experiência as necessidades de formação, na dimensão pedagógica, foram minorando			P2	

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	P
Realização da entrevista	Reflexão sobre a profissão	Temáticas diversificadas	A realização da entrevista permitiu refletir sobre temáticas diversificadas	P1
				P2
		Analisar prática docente	A reflexão sobre a nossa prática é sempre importante	P6
			Criamos as nossas rotinas e não nos damos tempo para refletir sobre a nossa prática	P6
		Análise do percurso profissional	A realização da entrevista permitiu uma reflexão e análise do percurso profissional	P1 P3 P6
	Consciencialização da importância da formação	A reflexão sobre o percurso profissional permitiu a perceção das necessidades de formação	P1	
	Reflexões decorrentes da entrevista	A atividade profissional	Foi interessante refletir sobre o significado de desenvolvimento profissional	P2
			Refletir sobre a nossa atividade profissional é sempre importante	P3 P6
			É necessário parar para refletir sobre a prática	P4
			A realização da entrevista permitiu promover o desenvolvimento profissional	P5
		Avaliação da entrevista	A realização da entrevista constituiu-se como um momento de paragem e de reflexão	P4 P6
		Importância da supervisão	A supervisão permite passar uma imagem de escola	P6
			A supervisão é um processo formativo	P6
			A supervisão não é só para avaliar	P6
			A supervisão implica saber se colocar no lugar do supervisionado	P6

Anexo G. Análise de Conteúdo das entrevistas

Temas	Categorias	Subcategorias	Uni. Reg. Subcateg.	Uni. Reg. Categ.	Uni. Reg. Tema
Perceção sobre o desenvolvimento profissional	Caraterísticas do desenvolvimento profissional	Aprendizagem posterior à formação inicial	20	88	329
		Promove o aperfeiçoamento das competências profissionais	5		
		Implica formação contínua	17		
		Tem repercussões sociais	3		
		Implica o exercício de cargos	7		
		Promove o desenvolvimento pessoal	2		
		Implica colaboração entre pares	10		
		Implica conhecimentos científicos e pedagógicos	4		
		Envolve a supervisão entre pares	20		
	Aspetos condicionantes do desenvolvimento profissional	Contacto com o mundo	14	228	
		Trabalho entre pares	8		
		Ensinar alunos com comportamento inadequado	16		
		Situações constrangedoras originadas por erros cometidos pelos professores	8		
		Intervenção pedagógica	42		
		Intervenção com os encarregados de educação	4		
		Disponibilidade e motivação do docente	16		
		O gosto e o modo de estar na profissão	6		
		Capacidade de gerir situações	3		
		Ambiente escolar	4		
		Reuniões formais/informais entre pares	5		
		Situação socioprofissional	4		
		Definição de normas	1		
		Observação de aulas	20		
		Processos de indução	6		
		Profissionalização	12		
		Realização de atividades diversificadas com alunos e professores	33		
		Experiência profissional	14		
		Relacionamento com a direção	3		
A motivação dos professores para se desenvolverem profissionalmente decresce ao longo da carreira	7				
Formação de base	2				
Perceção da importância do desenvolvimento profissional	O desenvolvimento profissional é sempre importante	13	13		

Temas	Categorias	Subcategorias	Uni. Reg. Subcateg.	Uni. Reg. Categ.	Uni. Reg. Tema
Entrada na carreira/socialização profissional	Fatores dificultadores	Escasso apoio da escola	48	85	132
		O apoio depende do grupo disciplinar	3		
		Falta de um plano de integração	16		
		Falta de apoio em termos pedagógicos	7		
		Inadequação de distribuição de serviço	4		
		Escassa receptividade de alguns professores mais novos	7		
	Fatores facilitadores	Apoio do representante/coordenador	14	47	
		Apoio dos pares	17		
		Apoio no início da carreira	1		
		Apoio no ano de estágio	3		
		Apoio no exercício de funções administrativas	9		
		Apoio na área pedagógica	3		
Desenvolvimento profissional ao longo da carreira	Fatores dificultadores	Escasso apoio da escola	12	65	125
		Formação contínua pouco motivadora para progressão	5		
		Falta de partilha e corresponsabilização entre pares	2		
		Escassas ações de formação contínua gratuita	7		
		Cansaço decorrente da colocação	5		
		Exercício solitário da profissão	34		
	Fatores facilitadores	Promoção ações de formação	12	60	
		Promoção de conferências	8		
		Promoção reuniões gerais de escola	9		
		Apoio da escola	4		
		Definição de princípios gerais, norteadores e flexíveis	27		
Formação contínua e desenvolvimento profissional	Contributos da formação contínua	Aquisição de saberes	5	36	244
		Troca de experiências	1		
		Reflexão sobre a prática	30		
	Aspetos negativos da formação contínua	Dificuldade na participação das ações de formação	6	31	
		Desconhecimento das necessidades dos professores	1		
		Formação contínua muito teórica	8		
		Escassa relação entre a teoria e a prática	5		
		Escassa qualidade de alguns formadores	1		
		Centros de formação desconhecem a realidade docente	8		
		Processo de avaliação desadequado	2		
	Aspetos positivos da formação	Permite aquisição de competências	3	14	
		Os horários das ações de formação devem ser adequados aos horários dos professores	1		

Temas	Categorias	Subcategorias	Uni. Reg. Subcateg.	Uni. Reg. Categ.	Uni. Reg. Tema
Formação contínua e desenvolvimento profissional	Aspetos positivos da formação contínua	Ações de formação na escola onde os professores lecionam	2	----	----
		Permite progressão na carreira	8		
	Conceção sobre formação contínua	Implica participação em ações de formação	1	49	
		Implica conhecer as necessidades dos professores e alunos	6		
		Implica estudo complementar	3		
		Estrutura organizada pelos centros de formação	2		
		Processo contínuo	1		
		Um direito	8		
		Deve envolver diversas áreas	4		
		Natureza da formação profissional e do desenvolvimento profissional	5		
		Deve responder às necessidades de formação dos professores	12		
		Processo de avaliação negociado com os formandos	3		
		Adequada aos formandos	4		
		Estratégias de formação	Trabalho entre pares		
	Realização de colóquios, conferências, seminários		3		
	Realização de visitas de estudo		15		
	Temáticas a desenvolver	Enfoque na dimensão científica	2	25	
		Enfoque na dimensão pedagógica	13		
		Enfoque na dimensão nas novas tecnologias	2		
		Enfoque na preparação para cargos	2		
		Normalização de procedimentos	6		
	Aspetos condicionantes da formação contínua	Depende da disponibilidade e motivação do docente	11	12	
		Depende da disponibilidade da escola	1		
	Relação entre formação contínua e desenvolvimento profissional	Determinante para o desenvolvimento profissional	28	49	
		Conceitos semelhantes	4		
		Conceitos diferentes	3		
		Formação contínua e desenvolvimento profissional complementam-se	14		

Temas	Categorias	Subcategorias	Uni. Reg. Subcateg.	Uni. Reg. Categ.	Uni. Reg. Tema
Fontes de insatisfação profissional	Imagem negativa da profissão	Pela tutela	1	11	134
		Pela sociedade em geral	10		
	Dificuldades na relação pedagógica	Importação de problemas da sociedade	4	24	
		Ensinar alunos com comportamento inadequado	20		
	Dificuldades no trabalho com pares	Inadequada relação entre pares	1	30	
		Escassa rentabilização de reuniões	29		
	Alterações legislativas	Resistência às mudanças da lei	8	53	
		Adequação às determinações definidas na lei	4		
		Frequente mudança de legislação	35		
		Alterações dos programas disciplinares	6		
	Dificuldade no exercício de cargos	Falta de preparação	7	16	
		Desconforto na execução de cargos	7		
		Necessidade de formação para o exercício de novos cargos	2		
	Fontes de satisfação profissional	Intervenção pedagógica eficaz	Experiências positivas	11	
Resultados positivos dos alunos			10		
Reconhecimento do trabalho e da importância dos professores			25		
Relacionamento com encarregados de educação			10		
Melhoria do comportamento dos alunos			52		
Exercício da prática docente			3		
Trabalho colaborativo		Participação em ações de formação	3	30	
		Colaboração entre pares	27		
Experiências diversificadas		Novos cargos	4	10	
		Novos desafios	6		
Dificuldades da docência na escola atual	Origem das dificuldades	A atribuição de novos cargos e funções aos professores sem terem tido formação	10	62	171
		Resistência à supervisão entre pares	8		
		As rotinas estabelecidas promovem a resistência à introdução de novas práticas	14		
		Dificuldade de participação em ações de formação	4		
		Estágio inadequado	9		
		Formação teórica	15		
		Formação desadequada das necessidades dos professores	2		
	Processos de superação das dificuldades	Participação em formação para suprir dificuldades	1	109	
		Dedicação e esforço individual	5		
		Atualização de conhecimentos	44		
		Capacidade de gerir diferentes situações	5		
		Trabalho colaborativo	13		

Temas	Categorias	Subcategorias	Uni. Reg. Subcateg.	Uni. Reg. Categ.	Uni. Reg. Tema
Dificuldades da docência na escola atual	Processos de superação das dificuldades	Resolução de problemas	5	----	----
		Participação em ações de formação	12		
		Recurso a estudo complementar	6		
		Reflexão sobre a prática	3		
		Orientação pedagógica segundo modelos de professores e de colegas mais experientes	9		
		Acesso à informação mais fácil	6		
Necessidades de formação ao longo da carreira	Necessidades iniciais	Relação pedagógica	20	23	162
		Ensino de conteúdos programáticos	3		
	Necessidades atuais	Domínio das ferramentas tecnológicas e científicas	15	73	
		Preparação para o exercício de cargos	3		
		Gestão de relação pedagógica	40		
		Científica e dos conteúdos programáticos	8		
		Educação especial	7		
	Necessidades transversais	Eficácia da ação docente	3	9	
		Reflexão sobre a prática	2		
		Gestão do processo ensino/aprendizagem	3		
		Fundamentação científica das disciplinas	1		
	Implementa trabalho colaborativo com alunos	Mudar práticas na sala de aula	3	10	
		Área social	3		
		Trabalho colaborativo	4		
	Na prática administrativa	Formação para a execução de cargos	3	18	
		Formação na área das lideranças intermédias	15		
	Evolução das necessidades ao longo da carreira	Há necessidades de formação que se mantêm	2	29	
		Genericamente as necessidades de formação mudam ao longo da carreira	12		
		As necessidades de formação aumentam com a frequência das mudanças da Escola	6		
		As necessidades de formação diminuem com a experiência	9		

Temas	Categorias	Subcategorias	Uni. Reg. Subcateg.	Uni. Reg. Categ.	Uni. Reg. Tema
Realização da entrevista	Reflexão sobre a profissão	Temáticas diversificadas	4	23	45
		Analisar prática docente	9		
		Análise do percurso profissional	9		
		Conscientização da importância da formação	1		
	Reflexões decorrentes da entrevista	A atividade profissional	10	22	
		Avaliação da entrevista	5		
		Importância da supervisão	7		