



Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Escola Superior de Educação

O Futuro da Carreira Docente: Representações de Docentes em Final de Carreira

**Mestrado em Supervisão – Especialização em 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Paula Cristina Rodrigues Duarte Marquês Costa

**Faro
2007**

**Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Escola Superior de Educação**

**O Futuro da Carreira Docente:
Representações de Docentes em
Final de Carreira**

**Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Supervisão
– Especialização em 1º Ciclo do Ensino Básico**

Paula Cristina Rodrigues Duarte Marquês Costa

Orientador: Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

**Faro
2007**

DECLARAÇÃO

Declaro, por minha honra, que este trabalho é original e foi realizado por mim.

DEDICATÓRIA

A vocês, Afonso, Beatriz e Luis, eu dedico este estudo.

Foram muitos os dias de ausência, quando vocês de mim precisavam, nem sempre estive presente...

Espero compensar-vos num futuro muito próximo.

Afonso!

Foram dois anos, nove meses e alguns dias de ausência.

Ontem distantes, hoje um pouco mais próximos e amanhã mais unidos que nunca.

Nunca penses que te abandonei como pensas que o fiz, mas fi-lo a pensar em ti.

Sempre que precisares de mim faz-me parar e fala mais alto que eu permitirei.

Obrigada por existires e seres um filho tão especial.

Beatriz!

Estive contigo muito pouco tempo desde que nasceste, mas foste muito desejada.

Apenas me ausentei para me concentrar e este trabalho acabar.

Talvez não te tenhas apercebido da minha falta, mas eu senti a tua.

Rir, brincar, chorar, falar e andar são, neste momento, os teus maiores desafios e

Incríveis foram as notícias que todos os dias recebi do teu crescimento sem o vivenciar.

Zangada não ficarás quando leres estas palavras, pois estarei a teu lado.

Amo-vos muito!

AGRADECIMENTOS

O percurso investigativo deste trabalho não foi, tal como todos os outros, linear e perfeito. Ultrapassaram-se momentos de ansiedade, dúvida e receios que foram ultrapassados devido ao apoio e contributo de algumas pessoas que estiveram sempre presentes. Gostaríamos, pois, de exprimir a nossa gratidão a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a sua realização.

Uma primeira referência dirige-se ao orientador desta dissertação, o Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves, pelo seu desafio, encorajamento, apoio, paciência e exigência que tornaram este trabalho uma realidade.

À minha colega de Mestrado Soraia Pinho, em particular, que desde o primeiro dia em que se cruzou no meu caminho, momento esse em que proferiu uma frase que jamais vou esquecer: “Começamos juntas esta etapa e vamos juntas até ao fim!”. Foram estas e muitas outras palavras de incentivo e encorajamento permanentes, ao longo deste trabalho, que fizeram com que ultrapassasse, com maior ligeireza, alguns dos momentos mais difíceis, tanto a nível pessoal, como a nível profissional, desta caminhada. Com a sua boa disposição, que lhe é inerente e constante, ao longo de todo este tempo de relacionamento, conseguiu despertar em mim o desejo de que a nossa amizade se perpetue por muitos anos de bom relacionamento e companheirismo. Por isso, expresso, aqui, o meu incondicional reconhecimento por todo este tempo de dedicação e amizade.

Aos Professores e Colegas do Mestrado em Supervisão, da Universidade do Algarve, pelos conhecimentos que me ajudaram a construir e pela sua solidariedade e receptividade.

Às duas colegas em final de Carreira, que aceitaram participar nesta investigação, contribuindo para ela com as suas representações e concepções sobre o tema em estudo, nas entrevistas exploratórias, sem as quais teria sido mais árdua a tarefa de construção dos questionários, o nosso muito obrigado pela sua colaboração e disponibilidade.

Aos docentes que constituíram os protagonistas do presente estudo, que, dispondo do seu tempo e esforço, para ele contribuíram ao responderem aos questionários aplicados, o nosso mais profundo agradecimento.

Ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas no qual se desenvolveu a investigação, pela sua colaboração e participação em tudo o que lhes solicitámos.

Aos meus filhos e marido, que, durante o período de realização deste estudo, compreenderam e aceitaram as minhas frequentes e prolongadas ausências do convívio familiar.

Por último, sem querer significar que tenham menor importância, muito pelo contrário, aos meus pais, pelo seu apoio incondicional, deixando mesmo as suas vidas pessoais em prol do meu afastamento, tendo-me substituído, tantas vezes, no papel de mãe.

RESUMO

O presente estudo, de carácter exploratório e de natureza qualitativo-interpretativa, baseia-se no princípio de que a Profissão Docente se encontra em fase de mudança e que os professores encaram hoje desafios abrangentes, aos quais necessitam dar respostas adequadas, a bem do seu desenvolvimento e crescimento profissional. Posiciona-se, ainda, na perspectiva de que os docentes em final de carreira podem contribuir decisivamente, através do seu conhecimento experiencial, para o delineamento de estratégias de acção para os que entram na Carreira.

Assente em concepções teóricas de carácter construtivista e interpretativo, tem como objectivo principal conhecer as representações que os professores que se encontram próximo da aposentação têm acerca do percurso profissional dos que iniciam agora a sua caminhada, identificando as exigências que se lhes colocarão, as competências que consideram lhes serão exigidas e, ainda, as dimensões que julgam necessárias na formação inicial de professores, de forma a prepará-los para os novos desafios.

Os resultados obtidos permitem concluir que há necessidade de ser realizada uma reestruturação ao nível da Formação Inicial e Contínua de Professores, para que estas se aproximem mais das necessidades formativas dos docentes, e que estes, por seu lado, devem apostar na inovação e no investimento na auto-formação a todos os níveis, cooperando e colaborando com toda a comunidade educativa e estabelecendo com ela um relacionamento harmonioso.

PALAVRAS-CHAVE: Carreira Docente, Mudança, Mal-estar Docente, Competências para a Docência, Conhecimento e Desenvolvimento Profissional Docente, Fases de Desenvolvimento da Carreira Docente.

ABSTRACT

The present Study, based in interpretative- quality nature and explored character, of the teaching job finds in a change phase that this Professionals face in nowadays challenges, that needs consistent answers (feedback) for a healthy evolution and professional growth. The Position, is still, in defense that the teachers in the end of the career can give a main help, throw their expert knowledge, to define the actions strategies for the ones who are going to start the career.

Based in teoric conceptions of constructor and interpretive character, has the main purpose to know the teachers representations that we found them near the retirement having around the professional pathway of the ones are now beginning their way finding several demands, wish skills will be consider and demand to the teachers and, yet, the dimension that they think necessary to the teachers start career, in a way to prepare themselves for the new challenges.

The results had made us concluded that is necessary to accept a restructure in a teachers initial career level and followed, for them to achieve more their teachers career needs, and them, for another way, should take the risk in innovation in apply of their auto-career in all levels, helping and sharing with all the educative community and establish with her a healthy relation.

Key-Words: teaching career, Change, Teaching feelings, Teaching and Capacity, Knowledge and Teaching Professional Evolution, Teaching Evolution Career Levels.

ÍNDICE

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice	viii
Lista de Quadros.....	xiii
Lista de Gráficos	xvi
Introdução	1
Parte I - Enquadramento Conceptual	
Capítulo I - Carreira Docente Passado e Presente	6
1. A Profissão de Professor	7
2. Perspectiva Diacrónica da Carreira Docente e do Ensino	12
3. As Mudanças na Carreira Docente	17
3.1. O Contexto da Mudança	17
3.2. O Mal-Estar Docente	24
Capítulo II - Competências e Conhecimento Profissional dos Docentes	31
1. Competências exigidas aos Docentes	31
2. Conhecimento Profissional dos Docentes	37
Capítulo III – Formação e Desenvolvimento Profissional do Professor	44
1. Formação Inicial	45
1.1. Modelo de Formação para o profissional docente.....	47
2. Formação Contínua	52
3. Fases de Desenvolvimento da Carreira Docente	54

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo IV - Metodologia	58
1. Natureza do estudo	58
2. Campo de estudo	60
3. Questões de Partida	65
4. Objectivos do estudo	66
5. Protagonistas do estudo	67
5.1. Dados pessoais dos protagonistas	68
5.2. Dados “profissionais” dos protagonistas	69
6. Procedimentos Metodológicos	70
6.1. Recolha e tratamento dos dados	71
6.1.1. Entrevista exploratória	71
6.1.2. Inquérito por questionário	81
Capítulo V - Apresentação, análise e interpretação dos dados	84
1. Análise interpretativa dos dados recolhidos através das entrevistas exploratórias	84
1.1. Exigências da Carreira Docente	85
1.1.1. A curto e médio prazo	85
1.1.1.1. Formação Contínua	86
1.1.1.1.1. Aspectos positivos	86
1.1.1.1.2. Aspectos negativos	88
1.1.1.2. Aspectos Pedagógicos	89
1.1.1.2.1. Aspectos positivos	89
1.1.1.2.2. Aspectos negativos	89
1.1.1.3. Aspectos Relacionais	90
1.1.1.3.1. Aspectos positivos	90
1.1.1.3.2. Aspectos negativos	91
1.1.1.4. Avaliação de desempenho	92
1.1.1.4.1. Aspectos positivos	92
1.1.1.4.2. Aspectos negativos	93
1.2. Mudanças na Carreira Docente	95

1.2.1. Adaptações às mudanças	95
1.2.1.1. Formação Contínua	95
1.2.1.1.1. Aspectos positivos	95
1.2.1.1.2. Aspectos negativos	96
1.2.1.2. Campo Pedagógico	97
1.2.1.2.1. Aspectos positivos	98
1.2.1.2.2. Aspectos negativos	98
1.2.1.3. Campo Relacional	99
1.2.1.3.1. Aspectos positivos	99
1.2.1.3.2. Aspectos negativos	100
1.2.1.4. Avaliação de desempenho	100
1.2.1.4.1. Aspectos positivos	101
1.2.1.4.2. Aspectos negativos	101
1.3. Competências para a docência	102
1.3.1. Competências exigidas aos docentes	102
1.3.1.1. Pessoais	102
1.3.1.1.1. Aspectos positivos	103
1.3.1.1.2. Aspectos negativos	104
1.3.1.2. Interpessoais	105
1.3.1.2.1. Aspectos positivos	105
1.3.1.2.2. Aspectos negativos	106
1.3.1.3. Técnicas, Metodológicas e Didáticas	107
1.4. Apoio à Classe Docente	108
1.4.1. Estratégias de apoio à classe docente, face às mudanças identificadas	108
1.4.1.1. Acompanhamento/Apoio	108
1.4.1.1.1. Aspectos positivos	109
1.4.1.1.2. Aspectos negativos	109
1.4.1.2. Colaboração/Cooperação	110
1.4.1.2.1. Aspectos positivos	110
1.4.1.2.2. Aspectos negativos	111
1.5. Formação Inicial de Professores	111
1.5.1. Estratégias de acção	112
1.5.1.1. Acompanhamento/Apoio	112

1.5.1.1.1. Aspectos positivos	112
1.5.1.1.2. Aspectos negativos	113
1.5.1.2. Experiência prática	114
1.5.1.2.1. Aspectos positivos	114
1.5.1.2.2. Aspectos negativos	115
1.5.1.3. Competência técnico-didática	115
1.5.1.3.1. Aspectos positivos	116
1.5.1.3.2. Aspectos negativos	116
1.5.1.4. Construção de conhecimentos	117
1.5.1.5. Auto-confiança	118
1.5.1.5.1. Aspectos positivos	118
1.5.1.5.2. Aspectos negativos	119
1.5.1.6. Dinamismo	120
1.5.1.7. Capacidade crítica, analítica e reflexiva	121
2. Análise Interpretativa dos dados recolhidos através dos questionários	122
2.1. Exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo	122
2.1.1. Formação Contínua	122
2.1.2. Aspectos Pedagógicos	124
2.1.3. Aspectos Relacionais	125
2.1.4. Avaliação	127
2.2. Formas de adaptação às mudanças na Carreira Docente	128
2.2.1. Formação Contínua	129
2.2.2. Nível Pedagógico	130
2.2.3. Nível Relacional	131
2.2.4. Avaliação	133
2.3. Competências para a docência	134
2.3.1. Competências exigidas aos docentes, a nível pessoal e interpessoal	134
2.3.2. Competências exigidas aos docentes, a nível técnico, metodológico e didático	136
2.4. Estratégias de apoio à classe docente	137
2.4.1. Estratégias de acompanhamento/apoio, colaboração/cooperação e intercâmbio de experiências e conhecimentos entre docentes	138
2.5. Formação Inicial de Professores	139

2.5.1. Estratégias de acção para a preparação profissional dos futuros docentes	139
2.5.2. Estratégias de desenvolvimento de capacidades críticas, analíticas e reflexivas nos futuros docentes	141
3. Análise de conjunto dos dados	142
Considerações Finais	146
Bibliografia	153
Anexos (em volume próprio)	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Processo de profissionalização do professorado	15
Quadro 2	Referencial de Competências Emergentes	34
Quadro 3	Etapas da Carreira	55
Quadro 4	Grelha de Categorização dos Dados das Entrevistas exploratórias ..	79
Quadro 5	Aspectos positivos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, em termos de Formação Contínua	86
Quadro 6	Aspectos negativos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, em termos de Formação Contínua	88
Quadro 7	Aspectos positivos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, a nível Pedagógico	89
Quadro 8	Aspectos negativos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, a nível Pedagógico	90
Quadro 9	Aspectos positivos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, a nível Relacional	90
Quadro 10	Aspectos negativos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, a nível Relacional	91
Quadro 11	Aspectos positivos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, a nível da Avaliação de desempenho docente	93
Quadro 12	Aspectos negativos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, a nível da Avaliação de desempenho docente	94
Quadro 13	Aspectos positivos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível da Formação Contínua	96
Quadro 14	Aspectos negativos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível da Formação Contínua	97
Quadro 15	Aspectos positivos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível dos aspectos Pedagógicos	98

Quadro 16	Aspectos negativos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível dos aspectos Pedagógicos	98
Quadro 17	Aspectos positivos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível do campo Relacional	99
Quadro 18	Aspectos negativos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível do campo Relacional	100
Quadro 19	Aspectos positivos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível da Avaliação	101
Quadro 20	Aspectos negativos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível da Avaliação	101
Quadro 21	Aspectos positivos das competências exigidas aos docentes, a nível Pessoal	103
Quadro 22	Aspectos negativos das competências exigidas aos docentes, a nível Pessoal	104
Quadro 23	Aspectos positivos das competências exigidas aos docentes, a nível Interpessoal	105
Quadro 24	Aspectos negativos das competências exigidas aos docentes, a nível Interpessoal	106
Quadro 25	Competências exigidas aos docentes, a nível das Técnicas, Metodologias e Didácticas	107
Quadro 26	Aspectos positivos de estratégias de apoio à classe docente, face às mudanças identificadas aos níveis de Acompanhamento e Apoio ...	109
Quadro 27	Aspectos negativos de estratégias de apoio à classe docente, face às mudanças identificadas aos níveis de Acompanhamento e Apoio	109
Quadro 28	Aspectos positivos de estratégias de apoio à classe docente, face às mudanças identificadas aos níveis da Colaboração e Cooperação ...	110
Quadro 29	Aspectos negativos de estratégias de apoio à classe docente, face às mudanças identificadas aos níveis da Colaboração e Cooperação	111
Quadro 30	Aspectos positivos das estratégias de acção na formação inicial de professores aos níveis de Acompanhamento e Apoio	113
Quadro 31	Aspectos negativos das estratégias de acção na formação inicial de professores aos níveis de Acompanhamento e Apoio	113

Quadro 32	Aspectos positivos das estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível da Experiência Prática	114
Quadro 33	Aspectos negativos das estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível da Experiência Prática	115
Quadro 34	Aspectos positivos das estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível das Competências Técnico-Didácticas	116
Quadro 35	Aspectos negativos das estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível das Competências Técnico-Didácticas	116
Quadro 36	Estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível da Construção de Conhecimentos	117
Quadro 37	Aspectos positivos das estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível da construção de Auto-confiança	118
Quadro 38	Aspectos negativos das estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível da construção de Auto-confiança	119
Quadro 39	Estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível do Dinamismo	120
Quadro 40	Estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível da Capacidade Crítica, Analítica e Reflexiva	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Funções desempenhadas pelos docentes do Agrupamento de escolas estudado (Projecto Educativo de Agrupamento, 2006/2007: 5)	62
Gráfico 2	Tempo de serviço dos docentes do Agrupamento de escolas estudado (Projecto Educativo de Agrupamento, 2006/2007: 6)	63
Gráfico 3	Situação profissional dos docentes do Agrupamento de escolas estudado (Projecto Educativo de Agrupamento, 2006/2007: 9)	64
Gráfico 4	Número de anos de permanência dos docentes do Agrupamento de escolas estudado nas escolas onde leccionam (Projecto Educativo de Agrupamento, 2006/2007: 10)	64
Gráfico 5	Género dos protagonistas do estudo	68
Gráfico 6	Idade dos protagonistas do estudo	69
Gráfico 7	Tempo de serviço dos protagonistas do estudo	70
Gráfico 8	Possíveis exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, em termos de Formação Contínua	123
Gráfico 9	Possíveis exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo no que respeita a aspectos Pedagógicos	125
Gráfico 10	Possíveis exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, no que respeita a aspectos Relacionais	126
Gráfico 11	Possíveis exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, no que respeita à Avaliação	127
Gráfico 12	Estratégias de adaptação às mudanças na Carreira Docente, no que respeita à Formação Contínua	129
Gráfico 13	Estratégias de adaptação às mudanças na Carreira Docente, no que respeita ao campo Pedagógico	130
Gráfico 14	Estratégias de adaptação às mudanças na Carreira Docente, no que respeita ao campo Relacional	132

Gráfico 15	Estratégias de adaptação às mudanças na Carreira Docente, no que respeita à Avaliação	133
Gráfico 16	Competências exigidas aos docentes a nível Pessoal e Interpessoal	135
Gráfico 17	Competências exigidas aos docentes a nível Técnico, Metodológico e Didáctico	136
Gráfico 18	Estratégias de apoio à classe docente face às mudanças	138
Gráfico 19	Estratégias de acção na Formação Inicial de Professores para preparar profissionalmente os futuros professores	140
Gráfico 20	Estratégias de acção na Formação Inicial de Professores para desenvolver neles Capacidades Críticas, Analíticas e Reflexivas ...	141

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

(Esteve, 1999: 97)

INTRODUÇÃO

Nesta viragem de século, tendo como imagem de fundo uma sociedade insatisfeita, de rumo e percurso difíceis, em que todos opinam sobre o que julgam saber - ou não sabem -, torna-se peremptório que se faça uma paragem reflexiva e, simultaneamente, uma abordagem do passado e do presente, para que possamos reflectir e só depois descortinar qual o melhor percurso a seguir.

Nesta perspectiva deve ser entendido o presente estudo, intitulado “O futuro da Carreira Docente: Representações de Docentes em Final de Carreira”, que visa abordar uma de tantas temáticas que envolve a educação. Tendo como propósito vislumbrar o futuro da carreira docente, é nosso objectivo efectuar uma retrospectiva diacrónica acerca do docente e da sua carreira, analisando o presente, para que, de alguma forma, possamos perspectivar o futuro, tendo como plataforma sustentável o olhar daqueles que sabem mais, como é o caso de todos os que deram o seu contributo às causas do ensino e que se encontram no presente já na “fase de saída”.

Julgamos tratar-se de um tema que suscitará curiosidade de todos os que vivem no presente as oscilações inerentes à carreira docente. Tal como foi anteriormente dito, especula-se muito acerca do que não sabemos ou julgamos saber e, portanto, nada melhor do que “parar”, para ouvir e daí tirar ilações, para que num futuro, julgamos que não muito longínquo, possamos, de alguma forma, contribuir para que aqueles que abraçam no presente a carreira docente possam defender-se e estar melhor preparados para as adversidades circunstanciais com que se depararão no respectivo processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Pretendemos, com o tratamento desta temática, reflectir e fazer reflectir, todos os que de alguma forma se encontram no presente preocupados com o futuro, não somente a nível restrito, relacionado apenas com a carreira docente, mas a nível mais lato, envolvendo o futuro e o sentido da educação.

A investigação a realizar terá como referente conceptual uma abordagem compreensiva da Carreira Docente, numa tentativa de analisar diacronicamente o papel, as funções e o estatuto do professor, ao longo das últimas décadas.

Por outro lado, será fundamental estudar a configuração da Carreira Docente, na actualidade, com o intuito de conhecer como o professor é encarado, em diversos domínios: numa perspectiva sócio-política, pelo Ministério da Educação e pela sociedade, em geral, e pelos encarregados de educação e alunos, em particular.

Neste sentido, torna-se pertinente abordar também a questão da Formação Inicial de Professores, com o intuito de suscitar a reflexão acerca das estratégias que devem ser implementadas para o desenvolvimento nos futuros professores das competências necessárias ao desempenho das suas funções profissionais, imprescindíveis para que possam fazer face ao clima de mudança e ao mal-estar docente, e fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No espaço escolar, os professores devem ser os responsáveis por acompanhar e responder às mudanças que se instituem. Mas será que as mudanças que se avizinham se enquadram nas funções que os docentes já desempenham, ou irão exigir destes um esforço adicional, redobrado e acrescido, fora mesmo do âmbito das suas funções, tanto em termos da sua personalidade como da sua profissionalidade?

Importa, então, conhecer o que pensam os docentes, cuja caminhada na educação se encaminha para o fim, sobre o assunto, uma vez que se considera que estes possuem toda uma experiência vivida, ao longo de muitos anos dedicados à causa da educação, e, por isso, um saber-fazer, um saber-estar e um saber-ser sustentados nessas vivências. O seu testemunho pessoal poderá constituir, pois, uma mais-valia para o “desocultar” de questões de importância relevante para a definição de estratégias de acção educativa.

Pretendemos, portanto, identificar as possíveis exigências que se irão colocar aos docentes, a curto e médio prazo, conhecer prováveis formas destes se adaptarem às mudanças na carreira docente e determinar quais as competências que se lhes exigem para transporem as dificuldades de percurso que irão enfrentar, com o intuito de

perspectivar formas dos professores se apoiarem, enquanto classe profissional, para enfrentar as mudanças sobrevindas.

Interessa, ainda, identificar estratégias a usar na Formação Inicial, com vista a proporcionar aos futuros professores um desenvolvimento pessoal e profissional sustentado na flexibilidade e na reflexão e congruente com os novos desafios que, em contínuo lhe são (serão) colocados.

Dada a amplitude, abrangência e complexidade desta temática, consideramos indispensável que a investigação a desenvolver seja devidamente fundamentada em pesquisas bibliográficas alargadas, que permitam obter uma visão global, integradora, contextualizada e actualizada da situação actual da carreira docente e dos factores de mudança que operam sobre ela, provocando mal-estar nos professores e, por outro lado, identificando e estimulando o recurso a estratégias que permitam combatê-lo e ultrapassá-lo.

Esta dissertação de Mestrado encontra-se estruturada em cinco capítulos, que se interpenetram e complementam, através dos quais se procede ao enquadramento conceptual da temática em estudo, à descrição e justificação da metodologia de investigação utilizada e à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos.

No primeiro Capítulo, analisamos o passado e o presente da Carreira Docente, abordando o conceito da profissão de professor e traçando uma breve perspectiva diacrónica da Carreira Docente e do Ensino. Nesta analisaremos algumas das mudanças mais significativas que se operaram a este nível, nas últimas décadas e que não podem deixar de ser tidas em conta no que respeita ao aparecimento de situações reveladoras de mal-estar docente. Como forma de encerrar este capítulo, consideramos necessária a referência a algumas estratégias de combate ao desajustamento evidenciado por alguns professores.

O segundo Capítulo, cujo tema abarca as competências e o conhecimento profissional dos docentes, reporta-se, num primeiro ponto, à identificação fundamentada de algumas das mais importantes competências exigidas aos docentes, na actualidade, para, de

seguida, se centrar numa caracterização analítica do conhecimento profissional que estes agentes educativos devem possuir.

Em articulação lógica, detemo-nos, no terceiro Capítulo, na Formação e Desenvolvimento Profissional do Professor, em termos de Formação Inicial e Contínua, procurando um nível de compreensão global do processo de desenvolvimento profissional dos docentes. Ao nível da Formação Inicial, abordamos e analisamos algumas das correntes teóricas que sustentam os modelos de formação, enquanto no que respeita à Formação Contínua procuramos comentar algumas concepções básicas de suporte, numa tentativa de compreender os contributos que esta pode prestar ao desenvolvimento profissional dos docentes e as suas implicações reais nesse processo.

Como forma de conclusão deste Capítulo, abordamos, de forma sucinta e transversal, as fases de desenvolvimento da Carreira Docente, com o intuito de compreender melhor como se constrói o profissional da educação, a partir duma visão global das fases por que o docente passa ao longo da sua carreira profissional.

A Metodologia constitui o quarto Capítulo desta Dissertação de Mestrado e nele são apresentadas as linhas gerais de concepção e desenvolvimento do estudo, através da caracterização sucinta da sua natureza, da apresentação das questões de partida, da definição dos objectivos subjacentes à sua condução e execução, da caracterização dos protagonistas envolvidos e da descrição dos procedimentos metodológicos adoptados na recolha e tratamento dos dados.

No quinto e último Capítulo, faz-se a apresentação, a análise e a interpretação dos dados, através da sua apresentação gráfica e descrição meticulosa, bem como se procede à discussão dos resultados obtidos, numa análise global e integradora das informações recolhidas acerca das representações dos docentes em final de percurso profissional acerca da Carreira Docente, à luz dos pressupostos teóricos, metodológicos e práticos subjacentes a todo o processo investigativo realizado.

O presente estudo termina com a apresentação de algumas Considerações Finais, não só acerca dos aspectos determinantes da investigação, das suas limitações e da sua

importância para a compreensão da temática investigada, mas também de pistas de trabalho para possíveis investigações futuras, neste âmbito.

PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Capítulo I

Carreira Docente e Ensino: Passado e Presente

Dado o objecto do nosso estudo, consideramos importante dar início ao enquadramento conceptual com uma abordagem ao conceito de profissão de professor, apresentando, clarificando e descrevendo alguns dos sentidos que lhe são atribuídos, em termos sociais, políticos, académicos e relacionais.

Neste capítulo apresentamos, ainda, uma perspectiva diacrónica da Carreira Docente e do Ensino, na qual procuramos mostrar como se desenvolveu, ao longo do último século, a imagem do professor, da sua carreira e das próprias correntes teórico-políticas da Educação em Portugal, conjecturando as possíveis causas das mudanças que se operaram a estes níveis.

A mudança constitui o foco de análise do terceiro ponto deste capítulo, através do qual se pretende descrever, reflexivamente, alguns aspectos fulcrais do contexto de mudança na Carreira Docente e do mal-estar docente que se implantou como sua consequência, analisando as razões do estado actual do ensino e da docência, com vista à hipotética estruturação de linhas de acção para o seu atenuamento ou, mesmo, para a sua melhoria.

1. A Profissão de Professor

Para que se possa explorar e compreender a Carreira Docente e o Ensino, não podemos deixar de contextualizar o conceito de profissão e o de professor, ainda que, ambos se encontrem estritamente interligados e, muitas vezes, se revele uma tarefa árdua a sua dissociação e conceptualização em termos distintivos.

As designações profissão e professor são similares, têm ambas a mesma origem etimológica, notando-se uma relativa congruência no seu sentido. Entende-se por profissão a “*acção ou resultado de professar*” (Dicionário Verbo, vol.II, 2001: 2973) e por professor a “*pessoa que ensina uma disciplina, uma arte, uma técnica ou outros conhecimentos*” (idem, p. 2972). Ambos os conceitos são indissociáveis, ou seja, para que se aprenda, tem de existir sempre quem ensine. Poder-se-á, então, considerar esta profissão como uma das primeiras a existir, reforçando o que já foi citado, ou seja, que todas as profissões necessitam de professores.

Torna-se, assim, evidente que a profissão de professor revela elevada importância em diversas áreas do conhecimento, não sendo restrita, só e apenas, à área educacional. Então, como se poderá compreender que se tenha perdido essa mesma importância ao longo do tempo? Se, outrora, ser professor era, sem dúvida, uma profissão respeitada, conferindo algum *status* social e profissional ao docente, na actualidade, estamos perante exactamente o reverso, ou seja, trata-se, neste momento, de uma profissão banalizada, incompreendida socialmente e à beira da ruptura, por parte de todos aqueles que a exercem.

Há algumas décadas atrás, acreditava-se, ainda que ilusoriamente, que a escola, por si só, seria capaz de transformar a sociedade, no entanto, ao que se assistia era que o professor se limitava a reproduzir e a difundir a mentalidade e os valores vigentes aos seus alunos. Se a concepção, ainda hoje existente, da escola como instituição

intrinsecamente conservadora, portanto, reprodutora do *status quo*, atribui ao professor um papel mínimo na mudança da sociedade, a utopia anterior, ainda muito difundida, parecendo benéfica para o professor, uma vez que acaba por lhe atribuir um papel social activo, virou-se contra ele, entendendo-o como principal culpado do falhanço educacional, transformando-o mesmo no "*bode expiatório de todos os males sociais*" (Nóvoa, 1994: 4).

Actualmente, apesar de se reconhecer que parte das atribuições da profissão docente são partilhadas socialmente, verificando-se o desenvolvimento simultâneo de fontes de informação exteriores ao sistema educativo, muitas vezes concorrentes desleais das actividades escolares, continua a ser atribuída ao professor a maior parte da responsabilidade pela situação educativa (Nóvoa, 1999).

Este discurso não contextualiza nem os problemas da profissão docente, nem a indefinição e o baixo estatuto profissionais, os condicionalismos da prática e a desvalorização do professor, responsabilizando-o, quase exclusivamente, pelo estado actual do ensino. Talvez por isso se verifique um controlo crescente da profissão docente, quer pela própria sociedade, quer pelas entidades do Ministério de Educação, apesar de tanto se falar em autonomia educativa.

Ser professor é, portanto, um conceito cada vez mais difícil de definir face a uma sociedade e a uma escola em constante mudança. Numa sociedade complexa, onde o consenso social sobre a educação se desfez, "*em que grupos sociais distintos (...) defendem modelos de educação opostos, em que se dá prioridade a valores diferentes, e até contraditórios*" (Esteve, 1999: 101), passando o significado de ensinar e de profissão de docente a divergir entre grupos sociais, económicos e culturais, revela-se cada vez mais incerto e abrangente o que se espera do professor e o que caracteriza esta profissão.

Aumentam, assim, as contradições a que o professor se vê sujeito no seu dia-a-dia, as quais, apesar de por ele sentidas, a maior parte das vezes não são devidamente esclarecidas e/ou resolvidas por falta de apoio e oportunidade. Exige-se a este profissional uma formação humanista, capaz de responder aos desejos mais íntimos dos

indivíduos com quem se relaciona, no entanto, sem que ninguém se aperceba ou compreenda que ele próprio também os possui, sendo a pessoa-professor descurada em todo o processo.

Dilatam-se, igualmente, as responsabilidades do professor: é-lhe pedido que assuma o papel educativo que anteriormente competia à família, no acompanhamento, orientação e formação dos jovens. Crescem os conflitos: numa escola cada vez mais pluralista, que integra alunos originários de diferentes culturas e etnias, com modelos de educação muitas vezes não coincidentes e valores divergentes, seja qual for a atitude que o professor adopte no plano dos valores e/ou no domínio metodológico, encontra-se sempre sujeito a críticas. O professor começa, agora, a constituir-se também como “*um gestor de dilemas*” (Berlak, 1981; Lampert, 1985, cit. in Gimeno, 1999: 87), não só pedagógicos, mas também culturais e relacionais.

Para a opinião pública actual, a imagem da profissão de professor baseia-se na concepção de uma profissão sem elevado grau de especialização, cujos profissionais beneficiam de extensos períodos de descanso, cumprindo reduzidos horários de trabalho e fundamentando-se em tarefas relativamente rotineiras, limitando-se à mera transmissão de conhecimentos (Cavaco, 1993).

Gimeno (1999: 66-67) reforça a ideia anteriormente expressa quando, evocando a teoria defendida por Hoyles (1987), refere que o baixo prestígio social da profissão docente se deve, essencialmente, a seis factores, ligados não só à origem social do grupo profissional, como à sua dimensão, à caracterização genérica dos elementos que o compõem, à qualificação académica exigida, à natureza dos seus *clientes* e à relação que estabelecem com eles.

No que respeita à origem social do grupo profissional docente, estes autores consideram que o facto de estes profissionais serem, maioritariamente, oriundos das classes média e média baixa contribui para que o seu *status* social não seja de grande prestígio, deixando-os mais sujeitos às críticas e ofensas ao seu profissionalismo. Este aspecto relaciona-se directamente com o segundo factor referido, a dimensão do grupo profissional, que, sendo muito alargada, impede que a tutela possa colocar em prática

uma política de aumento salarial substancial, conducente a uma melhoria da condição económica destes profissionais e subsequente elevação do seu *status* social. (Gimeno, 1999: 66-67).

Para este autor, outro aspecto condicionante ao prestígio social dos professores é o facto desta classe profissional ser constituída, maioritariamente, por elementos do género feminino, fragilizando a sua imagem, uma vez que ainda se verifica um certo grau de discriminação em relação a este género (p. 67). No entanto, consideramos que este é um factor que não possui hoje o mesmo peso que em tempos passados, tendendo a dissipar-se com o tempo.

Quanto à *qualificação académica de acesso*, Gimeno (1999: 67) considera este aspecto desvirtuoso dado que estes profissionais possuem um nível médio de qualificação que, mais uma vez, contribui para que não sejam respeitados como deviam, principalmente numa sociedade como a portuguesa, que atribui bastante importância à detenção de elevados títulos académicos. Talvez com o investimento em termos de formação académica que a tutela se propõe incitar os docentes a obterem, este factor desvirtuante da profissão docente venha a ser ultrapassado num futuro próximo.

O quinto factor mencionado, relativo ao *status dos clientes* da escola, revela o seu nível de influência na descredibilização da profissão docente a dois níveis distintos. O primeiro é manifestado pelos *clientes* detentores de uma posição social e habilitação académica superiores às dos professores, que, por as possuírem, consideram que sabem mais sobre a profissão docente que os próprios docentes, dando origem, por vezes, a situações de confronto com os últimos. O segundo nível situa-se nos *clientes* que não têm uma posição social nem habilitação académica elevada e que, por falta de conhecimentos, não compreendem a acção educativa do professor e reagem com agressividade para com ele.

Por último, e na sequência do factor anterior, surge a natureza da *relação com os clientes*, que não se constrói de forma voluntária ou por afinidade de personalidades e interesses, mas sim de forma imposta, uma vez que a frequência do ensino é obrigatória e, cada vez mais, se procura que os pais e encarregados de educação participem

activamente no desenvolvimento escolar dos seus educandos, obrigando a que se estabeleça um relacionamento mais ou menos próximo com os professores destes (Gimeno, 1999: 67).

Estes aspectos, relacionados com o estatuto social e económico do professor, embora lhe sejam exteriores, condicionam significativamente a valorização da profissão e influenciam, negativamente, a prática do docente.

Assiste-se, concomitantemente, a uma intensificação do trabalho do professor, com o alargamento das suas tarefas diárias e administrativas, que conduz a uma redução do tempo para a análise, a crítica e a reflexão sobre a sua acção e impedem a troca de ideias, experiências e saberes entre os docentes, bem como a sua consolidação.

Loureiro (2001: 48), a este respeito, lembra a concepção de Giroux (1990), quando afirma que *“a burocratização contribuiu de certo modo para a desqualificação dos saberes profissionais dos professores, afastando-os dos processos de deliberação e reflexão”*, ocupando de tal forma o seu tempo com processos rotineiros que o que realmente constitui uma prática lectiva de qualidade e eficácia tem que ficar para segundo plano.

A este propósito, Nóvoa (1992: 27) afirma que *“a retórica actual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade, e os professores têm a sua vida quotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas”*.

Por tudo o que até aqui referimos, verificamos que tem havido um crescente acentuar da desvalorização da profissão docente, conduzindo o professor a um certo conformismo, ritualismo e desinvestimento. No entanto, embora se possa estabelecer uma relação estreita entre o percurso profissional e os diversos contextos onde este ganha sentido, não significa que os aspectos restritivos acima analisados funcionem como determinantes absolutos das respostas do professor. Na verdade, o desafio colocado a este profissional é o de *“produzir recursos a partir dos constrangimentos”* (Hameline, 1999: 48).

Atribuir ao professor a culpa exclusiva pelo estado do ensino, será uma simplificação da origem dos problemas reais da educação. Porém, sem que o professor assuma a sua quota-parte de responsabilidade neste âmbito e utilize adequadamente o grau de liberdade que possui para desempenhar com coerência e competência a sua profissão, dificilmente será melhorada a imagem negativa que a sociedade portuguesa tem da profissão docente (Nóvoa, 1994).

Até aqui abordámos as problemáticas que envolvem a profissão docente, procurando desocultar as condições reais de concepção desta profissão. Fizemo-lo na convicção de que só tendo consciência da profissionalidade docente se caminhará para a criação de condições políticas, sociais e pessoais que permitam aos professores gerir e ultrapassar as dificuldades, afirmar a sua profissionalidade, assumir uma postura crítica como profissionais autónomos e responsáveis, dado que apenas através de um *“projecto de (...) autonomia profissional, exigente e responsável, [se] pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores”* (Nóvoa, 1999: 31).

Para uma melhor compreensão das ideias acima expostas, consideramos pertinente a realização de uma abordagem diacrónica da Carreira Docente e do Ensino, procurando, assim, desocultar algumas das razões de fundo implícitas na representação actual da profissão docente.

2. Perspectiva Diacrónica da Carreira Docente e do Ensino

A génese da profissão de professor situa-se entre os séculos XVII e XVIII, no seio de congregações religiosas jesuítas e oratorianas, que desenvolveram um *“corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão*

docente” (Nóvoa, 1999: 16), largamente influenciadas por princípios, crenças e atitudes religiosas.

A partir da segunda metade do século XVIII, assistiu-se a um ponto de viragem no que respeita à Carreira Docente e ao Ensino, com a introdução de algumas alterações significativas ao nível do perfil do professor, da estruturação desta profissão, da formação exigida para o desempenho dessas funções e, ainda acerca da tutela de que deveriam depender estes profissionais. Começa, então, a Carreira Docente a tomar contornos diferentes, que alteraram, de forma substancial, a dependência do corpo docente, dado que, até então, o ensino se encontrava sob a tutela da igreja, sendo que os professores pertenciam, essencialmente, ao Clero.

Nesta altura, o estado inicia um processo de *estatização do ensino*, instituindo um controlo mais rigoroso dos processos educativos, tentando reestruturar o corpo docente, para que o mesmo se tornasse mais estável, passando essencialmente pela “*substituição de um corpo de professores religiosos*” para “*um corpo docente laico*” (Nóvoa, 1999: 15). De acordo com este autor, apenas mudou a tutela da educação, uma vez que as concepções a nível da carreira e do ensino se mantiveram com os mesmos propósitos de até então. Inclusivamente, verificou-se, nesta altura, que “*o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre*” (Júlia, 1981: 74).

No entanto, os professores, através de uma estratégia de recrutamento baseada na “*constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado*”, conseguem assegurar um certo estatuto de autonomia e independência relativamente aos padres, aos governantes locais e às populações, surgindo o conceito de “*funcionarização [que é encarado] como uma vontade partilhada do estado e do corpo docente*” (Nóvoa, 1999: 17). Surge, desta forma, um certo privilégio para aqueles que aderissem a este projecto, conferindo algum estatuto aos professores.

No final deste século, com as Reformas Pombalinas de 1759 e 1772 (Loureiro, 2001: 40), torna-se obrigatória a realização de um exame de aptidões para quem quisesse adquirir uma licença/autorização do Estado para ensinar, devendo todos os interessados cumprir algumas exigências em termos de habilitações, idade e comportamento moral,

entre outros. Podemos, então, considerar que *“a criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo no processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente”* (Nóvoa, 1999: 17).

Inicia-se, assim, a configuração de um perfil de professor, que se procura coadunar com os propósitos do estado, uma vez que o docente não é um profissional independente, mas rege-se por normas criteriosas fixadas na altura e de acordo com o regime instituído, chegando mesmo a ocupar um lugar de destaque a nível social, sendo-lhe preconizado, até, o papel de *agente cultural* e de *agente político*. Os professores operam, no terreno, a tarefa da escolarização, promovendo, junto da população, o valor da educação e, *“ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional”* (Nóvoa, 1999: 18).

Durante o século XIX, com a expansão escolar, acentua-se uma pressão social cada vez mais forte sobre a escola, uma vez que *“a instrução foi encarada como sinónimo de superioridade social, mas era apenas o seu corolário”* (Furet e Ozouf, 1977: 176).

É, exactamente, nesta altura, com o aumento da importância da acção educativa do docente, que se inicia um processo de *“institucionalização de uma formação específica e longa”* dos professores, com vista ao desenvolvimento de técnicas pedagógicas e para dar resposta à *“necessidade de assegurar a reprodução das normas e valores próprios da profissão docente”*, conjugando os interesses, tanto dos docentes como do próprio estado (Nóvoa, 1999: 18). Agora os professores adquirem *“uma estabilidade profissional que os distingue claramente dos seus antecessores, cuja passagem pelas coisas do ensino era quase sempre temporária e ocasional”* (Nóvoa, 1989: 25).

Estabelece-se, então, a representação acerca dos docentes, que, segundo Nóvoa (1999: 18), *“são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são do povo; não devem ser intelectuais mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem*

privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia". Todas estas dualidades vêm-se acentuadas com a proliferação de elementos do género feminino neste grupo profissional, que, ao longo do século XX, abrangem quase a totalidade dos professores, principalmente ao nível do 1º. Ciclo.

O prestígio social que os professores adquirem no início do século XX encontra-se intimamente relacionado com o facto de a escola ser concebida como promotora do progresso, sendo que *“os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente”* (Nóvoa: 1999: 19).

De acordo com este mesmo autor, o processo histórico de profissionalização dos docentes pode ser sintetizado da forma que o Quadro 1 apresenta:

	Estatuto Social e Económico dos professores	Conjunto de Normas e de Valores
1ª. Etapa		Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da actividade docente.
2ª. Etapa		Estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade docente.
3ª. Etapa		Criação de instituições específicas para a formação de professores.
4ª. Etapa		Constituição de associações profissionais de professores.
Corpo de conhecimentos e de técnicas		

Quadro 1 – Processo de profissionalização do professorado (modelo de análise adaptado) (Nóvoa, 1999: 20).

Segundo Nóvoa (1999), este processo gira em torno de quatro etapas distintas, mas interligadas, de duas dimensões, um corpo de conhecimentos e de técnicas e um

conjunto de normas e valores, de acordo com um eixo estruturante que se consubstancia na evolução do estatuto social e económico dos professores.

Os docentes são, assim, encarados como um corpo de profissionais que “*gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação económica digna*” (p. 21), uma vez que “*possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessárias ao exercício qualificado da actividade docente*” e “*aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e exterior do corpo docente*” (p. 20).

Estes profissionais, de acordo com o quadro acima exposto, “*exercem a actividade docente a tempo inteiro*” e não como actividade secundária; “*são detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição (...) e que funciona como instrumento de controlo e de defesa do corpo docente*”; “*seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa, no seio de instituições expressamente destinadas a este fim*”, e, por último, “*participam em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores*” (p. 20).

Este processo de profissionalização e afirmação profissional dos docentes revela-se bastante mais controverso e conflituoso do que o que se poderá considerar, a partir das afirmações acima analisadas, visto que, durante o Antigo Regime, se iniciou o processo conducente à degradação e desvalorização da actividade docente, muito devido ao controlo ideológico que este regime autoritário preconizava.

Esta degradação, segundo Morin (s./d., cit. in Loureiro, 2001: 45), acentua-se ainda mais a partir da década de sessenta, com a *massificação do ensino* e com a “*burocratização dos modelos de organização do trabalho dos professores a partir de 1986*”, subsequente ao surgimento da nova Lei de Bases do Sistema Educativo.

A compreensão da representação da profissão docente que a sociedade de hoje detém deverá abarcar a complexidade dos processos envolvidos na sua construção, que não podem passar ao lado dos condicionalismos políticos, económicos e sociais acima

relatados, que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o sentimento de insatisfação profissional e para a crise de identidade profissional que os docentes atravessam actualmente.

3. As Mudanças na Carreira Docente.

Para melhor contextualização do objecto do presente estudo, considera-se importante a abordagem reflexiva do contexto de mudança na Carreira Docente e a análise do mal-estar docente que se implantou na sua sequência, com vista à desocultação das razões do estado actual do ensino e da docência, bem como à possível estruturação de linhas de acção para a sua melhoria.

3.1. O Contexto da Mudança.

Nas últimas três décadas, temos assistido a inúmeras transformações sociais, políticas e económicas, de tal forma acentuadas, que, ao olharmos para trás e ao compararmos a situação de então com a sociedade actual, o que encontramos de comum são apenas poucos pontos de contacto. O mesmo se verifica em relação ao Sistema Educativo e às suas linhas orientadoras, com sucessivas tentativas de implementar reformas adequadas às alterações da sociedade.

No entanto, estas tentativas de reforma do sistema educativo são encaradas com bastante cepticismo por parte da mesma sociedade que as exige, demonstrando esta que

“parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor” (Esteve, 1999: 95). Perante isto, podemos considerar que a educação, em geral, e as escolas, em particular, são encaradas como “o cesto de papéis da sociedade”, tal como Halsey as denominou, ou seja, as escolas tornam-se “receptáculos de políticas nos quais são depositados, sem cerimónia, os problemas não resolvidos e insolúveis da sociedade” (Halsey et al, 1980, cit. in Hargreaves, 1998: 5).

Também os docentes se encontram desiludidos com a sua profissão, enfrentando-a “com uma atitude de desilusão e renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social” (Esteve, 1999: 95). A maior parte da população, incluindo a classe política dirigente, não revela grande interesse em “fazer algo relativamente à economia, mas todos – os políticos, os meios de comunicação de massas e o público em geral – querem fazer algo na educação” (Hargreaves, 1998: 5).

De acordo com as investigações levadas a cabo por alguns autores, poder-se-ão distinguir doze factores de mudança, associados à pressão social que se exerce actualmente sobre a escola e, mais especificamente, sobre a função docente, abrangendo estes mesmos factores a acção directa do professor na sala de aula e o contexto no qual se exerce a docência.

Quanto aos factores relacionados com as variações intrínsecas do trabalho desenvolvido na sala de aula, são considerados três aspectos fundamentais: a *escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho*, as *mudanças nas relações professor-aluno* e a *fragmentação do trabalho do professor* (Esteve, 1999).

Em relação ao primeiro aspecto mencionado, Esteve (1999) defende que este se encontra intimamente relacionado com o facto de que “a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência” (p.106). Aquilo a que se tem assistido, nos últimos anos e principalmente em meios rurais, é que o sucesso educativo dos alunos se encontra mais ligado ao voluntarismo dos professores do que às condições de trabalho realmente existentes, que,

em muitos casos, se encontram desajustadas da realidade e das inúmeras tarefas educativas.

Ainda nestes factores encontram-se os constrangimentos institucionais, nomeadamente no que respeita à influência do contexto escolar na acção diária do professor, os seus horários, normas internas, organização do tempo e do espaço e regulamentos a cumprir.

No que concerne ao segundo aspecto focado, as *mudanças nas relações professor-aluno*, também aqui se registaram alterações significativas, uma vez que, há trinta anos atrás, o professor assumia-se como *magister-centrista*, sendo que tudo lhe era permitido, era incontestado nas suas atitudes e ninguém o colocava em causa. O aluno, por seu lado, não tinha qualquer oportunidade de questionar ou contrapor ao docente, sendo-lhe inculcada e exigida uma postura de subserviência (Esteve, 1999).

No presente, tal situação virou-se contra o docente, podemos mesmo dizer que passamos de um extremo ao outro. Verifica-se, então, que o aluno tem todos os direitos e poucos são os seus deveres e que escapa “*com bastante impunidade [às] diversas agressões verbais, físicas e psicológicas [que inflige] aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes*” (Esteve, 1999: 107).

Efectivamente, este problema tem a sua origem nas alterações sociais que se registam, constituindo apenas um reflexo da sociedade actual, embora Kallen e Colton (1980) tenham relacionado a instabilidade que se vive nas escolas com a expansão da escolaridade obrigatória, provocando nos alunos “*reacções de agressividade que se canalizam contra os professores, enquanto representantes mais próximos da instituição escolar*” (p. 56). No entanto, as suas consequências são bastante graves, dado que geram instabilidade nas escolas, não só para o corpo docente e não docente, mas, principalmente, para o corpo discente, comprometendo, de forma drástica, o seu desenvolvimento cognitivo, social e afectivo.

Quanto ao terceiro aspecto relacionado com a acção directa do professor na sala de aula, a *fragmentação* do seu trabalho, podemos registar que, ao longo do tempo, se tem vindo

a assistir a uma intensificação e alargamento das funções dos docentes, que lhes dificultam a sua tarefa de orientadores/facilitadores das aprendizagens dos alunos. Actualmente, *“para além das aulas, [os professores] devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas”* (Klugman, 1979, cit. in Esteve, 1999: 108).

Poder-se-á, então, compreender que muitos docentes não consigam atender a tão variadas solicitações e se sintam incapazes de dominar tantas obrigações, gerando, em si mesmos, sentimentos de incapacidade, insatisfação profissional e frustração pessoal.

No que respeita aos factores que condicionam o contexto no qual se exerce a docência, podemos identificar nove aspectos de mudança: *aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor e, por último, mudança dos conteúdos curriculares* (Esteve, 1990).

O primeiro destes nove aspectos encontra-se intimamente relacionado com o último antes analisado, referente à fragmentação do trabalho do professor, mas, desta vez, mais direccionado para o aumento e diversificação das exigências pedagógicas que se colocam ao docente. Neste âmbito, nos dias de hoje, a tarefa do professor não se encontra confinada apenas ao domínio cognitivo, uma vez que *“para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma”* (Esteve, 1999: 100).

De acordo com Goble e Porter (1980), o aumento das exigências para com os docentes, acima expostas, conduz a uma imprecisão na definição das competências para a docência, com reflexos profundos na estruturação da Formação Inicial de Professores, que deverá formá-los de acordo com essas mesmas exigências, de forma a atenuar o chamado *choque do real*. Merazzi (1983), a este respeito, considera que a competência primordial a desenvolver nos docentes, na actualidade, é a capacidade de gestão de conflitos, uma vez que, de acordo com o que já se encontra acima analisado, a agressividade e instabilidade relacional dos alunos é crescente.

O aspecto relativo à *inibição educativa de outros agentes de socialização*, principalmente a família, devido à inclusão da mulher no mercado de trabalho e à redução das horas de convívio familiar, constitui um dos aspectos determinantes no aumento das competências do professor anteriormente referidas. Neste âmbito, e uma vez que as famílias se têm demitido do seu papel de socialização e integração dos seus filhos, “*são cometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar*” (Esteve, 1999: 101).

Quanto ao terceiro factor de mudança, referente à proliferação de *fontes de informação alternativas à escola*, este exige que o professor se afaste definitivamente do seu papel de transmissor de conhecimentos, assumindo uma postura de facilitador da aprendizagem e orientador do trabalho do aluno. Neste momento, “*o professor enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo destas novas fontes, modificando o seu papel tradicional*” e integrando na sua práxis as novas tecnologias de informação e comunicação (Esteve, 1999: 101).

Outro factor de mudança, com bastante peso na concepção de educação vigente, consubstancia-se na alteração de fundo que se verificou no modelo educativo preconizado por Dewey (1916), cujo objectivo se centrava na transmissão dos valores culturais e sociais considerados aceites pela sociedade. Na actualidade, o que se pretende é, por um lado, dar resposta às necessidades da sociedade pluralista em que vivemos, na qual grupos sociais distintos defendem valores diferentes, muitas vezes até

opostos, e, por outro, adequar a acção educativa à diversidade da sociedade multicultural e multilingue existente, que exige a adaptação dos materiais pedagógicos e a diversificação dos programas educativos (Esteve, 1999).

O quinto factor, referente ao *aumento das contradições no exercício da docência*, reporta-se ao facto do docente se encontrar constantemente a ser confrontado com críticas ao modo como exerce as suas funções, tendo Faure (1973) assinalado, a este respeito, que “*a sociedade não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades actuais, mas para fazer frente às exigências de uma sociedade futura, que ainda não existe*” (Esteve, 1999: 103).

Tais exigências surgem de todos os quadrantes da sociedade e colocam o docente numa posição desconfortável, uma vez que deve adequar a sua acção de forma a satisfazer as mais diversas e contraditórias exigências que lhe surgem e, ao mesmo tempo, prever como será a sociedade futura, de forma a preparar os seus alunos para ela.

No que concerne à *mudança de expectativas em relação ao sistema educativo*, este factor de mudança coloca alguns constrangimentos à acção dos docentes, em virtude da alteração profunda que se operou nas concepções de educação, tendo-se passado de um sistema educativo marcadamente elitista, baseado na selectividade e competência, para uma *massificação* do ensino, de características mais flexíveis e integradoras, ao qual todos têm igual acesso e oportunidade.

Em simultâneo, a forma como é valorizada a educação escolar sofreu alterações de fundo, deixando esta de conferir aos estudantes e letrados alguma estabilidade social e económica, para passar a não lhes assegurar absolutamente nada, em virtude da elevada taxa de desemprego e da instabilidade económica e social que o nosso país tem vindo a atravessar nas últimas décadas.

Neste sentido, o sistema educativo e os professores devem dar resposta e adaptar-se à evolução do contexto social, mudando as suas expectativas e linhas de acção, visto que, de acordo com Ranjard (1984), “*é absurdo manter num ensino massificado os objectivos traçados para um ensino de elite*” (Esteve, 1999: 104).

O sétimo factor de mudança apresentado por Esteve (1999) reporta-se, mais uma vez, à concepção que a sociedade actual tem do sistema educativo, bastante distinta e até oposta à que se verificava há três décadas atrás. Nessa altura, o sistema educativo, em geral, e as escolas e os professores, em particular, beneficiavam do apoio incondicional de pais e encarregados de educação e mesmo da sociedade em geral, que acreditavam que eles constituíam a garantia de um futuro melhor para os seus filhos.

Na actualidade, o que se verifica é uma degradação da imagem do sistema educativo e, principalmente, do professor, que é visto, segundo Ranjard (1994) e Cole (1985, 1989), “*como bode expiatório e responsável universal de todos os males do sistema*”, assumindo-se esta concepção como “*uma das marcas do nosso tempo*”. O desempenho deste profissional é sempre encarado de forma negativa, quer os seus resultados sejam positivos ou menos positivos: se obtém sucesso, “*os pais pensam que os filhos são bons estudantes*”, se fracassa, “*pensam que os professores são maus profissionais*” (Esteve 1999: 104-105).

Um outro factor de mudança apontado remete para a *desvalorização social do professor*, no que respeita à noção que detêm muitos pais e encarregados de educação de que “*o facto de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de ter um emprego melhor*”, de conseguir uma remuneração melhor, desvirtuando e aniquilando a sua competência ou vocação para a docência, e, sobretudo, a sua capacidade profissional (Esteve, 1999: 105).

O último factor de mudança identificado por Esteve (1999), que implica alterações ao nível do contexto no qual se exerce a docência, consubstancia-se na “*mudança dos conteúdos curriculares*” e envolve um esforço acrescido por parte dos docentes no sentido de uma constante actualização de conhecimentos face ao avanço das ciências e à transformação das exigências sociais, que implicam uma mudança nos conteúdos curriculares, para que não se insista na leccionação de conhecimentos desactualizados.

Perante esta configuração instável do ensino, torna-se natural que os docentes desenvolvam em si mesmos sentimentos de receio, insegurança e desconfiança, dado que a evolução do conhecimento é de tal forma rápida que podem não conseguir

acompanhar esse ritmo e, ainda, não conseguir “dominar” as múltiplas áreas de interesse dos seus alunos.

Deste modo, é fundamental que a formação inicial e contínua dos professores consiga garantir-lhes “*uma compreensão adequada dos objectivos e das reformas curriculares, evitando, com um número suficiente de cursos de reciclagem, a desinformação e a insegurança (...) perante as mudanças que se projectam*” (Esteve, 1999: 106).

Atendendo a todos os factores supramencionados e analisados, podemos, com alguma facilidade, compreender a situação desconfortável e incómoda que os docentes atravessam actualmente, face a tão variadas e contundentes pressões que, indubitavelmente, conduzem ao mal-estar docente, do qual trataremos de seguida.

3.2. O Mal-Estar Docente

O conceito de *mal-estar* docente surge, com bastante realce e importância, a partir dos anos oitenta do século passado, depois do início da realização de inúmeros estudos, a nível das ciências da educação, para determinar e investigar “*o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social*”, bem como para “*descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada*” (Esteve, 1999: 97-98).

O objectivo dos estudos mencionados não se limitou à pura identificação e detecção das causas deste sentimento de desconforto, foi um pouco mais além, procurando identificar estratégias para auxiliar os docentes a ultrapassar e a eliminar esse sentimento, formas de alertar a sociedade para as dificuldades com que estes profissionais se debatem e

possibilitar o delineamento de estratégias de intervenção para a melhoria das condições de trabalho dos professores.

Esta expressão tão actual tem a sua génese, segundo Wolfgang Mitter (1985), na detecção da existência, a nível internacional, de uma “*fase de desencanto*”, que se caracteriza, principalmente, por uma desvalorização da formação de professores. Também Blase (1982), Barton e Walker (1984) e Hamon e Rotman (1984) afirmam a existência de um “*ciclo degenerativo da eficácia docente*”, que se desenvolve pela conjuntura social e psicológica a que os profissionais estão sujeitos.

A este propósito, Nóvoa (1989: 66) defende que os docentes foram “*chamados a desempenhar tarefas para as quais não estavam nem preparados, nem vocacionados, e que saíam frequentemente do seu âmbito de competências. Investidos de todas as funções sociais possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vista*”. A referida crise de identidade profissional traduz-se, afinal, no mal-estar docente.

No entanto, este sentimento de incapacidade para fazer face às exigências da profissão é o último estágio do processo de desenvolvimento do mal-estar, que é antecedido por duas etapas. A primeira delas ocorre quando as exigências profissionais referidas anteriormente excedem os recursos do docente, provocando neste profissional o *stress*. A segunda etapa desenvolve-se quando o professor aumenta o seu esforço pessoal e profissional, tentando corresponder às exigências que se lhe colocam, desgastando-se (Jesus, 2004).

Ao longo das três etapas do desenvolvimento do processo anteriormente referido, revelam-se alguns sintomas e variadas manifestações que alertam para a situação gravosa que se encontra em desenvolvimento. Alguns autores distribuem os sintomas de mal-estar por diversos níveis de exteriorização: psicossomático, comportamental, emocional, cognitivo e motivacional.

No que respeita ao nível psicossomático, autores como Needle, Griffin, Svendsen e Berney (1980) e, ainda, Pithers e Fogarty (1995) e Serra (1988), indicam algumas

reações de natureza metabólica ou de activação do organismo humano, conducentes à debilidade física do docente, como sintomas mais frequentes, tais como: *“hipertensão arterial, frequentes dores de cabeça, fadiga crónica, perda de peso, insónias, úlceras ou desordens intestinais, bem como uma menor resistência às infecções”* (Jesus, 2004: 237-238).

No plano comportamental, Alvarez et al. (1993) e Punch e Tuettemann (1990) enunciam sintomas como *“o absentismo, a postura conflituosa, o abuso do álcool ou de drogas e a falta de empenhamento profissional”*.

A nível emocional, os mesmos autores apontam *“o distanciamento afectivo, a impaciência, a irritabilidade, a frustração e a apatia”* como sintomática mais frequente e reveladora do mal-estar docente (Jesus, 2004: 238).

Quanto ao nível cognitivo, Pithers e Fogarty (1995) realçam que *“a diminuição da auto-estima e a dificuldade na tomada de decisão constituem os sintomas mais salientes”*, enquanto Farber (1982) e Mercado (1987), a respeito do plano motivacional, enunciam *“a perda de idealismo e a diminuição do envolvimento e da iniciativa”* como sinais mais evidentes do desajustamento sentido pelo docente (Jesus, 2004: 238).

Esteve (1992), por seu lado, enuncia, sem compartimentar, algumas noções para descrever os efeitos nocivos que os factores de mal-estar provocam nos docentes, referindo *“desde a insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, até ao esgotamento, ansiedade, stress e, num nível de maior gravidade, neurose e depressão”* (Jesus, 2004: 238). Este autor enumera os efeitos anteriormente mencionados, por ordem crescente em termos de intensidade e gravidade, mas por ordem decrescente no que respeita ao número de casos registados.

Perante as situações de mal-estar dos docentes, e de acordo com a intensidade e gravidade dos sintomas evidenciados, devem os mesmos desencadear mecanismos de reacção e combate ao problema instalado. De entre as mais importantes estratégias enunciadas pelos diversos autores, torna-se pertinente destacar as seguintes:

“enfrentar o problema (Martinez, 1989); centrar-se no que pode ser feito e não no que não pode ser realizado (Martinez, 1989); mudar o distress para eustress (Martinez, 1989); participação em conferências ou programas de formação (Hunt, 1986; Ryerson, 1981); organizar actividades fora da sala de aula (Kaikai e Kaikai, 1990); diversificar as estratégias de ensino (Kaikai e Kaikai, 1990; McArthur, 1983); trabalhar em equipa com os outros professores (Broussard e Butler, 1986; Kaikai e Kaikai, 1990); rever objectivos e estabelecer prioridades (Hylton, 1989); equilibrar a vida profissional com a vida privada (Martinez, 1989; Ornstein, 1983); fazer algo que proporcione satisfação pessoal (Martinez, 1989); relaxamento (Martinez, 1989; McGuigan, Sime e Wallace, 1989; Smith, 1993); dormir, comer adequadamente e praticar desporto (Hylton, 1989; Martinez, 1989)” (Jesus, 2004: 249-250).

Diversos autores desenvolveram estudos ao nível da gestão do mal-estar docente tendo elaborado diferentes, embora congruentes, modelos de combate à insatisfação, *stress* e desmotivação profissional, baseados nas estratégias acima enunciadas.

Para Latack (1986) as estratégias que os docentes poderão utilizar para ultrapassar o mal-estar consubstanciam-se em três grandes categorias, denominadas de “*controlo*”, “*escape*” e “*gestão de sintomas*”. A primeira categoria identificada consiste em todas as acções de reacção, por parte do docente, perante a situação de *stress*, enquanto a segunda engloba todas as atitudes de fuga e evasão que este toma diante do problema. A última categoria respeita às estratégias adoptadas quanto à gestão dos sintomas de *stress* profissional evidenciados pelo docente (Jesus, 2004).

Após diversas investigações que desenvolveu, Dunham (1992) apresentou e distinguiu quatro categorias de recursos que o docente pode utilizar com vista à resolução do seu mal-estar: “*recursos pessoais (atitudes positivas, actividades realizadas fora da escola e estratégias de trabalho, como seja trabalhar com mais empenho); recursos interpessoais (relações estabelecidas com os outros significativos); recursos*

organizacionais (relações com os colegas e formação contínua); e recursos comunitários (actividades desenvolvidas na sociedade)” (Jesus, 2004: 250).

Por seu lado, Travers e Cooper (1993) alargam um pouco mais a quantidade de categorias que defendem, agrupando os diversos factores em sete classes distintas: “*o confronto, a ocupação do tempo livre, o suporte social, a gestão do tempo, a inovação, o evitamento e o não envolvimento” (Jesus, 2004: 250).*

Como se pode constatar, regista-se uma tendência evidente de alargamento dos âmbitos de combate ao mal-estar docente, que se pretende traduzir numa maior eficácia das estratégias desenvolvidas, conducente à superação de tal situação de ruptura. No entanto, devemos ter consciência que a eficácia e adequação de cada uma das estratégias mencionadas dependem de factores que são exteriores a elas, como, por exemplo, a situação-problema em causa e a personalidade do docente. Deverá, pois, ser o docente a escolher quais as melhores estratégias de *coping* a adoptar para solucionar o seu caso particular, experimentando a eficácia que têm.

A procura de soluções para ultrapassar o mal-estar docente, propiciará o surgimento de um conceito antagónico ao anterior, porém bem mais subjectivo e ambicionado que ele: o bem-estar docente. Este diz respeito à visão optimista que o docente faz da sua própria vida profissional.

O conceito de bem-estar docente começa agora a ser alvo do interesse de alguns investigadores no âmbito da Psicologia Positiva, tal é a sua importância para uma melhoria considerável do equilíbrio físico, psicológico e emocional do ser humano. Para Jesus (2004), a concepção “*de bem-estar docente pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e optimizando o seu próprio funcionamento” (p. 86).*

Neste âmbito, existem algumas medidas a ser tomadas para que o corpo docente desenvolva mecanismos de resposta e de promoção do bem-estar, encontrando-se estas

relacionadas tanto com aspectos intrínsecos à personalidade do docente, como a aspectos de natureza profissional, social e política.

No que concerne aos aspectos inerentes à personalidade do docente, não deve ser descartada a importância da motivação e do gosto por ensinar e por se relacionar e interagir com os alunos, aproveitando e valorizando todos os aspectos positivos que esta profissão proporciona.

Quanto aos aspectos de natureza profissional, torna-se pertinente que a formação inicial de professores constitua *“um instrumento para a aquisição de competências profissionais relevantes para aumentar a sua auto-confiança e probabilidade de sucesso, tornando-os mais eficazes no confronto com potenciais factores de stress”* (Jesus, 2004: 86). Como tal, os professores em formação devem ser devidamente exercitados de forma a serem capazes de gerir, com maior facilidade, as situações imprevisíveis e incertas que, nos dias de hoje, ocorrem na sala de aula, desenvolvendo competências de assertividade e resiliência.

A formação contínua, por seu lado, deverá *“constituir fundamentalmente uma oportunidade para o trabalho em equipa, em clima de autenticidade e cooperação por parte dos professores participantes nas acções de formação, orientado para a resolução de problemas comuns, para além do desenvolvimento de competências profissionais relevantes para essa resolução”* (Jesus, 2004: 87), não esquecendo as aprendizagens que se podem efectuar pela troca de experiências entre membros da mesma comunidade profissional, sujeitos às mesmas pressões e exigências profissionais, bem como ao mesmo desequilíbrio emocional (mal-estar).

Torna-se, ainda, pertinente realçar, no âmbito dos aspectos profissionais, a importância da melhoria das condições de trabalho dos docentes, através da *“diminuição do número de alunos, no sentido duma relação mais personalizada que possa permitir a empatia necessária para a confiança colocada sobre o professor, e a formulação de programas curriculares menos directivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor”*. É, igualmente, necessário equipar as escolas com material tecnológico, informático e audiovisual e melhorar o seu espaço físico, das

escolas tornando-as mais agradáveis e concorrendo para a “*diminuição da agressividade e do stress, não apenas dos professores, mas também dos alunos*” (Jesus, 2004: 88).

Relativamente aos aspectos de natureza social, estes consubstanciam-se, principalmente, no papel difusor de uma imagem mais positiva dos docentes que os *media* devem assumir, realçando o contributo que estes profissionais da educação podem dar à evolução da sociedade e divulgando as boas práticas e experiências que ocorrem nas escolas, e sensibilizando os encarregados de educação para o trabalho desenvolvido pelos docentes, numa dinâmica de cooperação entre uns e outros no sentido do sucesso educativo dos alunos (Jesus, 2004).

Por último, no que respeita aos aspectos políticos, revela-se importante a realização de um investimento na educação, com vista à revalorização da imagem social dos professores, não só através da melhoria das condições de trabalho destes profissionais e dos seus alunos, mas também por uma adequação dos vencimentos dos docentes às suas responsabilidades e habilitações académicas.

Neste âmbito, enquadra-se, ainda, a necessidade de uma revisão da legislação, como forma de incremento “*da autonomia e do poder que os professores têm vindo a perder e pela responsabilização doutros agentes no processo de educação e desenvolvimento das crianças e jovens, nomeadamente as famílias, as autarquias e as associações sócio-culturais e desportivas*” (Jesus, 2004: 89).

Uma tentativa de reformulação legal bem patente e actual é o Novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 35/2007, de 15 de Fevereiro), do qual trataremos, de forma mais detalhada, no ponto seguinte deste Enquadramento Conceptual.

Capítulo II

Competências e Conhecimento Profissional dos Docentes

No presente capítulo, faremos uma abordagem holística do conceito de competência, procurando identificar quais as competências exigidas aos docentes, na actualidade, para além de uma caracterização analítica do conhecimento profissional destes agentes educativos. Através dele pretendemos apresentar e contextualizar a panorâmica actual desta profissão e as responsabilidades que recaem sobre os professores, ao longo da sua carreira.

1. Competências exigidas aos Docentes

Num momento da nossa história em que as exigências colocadas aos docentes se aglomeram e dilatam de dia para dia, convém que se analisem e debatam quais as competências de facto necessárias a estes profissionais e quais delas se enquadram, verdadeiramente, nas suas funções. Antes de mais, torna-se pertinente esclarecer o conceito de competência, sendo esta entendida por Perrenoud (1998) como *“uma capacidade de mobilizar diversos recursos – conhecimentos, know-how, esquemas de*

avaliação e de acção, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas” (Perrenoud, 1998, cit. in Rodrigues e Malheiro, 2004: 162).

Podemos, de acordo com a concepção de Perrenoud, considerar que, para se ser competente é necessário possuir algo mais que conhecimentos para agir, envolvendo capacidades de ajuizamento da importância das acções que realizamos e de ajustamento consciente às situações vivenciadas e aos objectivos que se perspectivam atingir.

Pedro Demo (1998), por seu lado, apresenta uma visão mais abrangente de competência, relacionando-a directamente com a capacidade de inovar e de se inovar em permanência, defendendo que esse conceito se consubstancia na “*condição de não apenas fazer mas de saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mais que fazer oportunidade, trata-se de fazer-se oportunidade*” (p. 13).

Para este autor, a competência associa duas qualidades essenciais: a *qualidade formal* e a *qualidade política*. A primeira refere-se à constante inovação e evolução do conhecimento e a segunda à interferência do indivíduo na realidade envolvente e na construção da cidadania.

As duas definições de competência aqui apresentadas e, sucintamente, analisadas conduzem-nos a uma visão bastante flexível e abrangente deste conceito, o qual integra desde a mais simples capacidade de fazer corresponder o pensamento e as intenções às acções realizadas, até ao compromisso ético e político do profissional que, ao procurar a eficácia e a qualidade na (re)elaboração do seu conhecimento e no exercício da sua cidadania, é capaz de transformar a realidade envolvente pela sua consciência crítica.

Partindo do pressuposto de que a função docente se alicerça na orientação e na mediação do processo de aprendizagem dos alunos e na cooperação no seu desenvolvimento cognitivo, emocional, relacional e cívico, as competências deste agente educativo abarcam dimensões diversas e abrangentes, que ultrapassam o âmbito da sala de aula, alargando-se ao exterior, nomeadamente às contingências burocráticas desta profissão e às relações que se estabelecem com a comunidade envolvente.

Tal como defende Perrenoud (2001), *“é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis”* (p. 8).

Este autor defende que as competências cruciais da profissão docente se podem agrupar em dez grandes categorias, que reforçam os âmbitos de abrangência acima expostos: 1. organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. incentivar a progressão das aprendizagens; 3. conceber e melhorar dispositivos de diferenciação pedagógica; 4. motivar os alunos para as aprendizagens e para o trabalho; 5. trabalhar em cooperação com os outros docentes; 6. participar nas estruturas de organização e gestão da escola; 7. informar e envolver os pais e encarregados de educação; 8. utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação; 9. respeitar a ética profissional; 10. gerir a sua auto-formação (Perrenoud, 2001).

No seguimento das ideias acima expostas, encontramos, na literatura referente aos autores Rodrigues e Malheiro (2004), uma síntese bastante ilustrativa e detalhada das competências exigidas, na actualidade, aos docentes. Esta esquematização, embora mais alargada e pormenorizada que as categorias apresentadas por Perrenoud (2001), assenta, implicitamente, nos mesmos pressupostos e reafirma as mesmas dimensões levantadas por esse autor.

Passaremos, então, a apresentar as competências emergentes, sistematizadas pelos autores acima mencionados, que se constituem como um enriquecimento às consideradas “competências clássicas” do professor.

ÁREAS/ DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS EMERGENTES
AUTO-FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar-se, reflectindo sobre a sua prática, individualmente ou em grupo. • Construir um projecto de formação pessoal, ao longo da vida, dando rumo e continuidade à sua própria formação. • Participar na formação inicial dos futuros professores (ex: professor cooperante na orientação de estágios).
RELAÇÃO CURRÍCULO/ COMUNIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade para interpretar o Currículo Nacional. • Habilidade para inovar, isto é, transformar práticas em função dos contextos e das necessidades educativas. • Capacidade de diálogo com a comunidade. • Tomada de consciência do impacte do <i>contexto</i>, na forma e no conteúdo dos materiais curriculares. • Flexibilizar, adequar, contextualizar o currículo formal, contribuindo para o nascer do currículo local. • Corporizar o Currículo Nacional em programas de acção – projectos – orientados para o contexto.
RELAÇÃO CURRÍCULO/ ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para trabalhar em equipa pedagógica, relatando práticas, colocando dúvidas, receios, preocupações, trocando experiências e materiais, cooperando e dialogando com os colegas. • Ser capaz de aceitar a escola como pólo aglutinador de sinergias locais. • Promover a cultura da colegialidade e da colaboração. • Participar activamente no projecto da instituição a que pertence, tendo “voz activa” na construção do Projecto Educativo da Escola e do Projecto Curricular da Escola.
RELAÇÃO CURRÍCULO/ TURMA	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de diálogo com os alunos e com as respectivas famílias. • Gerir a diversidade das culturas ou simplesmente das famílias. • Fazer da turma uma micro sociedade multiétnica baseada na tolerância, no respeito, na cidadania em geral.
RELAÇÃO CURRÍCULO/ APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Construir, implementar, avaliar o Projecto Curricular de Turma, organizando as actividades, gerindo conteúdos, adequando e diferenciando percursos de aprendizagem. • Diferenciar a sua acção pedagógica, organizando os grupos, os saberes, os espaços e os tempos, numa perspectiva de gestão das aprendizagens. • Reforçar ou suscitar o projecto pessoal do aluno. • Desenvolver uma pedagogia activa e cooperativa fundamentada em projectos, em detrimento das metodologias apresentativas/expositivas. • Ser capaz de produzir materiais curriculares e não exclusivamente consumi-los. • Centrar-se nas competências a serem desenvolvidas nos alunos e nas mais fecundas situações de aprendizagem. • Introduzir as NTIC, como instrumentos/ferramentas facilitadores das aprendizagens.
RELAÇÃO CURRÍCULO/ AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar os instrumentos de avaliação face às competências visadas. • Praticar a avaliação de forma partilhada, informada, contínua, com vista à reformulação das estratégias utilizadas. • Definir e partilhar objectos e critérios de avaliação com os alunos. • Promover a auto, a hetero e a co-avaliação. • Praticar avaliação nas suas três dimensões: formativa, formadora e sumativa.

Quadro 2 – Referencial de Competências Emergentes (adaptado de Rodrigues e Malheiro, 2004: 162-164).

Como podemos observar pela leitura atenta do Quadro 2, as competências emergentes na profissão docente expandem-se imensamente além do próprio espaço físico da sala de aula e da escola, aumentando, mesmo dentro delas, a cada momento que passa, acompanhando a evolução abrupta e acelerada da sociedade em que vivemos.

Numa tentativa de clarificar estes conceitos e uniformizar o perfil geral de desempenho docente, o mesmo foi regulamentado e estabelecido no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, tendo esta legislação como objectivo primordial constituir um quadro de orientação para a organização e acreditação dos cursos de formação inicial de professores, bem como para a certificação e qualificação profissional para a docência.

No seu Anexo nº 2, o Decreto-Lei supramencionado estabelece que *“o professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”*, no âmbito da concepção e desenvolvimento do currículo, e que *“promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”*, no que respeita à integração do currículo (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto).

Verifica-se, portanto, que os perfis legislados se enquadram nas competências enunciadas no Quadro 2, nos aspectos mencionados nas dimensões da Relação Currículo/Comunidade, Currículo/Turma e Currículo/Aprendizagem.

No mesmo Decreto-lei, especifica-se, ainda, a forma como o docente deve desenvolver o princípio enunciado anteriormente, referente à concepção e desenvolvimento do currículo, dando-se especial relevo à cooperação entre os docentes na concepção, gestão e avaliação dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma; à articulação curricular entre os diferentes ciclos do ensino básico e pré-escolar, numa dinâmica de continuidade; à promoção de um clima de escola fundamentado no bem-estar, na colaboração e num relacionamento harmonioso entre os elementos da comunidade escolar; ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, atendendo ao ritmo de cada

um, mobilizando e aproveitando os conhecimentos, experiências e capacidades individuais; à promoção da autonomia dos alunos, fomentando a realização e aquisição independente de métodos de trabalho, pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação, facilitando a gestão das aquisições escolares na sua vida quotidiana; à promoção da participação cívica activa dos alunos, desenvolvendo neles o respeito e interesse por outros povos e culturas e fomentando a iniciação à aprendizagem das línguas estrangeiras; e à avaliação contínua das aprendizagens dos alunos, com recurso a instrumentos adequados e desenvolvendo neles hábitos de auto-regulação das suas próprias aprendizagens.

Podemos, agora, enquadrar algumas destas competências nas dimensões Relação Currículo/Avaliação e Currículo/Escola, constantes do Quadro 2, para além de todas as restantes dimensões, que voltam a figurar nesta enunciação.

Por último, no que respeita à discriminação das competências relativas à integração do currículo, este Decreto-Lei enuncia competências específicas para cada uma das áreas curriculares disciplinares: a educação em Língua Portuguesa, a educação em Matemática, a educação em Ciências Sociais e da Natureza, a Educação Física e a Educação Artística. No entanto, dado que o objecto do presente estudo não se confina a nenhuma área curricular em concreto, consideramos que não se justifica a análise pormenorizada de competências tão particulares.

Dado que o conceito de competência está intimamente interligado com o conceito de conhecimento, torna-se oportuno que se faça um enquadramento do tipo de conhecimento que o professor deve possuir para que consiga desenvolver as competências necessárias a um desempenho profissional eficaz, assim como que se identifiquem as competências necessárias para que o docente possa desenvolver conhecimento.

2. Conhecimento Profissional dos Docentes

Hoje em dia, a importância da análise do acto de ensinar e da integração de opiniões e saber dos próprios professores na determinação do conhecimento necessário para um bom desempenho profissional não é muito polémica. Não obstante, encontramos perspectivas distintas sobre as motivações desta análise, sobre o tipo de conhecimento que o professor sustenta e sobre quem pode produzir saber sobre o ensino, reflectindo-se tais perspectivas no próprio termo usado para traduzir o conhecimento do professor.

O termo conhecimento profissional, para Tamir (1991), encontra-se associado a competências a adquirir e é colocado lado a lado com o conhecimento pessoal. Este autor defende que, no conhecimento, são reconhecíveis duas vertentes: uma de carácter mais prático, entendida como o conjunto de informações e competências que orientam e moldam o comportamento do indivíduo; e outra, de índole mais teórica, que engloba a informação constituinte da estrutura cognitiva, e que, consoante as circunstâncias, pode ou não afectar a vertente mais prática.

Por outro lado, o saber, considerado mais subjectivo, é entendido por conhecimento pessoal e, segundo o mesmo autor, pode não estar directamente relacionado com uma profissão em particular.

Este autor considera que os dois tipos de conhecimento, o profissional e o pessoal, se encontram intimamente relacionados, apontando interferências entre ambos: a primeira delas decorre do facto da aquisição do conhecimento profissional ser dependente da estrutura cognitiva de cada indivíduo, enquanto pessoa; a segunda interferência está relacionada com a aplicação do conhecimento profissional, dado considerar que a operacionalização dos princípios desejáveis para a profissão é sempre realizada de uma forma particular e dependente da experiência de cada indivíduo. Desta forma, temos

sempre que considerar a dependência do conhecimento profissional do saber pessoal do indivíduo e das experiências que ele vivenciou.

Feiman-Nemser (1990), ao referir os estudos sobre o conhecimento dos professores, manifesta ter constatado um avanço *"noutros caminhos para descrever e analisar o que os professores sabem"*, surgindo cada vez mais investigadores que, *"em vez de procurar o conhecimento profissional ou o conhecimento técnico, olham mais largamente para o conhecimento prático do professor"* (p. 215). Para referir esse saber, este tipo de investigação usa a designação de conhecimento prático do professor, em vez de conhecimento profissional, nele englobando, muitas vezes, as crenças, as intuições e os hábitos que tornam os professores capazes de trabalhar na escola. Este saber prático, situado no tempo e específico a determinada acção, orienta e influencia a actuação do professor.

Pode, então, depreender-se que o significado atribuído ao termo conhecimento profissional é distinto do sentido atribuído ao conhecimento prático avançado nas linhas de investigação evidenciadas por Feiman-Nemser (1990). Deste modo, ao conhecimento profissional atribui-se-lhe um carácter fundamentalmente objectivo e formal, enquanto o conhecimento prático é visto de forma mais prática, caracterizando-se, essencialmente, por ser do tipo *saber como fazer* e de cariz mais subjectivo.

Se o conhecimento profissional, tal como é apresentado por Tamir (1991), não parece descrever e caracterizar, de forma clara, o tipo de conhecimento que o professor sustenta, na verdade a outra linha de investigação parece englobar no conceito de conhecimento características e atitudes que não podem ser considerados como tal. É este o ponto de vista de Fenstermacher (1994), para o qual o termo conhecimento é usado, na investigação educacional, com diferentes sentidos. Este termo pode servir para referir o conhecimento de tipo formal ou de tipo prático, como nome genérico descritivo de *"numerosa gama de estados mentais que surgem do treino, da experiência e da reflexão e tendo pouco significado epistemológico"*, e é, ainda, utilizado deliberadamente para valorizar socialmente o professor, tendo, neste caso, uma grande

abrangência, e acabando por "*legitimar insights, compreensões, crenças*", imagens, consciência, predições, antecipações e todo um conjunto de actividades mentais (p. 34).

Considera, ainda, o mesmo autor, que englobar no conceito de conhecimento todas estas noções pode provocar um efeito inverso, uma vez que salienta o "*mérito em acreditar que os professores possuem conhecimento e em procurar saber o que eles conhecem, mas o mérito corrompe-se e perde-se quando se pressupõe que esse conhecimento não necessita de justificação, ou não pode ou não deve ser justificado*" (p. 51).

Usar o termo conhecimento sem sentido epistemológico retira qualquer hipótese de se poder afirmar que o conhecimento de um professor é mais aprofundado na área educacional que o de outro profissional, ou mais merecedor de confiança, menos sujeito a erros, mais resistente à objecção e à crítica. Segundo Fenstermacher (1994), só sendo encarado com sentido epistémico este conhecimento providenciará uma base consistente, fidedigna e válida para o que se reclama saber e, só assim, faz sentido procurar definir e delimitar o tipo de conhecimento que o professor possui, quer seja formal ou prático.

De acordo com o que foi anteriormente mencionado, convém esclarecer que, neste enquadramento conceptual, se associa à expressão conhecimento profissional o significado do *saber* do professor manifestado no campo profissional, tendo, no entanto, este termo um sentido diferente do que é usado quer por Tamir (1991), quer por Feiman-Nemser (1990).

Interessa-nos, portanto, considerar uma combinação entre os dois conceitos defendidos por Tamir (1991), ou seja, o resultado de uma interacção entre o que este autor apelida de conhecimento profissional e de conhecimento pessoal. Será, então, um conhecimento que, como refere Connelly e Clandinin (1990), é subjectivamente adquirido, através da totalidade de experiências vividas pela pessoa, quer sejam vivenciadas dentro da profissão, quer na sua vida pessoal, mas também através de teoria e de formações profissionais desenvolvidas intencionalmente para o exercício da profissão.

Ter-se-á em conta um conhecimento que também não é associado a uma cultura técnica, mas um conhecimento não monolítico onde se podem identificar as vertentes teórica e a prática, reconhecendo-se e valorizando-se o seu aspecto primordialmente experiencial e idiossincrático.

Atender-se-á, assim, ao corpo de competências e conhecimentos necessário para se ser bem sucedido na profissão e que, de acordo com a perspectiva de Fenstermacher (1994), é fundamentalmente prático, com necessidade de uma justificação como garantia de que é conhecimento, que são as "*boas razões*" que o professor apresenta para o que se faz ou diz. É então um saber "*como ensinar*" que vai depender do saber teórico para a sua justificação (p. 33). Poderá ser algo que se relaciona, mas não coincide, com o *saber-fazer*, que pode ser qualificado como estruturado, evolutivo, cultural, contextual e afectivo, e, ainda, tácito, situacional e experiencial.

De um modo geral, pode admitir-se que o conhecimento do professor possui conteúdo e deve estar organizado. Feiman-Nemser (1990) defende que é importante conhecer as estruturas do conhecimento, visto que "*as diferentes formas do conhecimento prático tornam os professores capazes de se envolver em diferentes tipos de desempenho*" (p. 214).

As dificuldades na clarificação da especificidade do conhecimento profissional docente resultam de vários factores, entre os quais se encontram a própria complexidade da sua função, a inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais, agravados com o peso da história, do qual já tratámos no primeiro capítulo deste enquadramento conceptual, e dos multi-significados que *ensinar* assumiu ao longo do tempo, que dificultam, por vezes, o esclarecimento da acção docente.

Por outro lado, tal indefinição também se deve à influência de correntes teóricas educacionais divergentes, umas de matriz personalista ou não-directivas e outras de formato orientado para conceitos behavioristas ou mais radicais, que empurram a função de ensinar, num efeito de *balanço pendular*, identificado por Mark Holmes (1991: 65), entre uma *perspectiva tecnocrática* e uma *perspectiva terapêutica relacional*, ambas subversivas da educação, de acordo com o mesmo autor.

Outro factor de dificuldade na definição em causa resulta do facto da actividade de ensinar, tal como sucedeu com outras actividades profissionais, se ter praticado muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado, ou seja, antes da formalização da formação de professores. A este propósito, Montero (2005) realça a complexidade da “*conversão de um campo de prática profissional num campo de conhecimento*” (p. 19), que vem articular os corpos de saber necessários à formação de alguém que ensina e que se configura mediante um processo de reflexão.

Por isso, a formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de *ensinar* implica a consideração de uma grande quantidade e variedade de saberes, susceptíveis de diversas conceptualizações, de âmbito *teórico*, científico, didáctico e pedagógico, ligadas ao “*que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*”, mas que, contudo, se interligam num único saber integrador, estabelecido e contextual, configurado como *prático*, direccionado para “*como ensinar aqui e agora*” (Roldão, 2007: 98).

No que respeita à natureza do conhecimento profissional docente, Fenstermacher (1994) identifica duas linhas de pensamento distintas mas complementares, sendo que uma delas acentua mais “*o carácter normativo do conhecimento profissional docente procurando estabelecer o que os professores devem saber para ensinar bem*”, enquanto a outra, mais ligada ao conhecimento prático, privilegia “*a vertente descritiva/interpretativa do saber profissional, analisando o conhecimento que manifestam os professores que ensinam bem*” (p. 15). De realçar apenas, a este nível, o aspecto comum entre ambas, que se consubstancia no facto que revelam fundamentar-se no conhecimento expresso pelos professores em situação real.

Numa tentativa de considerar, globalmente, todas vertentes e valências acima retratadas num conceito holístico de *conhecimento profissional*, Montero (2005) apresentou-o como “*o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outra manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios*”

da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional” (p. 218).

Nesta definição, a autora consegue transmitir a importância assumida pelos conhecimentos prévios necessários aos docentes para exercerem a docência, embora enfatizando o conhecimento que emerge da práxis e da reflexão que os docentes efectivam sobre ela, englobando no conceito de conhecimento profissional docente as suas vertentes *teórica* e *prática*, acrescentando-lhe a postura reflexiva necessária e constante na actividade lectiva e incluindo a consequente construção de conhecimento e o crescimento profissional resultante de todo este processo.

Consegue, ainda, na sua definição, transmitir a complexidade, abrangência e valência deste conhecimento profissional, revelando, implicitamente, a dificuldade em gerir eficazmente todos os processos desencadeados na sua (re)construção e desenvolvimento. Neste sentido, Roldão (2007: 101-102) defende que *“o professor profissional (...) é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular”*.

Esta autora apresenta, igualmente, o professor como um mediador da integração dos alunos na sociedade, justificando a complexidade da sua tarefa educativa *“pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente, processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didáctico rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua”* (Roldão, 2007: 102).

Podemos, então, afirmar que a construção do conhecimento profissional do docente ocorre na práxis, no seu dia-a-dia, no próprio acto de ensinar, *“mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores ou, desejavelmente, tudo isto numa prática*

colectiva de mútua supervisão e construção de saber interpares” (Roldão, 2005, cit. in Roldão, 2007: 102).

Tendo em conta tudo o que foi aqui apresentado, analisado e interpretado, torna-se pertinente verificar como a formação inicial e contínua faz face e contribui para que se desenvolvam, nos docentes, as capacidades necessárias à construção deste conhecimento profissional tão complexo, específico, exigente e abrangente, tema que se desenvolverá no próximo capítulo deste estudo.

Capítulo III

Formação e desenvolvimento profissional do professor

O nosso propósito, com este capítulo, substancia-se numa tentativa de compreensão do processo de desenvolvimento profissional dos docentes, no âmbito da formação inicial, abordando e analisando diferentes correntes teóricas subjacentes aos modelos de formação, que se pretende que contribuam, eficaz e efectivamente, para o desenvolvimento das competências que os futuros docentes necessitam para se construírem como profissionais. Concomitantemente, abordar-se-ão concepções básicas da formação contínua, numa tentativa de evidenciar os contributos que esta pode prestar ao desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da sua carreira e quais as suas implicações reais nesse mesmo desenvolvimento.

Como forma de conclusão deste enquadramento conceptual, consideramos relevante abordar, ainda, de forma sucinta e transversal, as fases de desenvolvimento da Carreira Docente, procurando traçar uma panorâmica geral das fases pelas quais o docente passa ao longo da sua carreira profissional, podendo, a partir delas, compreender melhor como se constrói o profissional da educação.

1. Formação Inicial

A designação de Formação Inicial de Professores apenas surgiu na década de 70 do século passado, mais concretamente a partir de 1974, altura em que se deu um impulsionamento reestruturante na formação a nível do ensino primário, por razões diversas, uma das quais relacionada com a importância social que o docente tinha na altura e, ainda, com o enquadramento sócio-político vigente.

A partir desta altura, inicia-se também uma mudança de atitude por parte das Universidades, traduzida numa maior preocupação com os programas de formação profissional dos docentes, numa primeira instância através dos Departamentos de Educação das Faculdades de Ciências e, posteriormente, nas novas Universidades e Faculdades, que foram surgindo. Todas elas se depararam com resistências diversas, quer por parte dos sectores mais “*conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a rejeitar a constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo; e de sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária*” (Nóvoa, 1992: 21).

No entanto, este movimento integrador conduziu ao desenvolvimento de uma comunidade científica atenta e empenhada no âmbito das Ciências da Educação, conduzindo à formulação de muitas das “*referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiraram a construção (...) dos programas de formação de professores*”, ao longo de algumas décadas, revelando, ainda nos nossos dias, alguma influência (Nóvoa, 1992: 21).

Quando se fala em formação de docentes, não podemos deixar de conceptualizar o termo e enquadrá-lo nas funções que lhe são inerentes e que deve servir. Para Zeichner (1983), o paradigma da formação de professores é entendido como “*uma matriz de*

crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores” (p. 3).

Daí advém a noção de que os programas de formação se encontram bastante embebidos das divergentes concepções de professor e, por seu lado, *“têm mobilizado imagens distintas do professor: como pessoa, colega, companheiro, facilitador de aprendizagem, como técnico, investigador, implementador do currículo, sujeito que toma decisões, líder, etc.”* (Heck e Williams, 1984, cit. in García, 1992: 54).

No entanto, não restam dúvidas, mesmo com tão diversas configurações ou teorias conceptuais subjacentes, que *“se se pretende manter a qualidade do ensino [...] é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial”* (De Peretti, 1987: 97), realçando toda a importância que essa formação revela ter no desenvolvimento e melhoria educacional.

Contudo, tal definição também realça a continuidade na formação, exigindo a existência de uma conexão e continuidade entre a formação inicial e a formação contínua dos docentes, não se devendo *“pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”* (García, 1992: 55).

Passaremos, então, a apresentar e analisar algumas concepções teóricas que se constituem como orientadoras e geradoras dos diferentes modelos de formação inicial existentes, procurando interligá-las de forma afunilada, conducente à configuração, ainda que conceptual, de um modelo de Formação Inicial de Professores que consiga contribuir para que estes adquiram as inúmeras capacidades necessárias para fazer face às exigências inerentes ao seu desempenho profissional, numa dinâmica de constante abertura e busca do aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

1.1. Modelo de Formação para o profissional docente

É essencial que se dê atenção especial à preparação do profissional docente, na formação inicial, através do confronto dos futuros professores com as adversidades subjacentes à carreira, que se não forem devidamente desmistificadas, poder-se-ão tornar em “monstros” que invadem e destabilizam a personalidade do profissional da educação. Quanto melhor preparados estiverem todos os que pretendem seguir esta carreira, melhor será o seu desempenho.

Em primeiro lugar, na selecção da profissão docente está, indubitavelmente, a vocação, que deve ser identificada numa fase muito inicial da formação. Caso não se verifique tal chamamento interior relativamente à profissão, o estudante deve ser convidado a reflectir sobre o caminho escolhido.

No que respeita à formação propriamente dita, poder-se-ão identificar diversas correntes teóricas de suporte à organização e estruturação dos cursos, tendendo mais para modelos “normativos”, “descritivos” ou, ainda, reflexivos, quer se fundamentem mais na aquisição de conhecimentos técnicos apropriados e no desenvolvimento de competências relacionais ou na utilização pedagógica da reflexão *na e sobre* a acção.

O modelo normativo defende que *“a eficácia do ensino resulta de certos traços de personalidade, comportamentos específicos do professor ou de certos métodos pedagógico-didácticos por este utilizados”* (Jesus, 2000: 310). Basicamente, este modelo de formação incide no treino *“de comportamentos e competências características do bom professor ou do professor eficaz”*, sendo seu objectivo primordial a aquisição máxima de características coincidentes com estas (Jesus, 2000: 310).

Neste modelo, as estratégias de formação utilizadas consubstanciam-se na transmissão de *“receitas pedagógicas”* aos formandos, colocando nestes toda a responsabilidade

pela sua eficácia profissional, ou seja, a partir do momento em que possuem o conhecimento técnico de todas as estratégias educativas, são eles que as devem saber implementar. No entanto, para Bayer (1984) e Vila (1988), *“as estratégias de formação baseadas em modelos normativos estão na base de dissonâncias entre o estereótipo idealizado e a prática quotidiana”* (Jesus, 2000: 311), dado que, na maior parte das vezes, a técnica adquirida tem de ser adaptada à realidade educativa em contexto.

Talvez devido ao desfasamento que se verifica entre o conhecimento técnico-didático adquirido e a realidade na qual esse mesmo conhecimento é colocado em prática, este modelo de formação inicial acarreta consigo o peso de gerar menor motivação nos formandos, que se vêem envolvidos em aprendizagens teóricas e técnicas avultadas e desconectadas da realidade.

Contudo, embora o modelo normativo seja largamente desvalorizado por diversos autores, parece ainda fazer parte da organização de alguns programas de formação inicial de professores, considerando mesmo Formosinho et al. (1985: 227) que *“no que se refere à formação de professores os principais estudos têm concluído que ainda não sabemos como preparar, formar e supervisionar os professores”*.

Em oposição ao modelo normativo, encontra-se o modelo descritivo que, de acordo com Esteve (1992), *“considera que a formação deve tentar contribuir para que o sujeito consiga identificar e descrever o seu funcionamento no confronto com as situações e aperfeiçoar as suas competências, numa perspectiva de aprendizagem constante, reconhecendo as suas limitações, mas nunca se pondo a si mesmo em causa”* (Jesus, 2000: 312).

Esta perspectiva conceptual configura um modelo de formação centrado na análise, procurando-se desenvolver nos formandos as suas capacidades de observação e análise das situações educativas, não existindo uma única concepção de “bom professor”, mas, sim, várias formas de ser “bom professor”, adaptadas e adequadas à situação educativa em desenvolvimento.

Neste âmbito, o desenvolvimento e aplicação das técnicas e dos procedimentos didácticos ocorre “*em função da situação com a qual o professor se confronta. (...) No caso concreto do professor, esta concepção implica que as estratégias de actuação ou de resolução de problemas devem ser identificadas face às situações concretas, opondo-se às estratégias de formação que não têm em conta a especificidade e a diversidade das situações profissionais, nem a especificidade do sujeito nas interacções que estabelece com as situações com que se confronta*” (Jesus, 2000: 313).

O modelo descritivo, pela sua flexibilidade, possibilita uma maior motivação dos formandos na sua própria formação, uma vez que se encontram envolvidos e comprometidos na sua actividade profissional, desenvolvendo-se a par do desenvolvimento dessa mesma actividade, através do confronto com as situações educativas, que geram um maior auto-conhecimento e auto-confiança neste profissional. Nesta óptica de pensamento, o professor sente-se como “*um agente educativo activo, não se limitando a cumprir programas ou funções pedagógicas de uma forma padronizada ou normativa*” (Jesus, 2000: 317).

Poder-se-á, então, depreender que a formação de professores, mais do que ensinar a ensinar ou transmitir técnicas sobre como ensinar bem, deve basear-se num processo contínuo de “*tornar-se*” professor, “*descobrir-se*” e “*desenvolver-se*” como tal. Segundo Rodrigues-Lopes (1991), deve ser posta em prática uma reflexão profunda acerca dos modelos de formação de professores, visto que “*qualquer solução – e várias têm sido propostas – só tem aceitação, como plausível, numa perspectiva do desenvolvimento integral da pessoa (personalidade) do professor*” (p. 43).

Nesta linha de pensamento, surge o modelo reflexivo defendido por Donald Schön (1987), que enquadra, na vida profissional do docente, as múltiplas situações com que este se depara, para as quais não existem “*receitas*” pré-definidas ou pré-elaboradas e que não são susceptíveis de uma análise coincidente com o processo clássico de investigação, pelo seu carácter imprevisível.

A base conceptual deste modelo consiste numa visão construtivista da realidade com que o professor se defronta, sustentando que “*não há realidades objectivas passíveis de*

serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um factor decisivo na orientação desse processo de produção de significados, que constituem o factor mais importante do processo de construção da realidade educativa” (Gómez, 1992: 110).

Para Schön, o professor competente reflecte na acção, *“criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. (...) Em conclusão, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica”* (Gómez, 1992: 110). Deste modo, conhecimento e reflexão constituem dois domínios em constante consonância e dependência mútua: o conhecimento é gerado pela reflexão e a reflexão, por sua vez, é sustentada pelo mesmo conhecimento que gerou.

Neste modelo de formação, a prática lectiva assume o papel principal na construção do profissional da educação, sendo ela o local privilegiado da aprendizagem e da construção do conhecimento, uma vez que *é nela e sobre ela* que se desenvolve a reflexão originadora do conhecimento e desenvolvimento profissional.

Neste sentido, os programas de Formação Inicial de professores estruturados de acordo com este modelo conceptual colocam muita ênfase nas *práticas pedagógicas* e nos encontros de pré-observação, observação e pós-observação entre formandos e supervisor, nos quais se aprofunda os níveis de análise e reflexão sobre a actividade lectiva em desenvolvimento, constituindo-se o processo de supervisão como *“uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica.”* Assim, podemos afirmar que *“o processo de crescimento profissional se desenrola em movimentos helicoidais”* (Alarcão e Tavares, 2003: 80).

Como tal, numa formação de carácter reflexivo e de acordo com a concepção de Schön, a tarefa do supervisor ganha realce e importância, mas cresce, igualmente, em termos de responsabilidade, pois deverá incidir no acompanhamento próximo e constante do desenvolvimento profissional do supervisando, através de uma observação atenta,

contínua e continuada, sistemática e sistematizada, que possibilite “*a ocorrência do confronto de formas de pensar a prática pedagógica, num clima de abertura e de cooperação. Esse confronto deve constituir a base da reflexão e da renovação em didáctica, finalidades principais da observação de aulas*” (Vieira, 1993:88).

Este “acompanhamento”, denominado de ciclo de supervisão, é, na sua essência, um processo que abarca um conjunto de competências implícitas ao supervisor e ao supervisando, que vão desde a aplicação prática dos conhecimentos de ambos, em termos científicos, técnicos, didácticos e relacionais, passando pela observação efectiva de todos os momentos que ocorrem, culminando na planificação, interacção e avaliação, operacionalizada por todos os intervenientes, tendo como base uma relação dialéctica entre a teoria e a prática e possibilitando a aquisição e desenvolvimento de atitudes e competências de “*descrição, interpretação, confronto e reconstrução*” (Vieira, 1993:88), essenciais ao desenvolvimento profissional dos intervenientes no processo.

Sendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisandos um dos principais objectivos do processo de supervisão, pressupõe-se a existência de um extenso percurso de trabalho conjunto, de colaboração, de interajuda e de relação empática entre supervisor e supervisando, tal como acontece nas salas de aula, entre o professor e os alunos.

O futuro professor, de acordo com Dewey, deverá desenvolver atitudes coincidentes com “*a abertura de espírito para atender a possíveis alternativas e admitir a existência do erro; a responsabilidade, que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção; [e] o empenhamento, indispensável para mobilizar as atitudes anteriores*” (Alarcão, 1996: 83). Estas atitudes possibilitam o aumento do seu grau de auto-conhecimento, no que respeita à sua personalidade, às suas competências pedagógicas e ao conhecimento mais aprofundado da realidade educativa, enquanto o supervisor, por seu lado, deverá proporcionar-lhe um contexto educativo propício ao seu contínuo desenvolvimento, baseado num clima de segurança e de cooperação, repleto de situações de desafio, de dualidade cognitiva e de riqueza

reflexiva, que também constituem objectivos do Sistema Educativo actual, face ao desenvolvimento dos alunos e às competências dos professores.

Partindo do pressuposto que “ *a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores; entendêmo-la como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada formação contínua* ” (Alarcão e Tavares, 2003: 9). Dessa temática trataremos no ponto seguinte desta investigação, de forma a conseguirmos transmitir o carácter contínuo e sistemático do crescimento e desenvolvimento do profissional docente.

2. Formação Contínua

Torna-se óbvia a necessidade de formação ao longo do tempo, sob a estruturação de formação contínua, indo ao encontro dos interesses, necessidades e expectativas dos docentes, bem como, e fundamentalmente, na ajuda essencial para a transposição das barreiras teóricas e práticas que poderão surgir ao longo da carreira.

O interesse e a importância que a formação contínua de professores tem vindo a suscitar na comunidade investigativa, realçam o carácter inacabado e em contínuo desenvolvimento do docente, daí que haja necessidade de dispensar uma atenção especial à estruturação da formação contínua de professores.

Quando a temática em estudo versa a formação contínua de professores não podemos olvidar a opinião de Freire (1972), que a conceptualiza como “ *um fazer permanente (...) que se refaz constantemente na acção. Para se ser, tem de [se] estar sendo* ” (Cardoso et al., 1996: 84). Segundo Cardoso et al. (1996), um modelo de formação contínua de professores que pretenda cumprir os objectivos de desenvolvimento e

aperfeiçoamento das competências dos docentes deve assumir, por um lado, um carácter holístico, por outro, um carácter participativo e, ainda, por último, um carácter desescolarizador.

No que respeita ao carácter holístico da formação contínua, os autores supracitados, consideram que esta deverá *“promover o desenvolvimento intelectual do eu”*, fundamentando-se *“nos elementos da vida”*, que, por sua vez, permitirão a aquisição de *“competências para agir sobre o meio”* (Cardoso et al., 1996: 85).

Relativamente, ao carácter participativo, considerado essencial neste tipo de formação, os mesmos autores defendem que ela deverá promover *“a negociação, ou seja, a interação e colaboração na construção do saber e que tenha em conta as representações, conhecimentos, saber-fazer”*, permitindo *“a reflexão sobre as experiências pessoais e em que o enfoque recaia sobre uma formação reflexiva onde haja lugar para a auto-regulação e retrospecção geridas pelo sentido crítico”* (Cardoso et al., 1996: 85).

Por último, no que concerne ao carácter desescolarizador, este enquadra-se na necessidade da formação contínua inverter e extinguir *“a separação entre a teoria e a prática, no sentido de formalizar o saber prático”*, promovendo *“a investigação sobre a acção [e] problematizando o saber da experiência”*, desenvolvendo *“no professor competências de intervenção”* e integrando *“processos cooperativos de formação-acção no seu meio (formação ecológica)”* (Cardoso et al., 1996: 85).

Neste sentido, a formação contínua não deve confundir-se com a realização de acções de formação descontextualizadas e pontuais, cujo único objectivo se centra na obtenção de créditos que permitam a progressão na carreira, nem deve ser encarada levemente pelos docentes apenas como forma de obter e coleccionar certificados de presença.

A formação contínua deve, portanto, *“constituir um instrumento ao serviço da inovação educativa escolar e do desenvolvimento pessoal e profissional do professor”*, organizando-se para que o seu objectivo principal seja *“o de promover a cooperação*

entre os professores, para o que deverá incidir no trabalho dos professores em equipa” (Jesus, 2000: 339).

Entende-se, então, que a estruturação das acções de formação contínua baseadas no trabalho cooperativo entre os docentes, *“no sentido da resolução de problemas comuns e do fornecimento de apoio mútuo, é a estratégia mais relevante na prevenção e na superação do mal-estar docente”* (Jesus, 2000: 340), verificando-se que os professores que partilham os seus sucessos e insucessos com os colegas de profissão conseguem combater de forma mais eficaz o mal-estar docente.

Certo é que a necessidade e motivação para a realização de acções de formação contínua por parte dos docentes, no início da carreira, é bastante mais diminuta do que da parte daqueles que se encontram a meio ou, mesmo no final de carreira, estando esta motivação intrínseca relacionada com a fase de desenvolvimento profissional em que estes se encontram.

De forma a contextualizar as implicações que os percursos profissionais dos docentes têm no desenvolvimento na construção do professor, consideramos pertinente abordar, transversalmente, as diferentes fases de desenvolvimento profissional ao longo de toda a Carreira Docente.

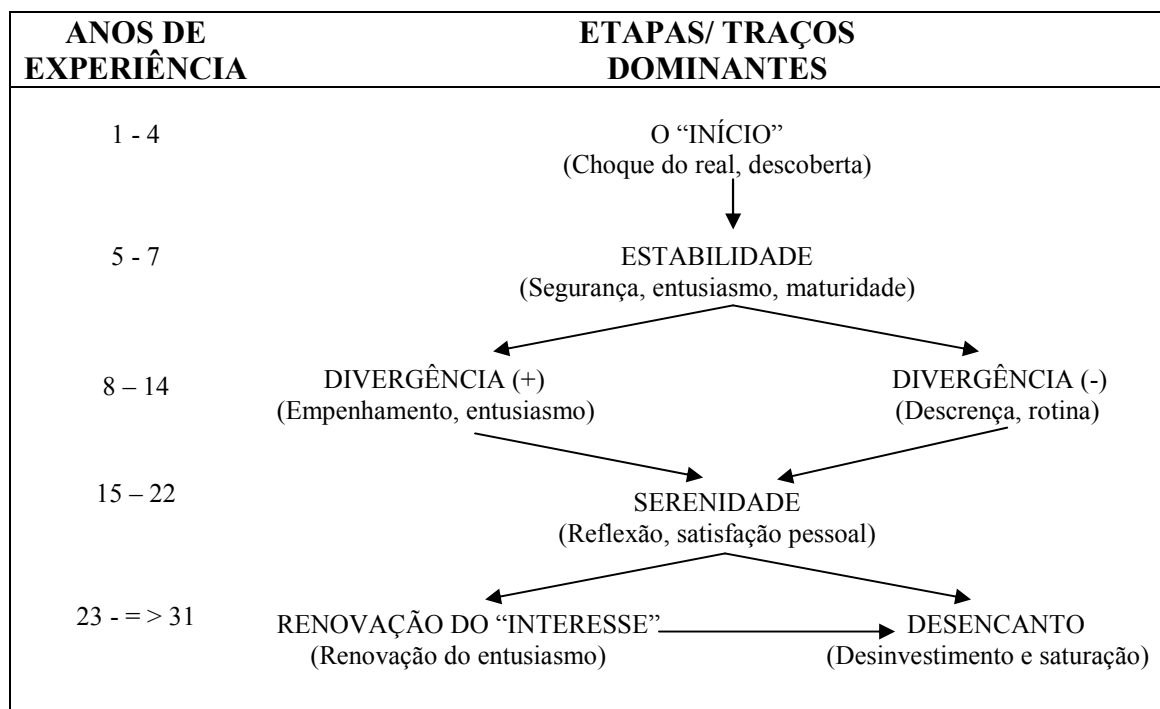
3. Fases de Desenvolvimento da Carreira Docente

A partir da década de oitenta do século passado, desenvolveram-se diversos estudos sobre a Carreira Docente, baseados nas narrativas dos próprios professores acerca das suas experiências, tendo-se verificado a invariância de alguns temas mencionados por eles. Alguns dos autores mais conhecidos pelas suas investigações neste âmbito são

Huberman (1992) e Gonçalves (1992, 2000), que procuravam distinguir as diferentes fases do percurso profissional do professor.

Achamos conveniente, por uma questão de facilidade na recolha bibliográfica, concentrarmo-nos no estudo realizado por Gonçalves (1992, 2000), no qual o autor estudou o desenvolvimento dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo chegado a resultados bastante semelhantes aos de Huberman (1992), nos seus estudos acerca dos professores do Ensino Secundário.

Na investigação que desenvolveu, com 42 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Gonçalves (2000) conseguiu distinguir cinco fases do desenvolvimento profissional: o “início”, a estabilidade, a divergência, a serenidade e a renovação do “interesse” ou desencanto, que se encontram esquematizadas no Quadro 3.



Quadro 3 – Etapas da Carreira (Modelo Reconceptualizado) (Gonçalves, 2000: 438).

Segundo os dados recolhidos, o autor verificou algumas características predominantes nas diferentes fases identificadas. A primeira fase, até aos 4 anos de serviço, designada de o “*início*”, tem como traços dominantes a exploração e a alegria da descoberta, pela positiva, e o choque do real e o receio de falhar, pela negativa. Nesta fase, os sentimentos expressos pelos docentes situam-se nestes dois pólos, sendo o seu posicionamento, num ou noutro pólo, dependente das “*condições sócio-profissionais e institucionais em que a maioria dos professores do 1º Ciclo inicia a sua vida profissional*” (Gonçalves, 2000: 391).

A partir dos 5 anos de serviço e até aos 7, os docentes situam-se na fase da “*estabilidade*”, na qual se torna definitivo o compromisso com a carreira. O docente sente-se mais seguro, mais estável, entusiasmado e maduro como profissional, tomando mesmo consciência das suas capacidades de gestor do processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, dos 8 aos 14 anos de serviço, o professor atravessa uma fase caracterizada pela dualidade, denominada de “*divergência*”, na qual pode assumir duas posturas distintas. Por um lado, pode evidenciar sentimentos de empenhamento e entusiasmo face à sua profissão, no seguimento da fase que a antecede, enquanto, por outro, manifestar grande descrença na sua função profissional e desagrado perante a rotina (Gonçalves, 2000).

A etapa seguinte, dos 15 aos 22 anos de serviço, caracteriza-se por uma atitude de acalmia e “*serenidade*”, na qual os docentes se dedicam a actividades reflexivas sobre a sua acção, conducentes a uma elevada satisfação pessoal perante o “dever cumprido”.

Por último, na fase derradeira da Carreira Docente, a partir dos 23 anos de serviço, volta a verificar-se uma dualidade de atitudes face à mesma, por parte dos professores, tendendo alguns deles para o “*desencanto*”, caracterizado, fundamentalmente, pelo desinvestimento e saturação, e outros, em oposição, para a “*renovação do interesse*” e do entusiasmo pela profissão (Gonçalves, 2000).

De realçar, também, que o desenvolvimento do percurso profissional, de acordo com o autor que vimos citando, não deve ser tomado como um percurso inevitável, *“mas sim, como um percurso tendencial, que ajuda não só a sistematizar os diferentes momentos e circunstâncias que dão sentido e forma, mas também, e ao mesmo tempo, a dar legibilidade investigativa e interpretativa à carreira (...), cuja compreensão adquirirá, porventura, maior sentido e significado se perspectivada no quadro das culturas profissionais docentes”* (Gonçalves, 2000: 440).

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV

Metodologia

Apresentar a metodologia seguida no presente estudo é o objectivo deste capítulo, no qual descreveremos, sucintamente, a natureza do estudo, caracterizaremos os seus protagonistas e campo de estudo, apresentaremos as perguntas de partida e os objectivos definidos para o processo investigativo, e, finalmente, indicaremos, de forma explicativa, os procedimentos metodológicos de recolha, tratamento e análise dos dados seguidos.

1. Natureza do estudo

Atendendo à área em que esta investigação se insere, à diversidade de tipo de estudos que nela se configuram, apesar do tema ser bastante comentado e estudado nos dias que correm, a grande complexidade de factores que a mesma envolve e, ainda, por não se possuir qualquer tipo de controlo sobre a situação que se pretende aprofundadamente e de uma forma globalizante estudar, pareceu importante utilizar uma abordagem que permita descobrir o que existe de essencial, único e característico no objecto deste estudo.

Assim, esta pesquisa tem características essencialmente descritivas e interpretativas, privilegiando-se nela o estudo das representações relativamente à realidade, “*em toda a*

sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Biklen, 1994: 16), pelo que foi uma metodologia do tipo qualitativo que se julgou mais adequada para a sua realização.

Os estudos baseados neste paradigma, como o presente, colocam de parte a busca da obtenção de leis gerais, extensíveis a todos os casos de características semelhantes, procurando, antes, *“compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções”* (Sousa, 2005: 31).

Desta forma, se o factor “descoberta” é relevante, não sendo preocupação do investigador encontrar evidências que comprovem hipóteses anteriormente elaboradas nem proceder a generalizações, optou-se pelo paradigma interpretativo centrado no significado que os indivíduos dão às coisas e na sua clarificação e exposição por parte do investigador (Erikson, 1986). As vantagens do uso desta abordagem, em estudos tendo em vista compreender e descrever situações de carácter representacional, como é o caso, em que se pretende aceder ao pensamento do professor, têm sido largamente salientadas ao longo do tempo (Elbaz, 1983; Erikson, 1986).

Por outro lado, a investigação qualitativa recorre *“a procedimentos empírico-dedutivos (dedução das generalidades, da compreensão dos fenómenos, a partir da prática), observantistas (dedução através da observação em campo; observação-acção) e hermenêuticos (interpretações efectuadas a partir da análise do conteúdo de textos, de entrevistas, de perguntas abertas de questionários, etc.)”* (Sousa, 2005: 31), menos objectivos que os procedimentos quantitativos, mas mais direccionados para a concretização dos seus propósitos primordiais de compreensão da realidade.

Este estudo é, portanto, de natureza qualitativa, apesar de, processualmente, termos recorrido a procedimentos quantitativos simples, no caso dos questionários aplicados. Assim, tanto os dados qualitativos como os quantitativos serão usados na análise e interpretação da temática em estudo. Os dados qualitativos permitirão compreender e aprofundar algumas das perspectivas dos intervenientes, enquanto os quantitativos possibilitarão verificar as tendências maioritárias e o peso das opiniões contrárias (Bogdan e Biklen, 1994).

No quadro desta metodologia, sendo a educação a área em que esta investigação se insere, pretendeu-se responder a questões de natureza explicativa, visando-se, ainda, obter um “produto” do tipo descritivo, apresentando-se as representações que os professores em final de carreira docente possuem acerca do futuro desta, do seu próprio ponto de vista. Dada a sua finalidade e protagonistas, recorreremos à estratégia investigativa de estudo de caso múltiplo (15 docentes), sendo o professor a unidade de análise escolhida.

Procuraremos, então, criar uma estrutura descritiva e factual do objecto de estudo, tentando expressar e problematizar as representações dos protagonistas, através da interpretação dos dados obtidos através dos questionários e das entrevistas, analisando problemas e fazendo confrontações com outras análises. A investigação a desenvolver, perspectivada como estudo de caso, baseia-se, portanto, no estudo das representações dos protagonistas, “*num contexto específico*” (Merriam, 1988, cit. por Bogdan e Biklen, 1994: 89), procurando tirar partido de algumas fontes de dados (Yin, 1984).

Também Elbaz (1983) considera o estudo de caso particularmente apropriado para conduzir a uma compreensão holística do conhecimento e das representações do professor/a, do seu próprio ponto de vista, acerca da sua situação e condição, opções e estruturação de pensamento e decisões.

2. Campo de estudo

O Agrupamento de Escolas que constitui o contexto, no qual os protagonistas desta investigação desenvolvem a sua actividade lectiva, localiza-se no Barlavento Algarvio, estando situado na periferia de um importante meio urbano/citadino desta região.

De acordo com a análise efectuada ao Projecto “Educativo de Agrupamento”, vários são os dados que nos permitem caracterizar o respectivo contexto. Assim, podemos afirmar que o Agrupamento Horizontal de Escolas em causa foi constituído em 1999, por

proposta da Direcção Regional de Educação do Algarve e com a aprovação do Secretário de Estado da Administração Educativa, e que dele fazem parte quatro escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e seis Jardins de Infância.

Todos os estabelecimentos de ensino que constituem o Agrupamento localizam-se na área periférica da cidade e a distância máxima, de cada um deles, relativamente à sede do Agrupamento, é cerca de oito quilómetros. Na generalidade, os Jardins de Infância e as escolas do 1º Ciclo estão fisicamente próximos uns dos outros, o que pode constituir um aspecto facilitador da articulação curricular entre ciclos educativos.

Nos últimos anos, tem-se assistido a um crescimento e concentração habitacional junto das diversas instituições escolares acima referidas, contribuindo para o aumento da heterogeneidade da população escolar que as frequenta, principalmente numa das escolas do Agrupamento, ao redor da qual se têm fixado famílias de nível sócio-económico baixo, em habitações sociais, consolidando-se, cada vez mais, o nível médio-baixo e baixo da comunidade escolar do Agrupamento.

De salientar, ainda, o facto de não existirem muitos espaços verdes e estruturas de apoio sócio-cultural próximos dos estabelecimentos de ensino, acentuando, assim, a assimetria e a desigualdade social, acabando a escola por constituir o único meio de aprendizagem cultural e socializadora do contexto envolvente. Deste modo, actualmente, todos os Jardins de Infância deste Agrupamento, nos quais funcionam dezanove turmas no total, desenvolvem actividades de Apoio à Família, funcionando até às 19h e facultando refeições a todos os alunos do Pré-Escolar, apoio este que é desenvolvido em parceria com a Autarquia.

No que respeita às escolas do 1º Ciclo do Agrupamento, nas quais funcionam, no total, quarenta e seis turmas, todas elas oferecem Actividades de Enriquecimento Curricular (Apoio ao Estudo, Música, Actividades Físicas e Desportivas e Ensino do Inglês – só para os alunos do 3º e 4º anos de escolaridade), como forma de proporcionar mais apoio cultural e desportivo à sua comunidade discente e às suas famílias.

Todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento funcionam em edifícios construídos para o efeito, de um modo geral em bom estado de conservação, sendo que

duas das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico respeitam a estrutura arquitectónica de tipo P3 e as restantes não se enquadram nessas características estruturais, nem na estrutura do Plano Centenário, constituindo edifícios de estrutura autónoma direccionada para o ensino.

Do total de estabelecimentos, apenas cinco dispõem de sala polivalente e quatro possuem Biblioteca. A escola-sede do Agrupamento tem, ainda, sala de música e laboratório. Todos os estabelecimentos do 1º Ciclo possuem refeitórios e os alunos dos Jardins de Infância deslocam-se às escolas do 1º Ciclo para almoçar, à excepção das crianças de dois deles, um porque tem refeitório próprio e outro em que as refeições são fornecidas por uma instituição que colabora, em parceria, com o Jardim de Infância.

Quanto aos espaços exteriores dos estabelecimentos de ensino, todos eles têm dimensões adaptadas ao número de alunos que os frequentam e os recursos materiais existentes também são adequados, embora se verifique a necessidade de continuar a equipar as escolas com meios informáticos e de ligação em rede nas salas de aula, que permitam diversificar as práticas lectivas e aumentar a sensibilização dos alunos para a utilização de novas tecnologias.

O Agrupamento que constitui o nosso campo de estudo tem um total de 84 docentes em funções efectivas, os quais se encontram distribuídos da forma que se encontra sintetizada no Gráfico 1:

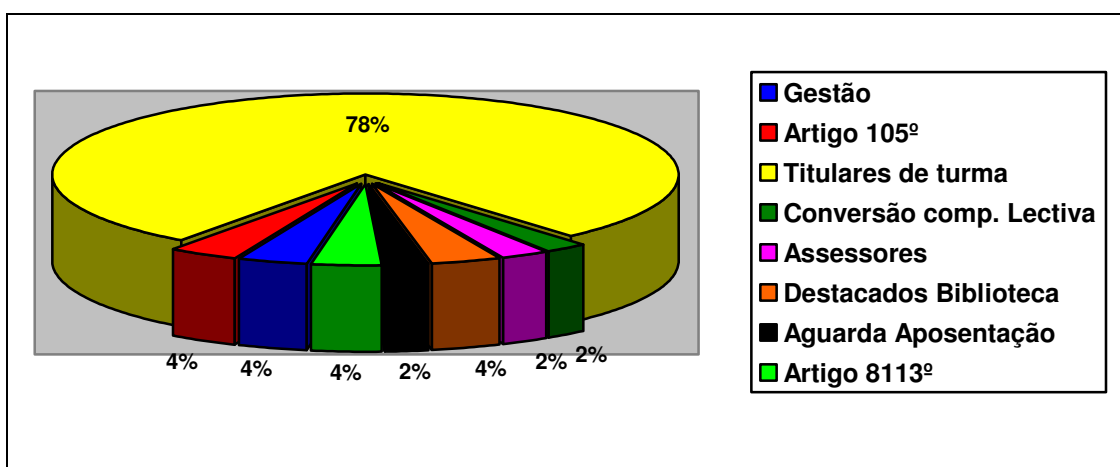


Gráfico 1 – Funções desempenhadas pelos docentes do Agrupamento de escolas estudado (Projecto Educativo de Agrupamento, 2006/2007: 5).

Assim, como se pode observar, 78% dos docentes do Agrupamento são titulares de turma, 8% dão Apoio Educativo, 2% encontram-se na situação de conversão da componente lectiva, 4% no Órgão de Gestão, 2% são Assessores, 4% estão destacados nas Bibliotecas Escolares e, no ano lectivo em que os dados foram recolhidos (2006/2007), cerca de 4% encontram-se a aguardar aposentação.

No que respeita ao tempo de serviço dos docentes deste Agrupamento, aspecto determinante para o presente estudo, podemos constatar, de acordo com os dados do Gráfico 2, que quase metade da comunidade docente possui mais de 20 anos de serviço, encontrando-se, pois, na segunda metade da sua carreira profissional.

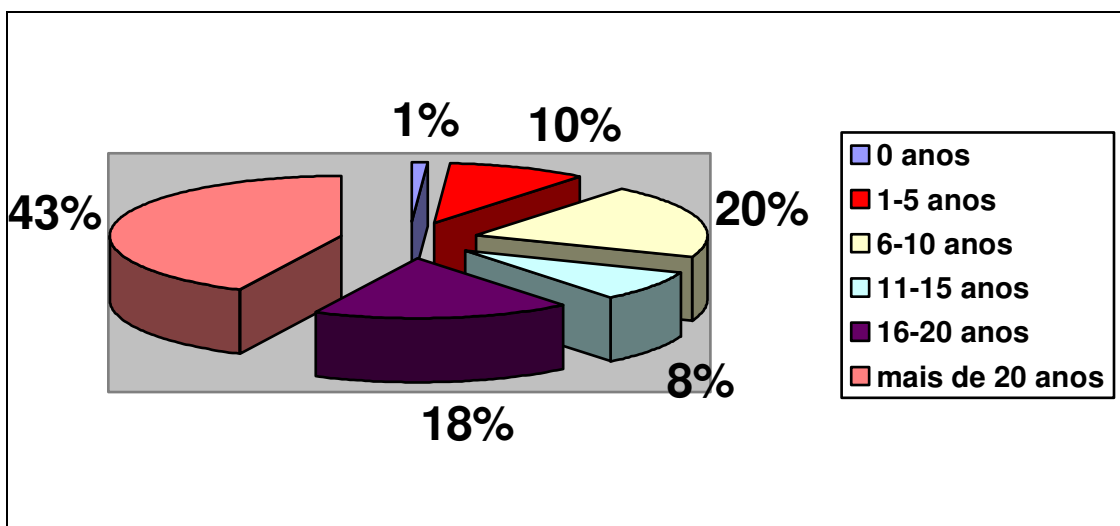


Gráfico 2 – Tempo de serviço dos docentes do Agrupamento de escolas estudado (Projecto Educativo de Agrupamento, 2006/2007: 6).

Pela análise do Gráfico 2, retirado do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas, podemos constatar, ainda, que a maioria dos professores (69%) tem mais de 10 anos de serviço e que existem apenas cerca de 11% em início de carreira, ou seja, com menos de 5 anos de serviço docente.

Estes dados, para além de possibilitarem a caracterização desta comunidade docente como detentora, na generalidade, de grande experiência nas suas funções profissionais, revela uma elevada estabilidade do corpo docente, obtendo-se a confirmação desta constatação nas informações sintetizadas nos Gráficos 3 e 4, extraídos, igualmente, do

Projecto Educativo do Agrupamento, e que se referem à situação de colocação dos docentes e ao número de anos em que se mantêm nas escolas onde leccionam.

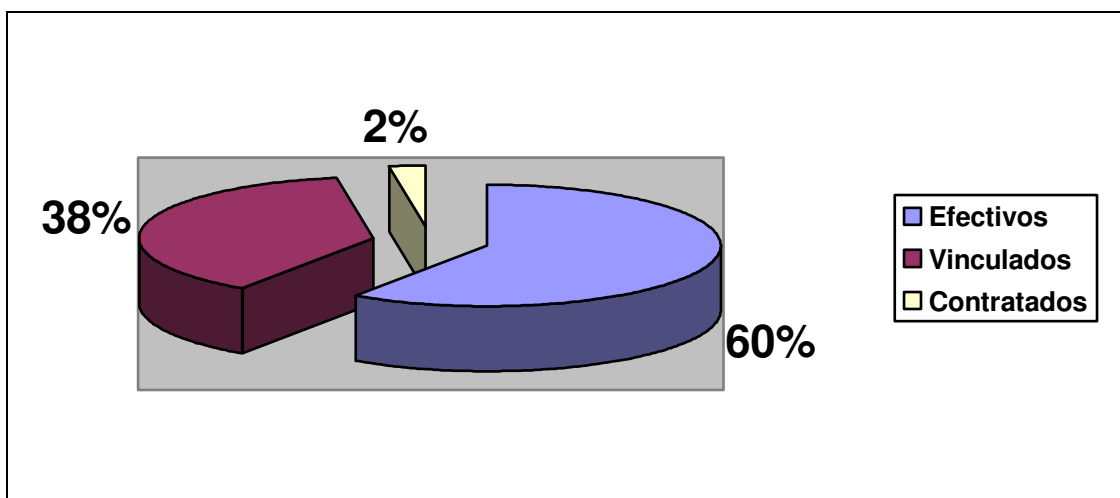


Gráfico 3 – Situação profissional dos docentes do Agrupamento de escolas estudado (Projecto Educativo de Agrupamento, 2006/2007: 9).

Como se verifica no Gráfico 3, do universo de 84 professores em funções no Agrupamento, mais de metade, ou seja, 60%, pertencem ao Quadro de Escola; 38% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e apenas 2% se encontram colocados em regime de contratação, comprovando, assim, a experiência profissional do corpo docente em questão.

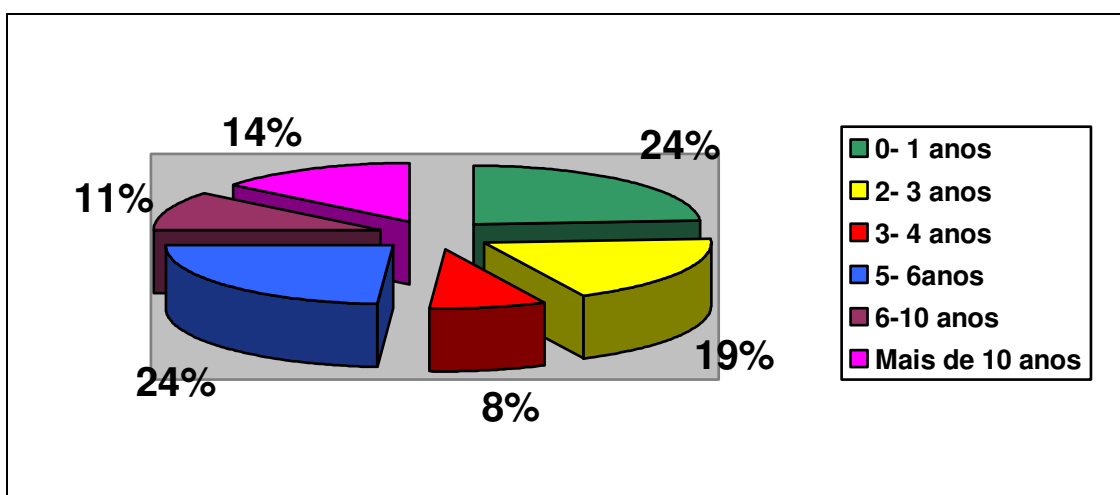


Gráfico 4 – Número de anos de permanência dos docentes do Agrupamento de escolas estudado nas escolas onde leccionam (Projecto Educativo de Agrupamento, 2006/2007: 10).

A partir da análise das informações sintetizadas no Gráfico 4 e relacionando o número total de docentes com o número de anos em que estes se mantêm no estabelecimento de ensino em que exercem funções dentro do Agrupamento, pode concluir-se que existe alguma estabilidade neste corpo docente, verificando-se que 49% dos professores leccionam nos estabelecimentos de ensino há mais de 5 anos lectivos e 14% há mais de dez anos.

Encontrando-se caracterizado o campo de estudo, passamos, então, a enumerar as questões que se encontram na génese de todo o processo investigativo desenvolvido.

3. Questões de Partida

As questões que se seguem constituem o ponto de partida de toda a investigação, orientando o processo investigativo para a concretização dos seus objectivos, uma vez considerada a sua natureza, o objecto de estudo e a problematização da temática a estudar.

Sendo assim, as questões de partida do nosso estudo são as seguintes:

- Perante o clima de mudança na carreira docente, que representações têm os professores que se encontram próximo da aposentação acerca do percurso profissional dos que iniciam agora a sua caminhada?
- Que exigências consideram que se irão colocar aos docentes a curto e a médio prazo?
- Que competências pensam que virão a ser exigidas aos docentes, de forma a ultrapassarem os desafios que se avizinham?
- Que dimensões julgam dever ser abarcadas pela formação inicial de professores, de forma a preparar os mesmos para os novos desafios?

O passo seguinte, após a colocação destas questões de pesquisa, foi a definição dos objectivos que concorressem para a obtenção de respostas plausíveis e coerentes às dúvidas que se nos colocavam e que apresentamos de seguida.

4. Objectivos do estudo

Atendendo à especificidade do objecto de estudo, à natureza deste e às representações dos professores que se encontram próximo do fim da carreira acerca do percurso profissional dos que iniciam agora a sua caminhada e na busca da obtenção de respostas abrangentes para as questões de pesquisa formuladas, definiram-se como objectivos desta investigação os que se seguem:

- Identificar, na perspectiva dos protagonistas do estudo, as possíveis exigências que se irão impor aos docentes a curto e médio prazo.
- Conhecer prováveis formas dos docentes se adaptarem às mudanças na carreira docente.
- Identificar possíveis competências exigidas aos docentes para transporem os desafios que se avizinham.
- Perspectivar formas dos docentes se apoiarem, enquanto classe profissional, para enfrentar as mudanças identificadas.
- Identificar estratégias de acção para a formação inicial de professores, com vista a proporcionar-lhes um desenvolvimento profissional sustentado na flexibilidade.

Os objectivos acabados de enumerar, tal como as questões de pesquisa anteriormente apresentadas, contribuíram para o delineamento dos passos a seguir, dos procedimentos a adoptar na investigação e das escolhas a fazer, incluindo a selecção de protagonistas, que possibilitaram a obtenção dos dados que viabilizaram a consecução dos objectivos.

Desse aspecto tratar-se-á no ponto seguinte, no qual se caracterizam os protagonistas do estudo e o contexto natural em que se desenvolveu a investigação.

5. Protagonistas do estudo

Não é finalidade do nosso estudo fazer generalizações, mas sim produzir e/ou acrescentar conhecimento acerca das representações dos docentes em final de percurso profissional relativamente ao futuro da Carreira Docente. Na verdade, o nosso intuito é conhecer melhor como os protagonistas sentem as mudanças que se têm vindo a operar e como perspectivam o futuro da sua profissão, designadamente as suas ansiedades e expectativas neste âmbito.

De acordo com Yin (1984), este tipo de estudo poderá permitir uma certa generalização, não em extensão para um universo global dos docentes, mas para a teoria sobre o assunto, constituindo um contributo para o alargamento da sua compreensão. Caberá, pois, aos interessados na temática, a tarefa de pensar em que medida certos aspectos a focar se poderão ou não aplicar a outros casos, ou seja, a “generalização” será realizada pelo próprio leitor (Merriam, 1988).

Tendo em conta todos os aspectos considerados, os objectivos da investigação e o tema em estudo, recorreremos, assim, à amostragem por conveniência, dado que apenas nos interessava recolher informação junto de docentes que já possuíssem uma vasta experiência vivida na carreira docente, com mais de 25 anos de docência, e que vivenciaram as várias reestruturações que esta sofreu ao longo dos últimos anos, pelo que poderão, com maior conhecimento de causa, perspectivar o futuro dos que nela ingressam agora.

Deste modo, a investigação empreendida contou com a participação de quinze protagonistas, docentes em final de carreira, a desempenhar funções no Agrupamento de Escolas caracterizado no ponto 2 deste Capítulo, considerando que o número de inquiridos se constitui como “suficiente” para o efeito, dadas as nossas limitações temporais.

Acerca destes quinze protagonistas, foram recolhidos e sintetizados alguns dados pessoais e profissionais considerados relevantes para a sua caracterização, os quais passamos a apresentar.

5.1. Dados Pessoais dos protagonistas

Os dados pessoais dos protagonistas do presente estudo foram recolhidos através dos questionários aplicados (Anexo 5) e, como se pode observar no Gráfico 5, da sua totalidade apenas 13% são do género masculino, sendo que os restantes 87% pertencem ao género feminino, comprovando-se a fortíssima feminização do corpo docente do 1º Ciclo do Ensino Básico.

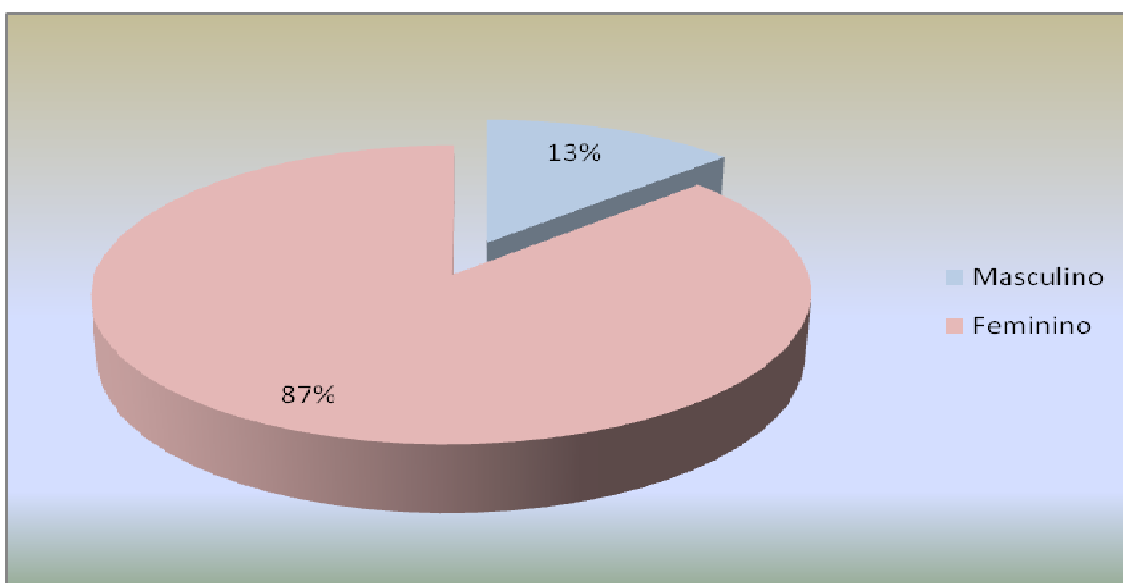


Gráfico 5 – Género dos protagonistas do estudo.

No que respeita às suas idades, a disparidade anterior encontra-se bastante atenuada, uma vez que as mesmas se distribuem de forma mais uniforme, tal como se pode observar no Gráfico 6.

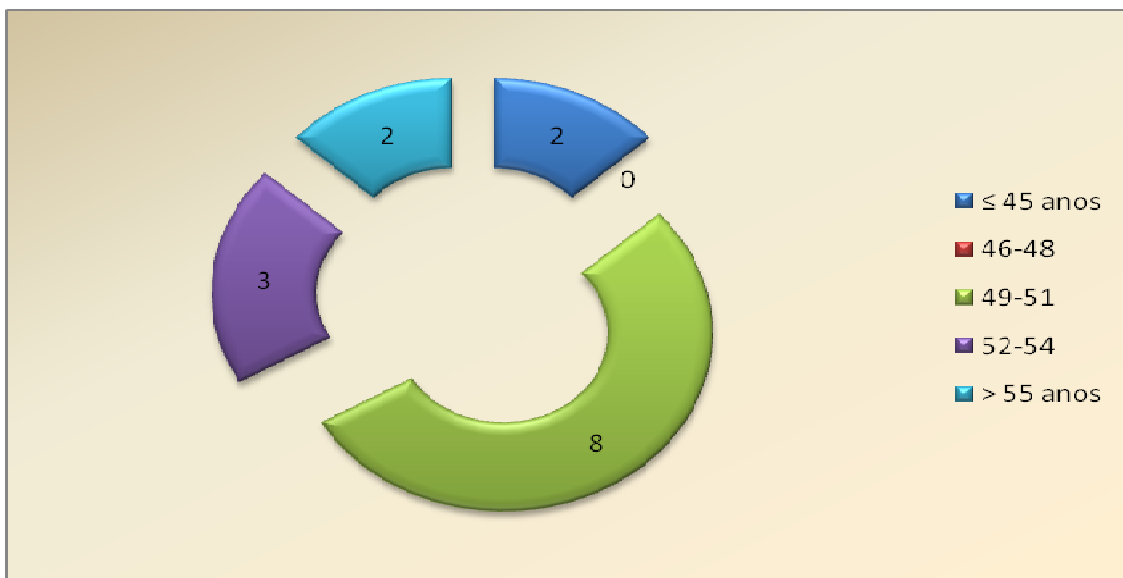


Gráfico 6 – Idade dos protagonistas do estudo.

Verifica-se, então, que oito protagonistas têm entre 49 e 51 anos de idade, três situam-se na faixa etária dos 52 aos 54 anos e com idades inferiores ou iguais a quarenta e cinco anos e superiores a 55 anos de idade situam-se dois respondentes, em cada caso.

Apenas a destacar que nenhum dos inquiridos tem uma idade compreendida entre os quarenta e seis e os quarenta e oito anos.

5.2. Dados “profissionais” dos protagonistas

Neste âmbito, em virtude de nos interessar, sobretudo, conhecer o tempo de serviço ou de actividade profissional de todos os protagonistas, considerámos pertinente recolher informação que permitisse englobá-los na etapa final da carreira docente e nos requisitos necessários ao seu enquadramento no presente estudo, ou seja, serem detentores de 25 ou mais anos de serviço docente.

Desta forma, os dados referentes ao tempo de serviço dos protagonistas do estudo foram sintetizados no Gráfico 7.

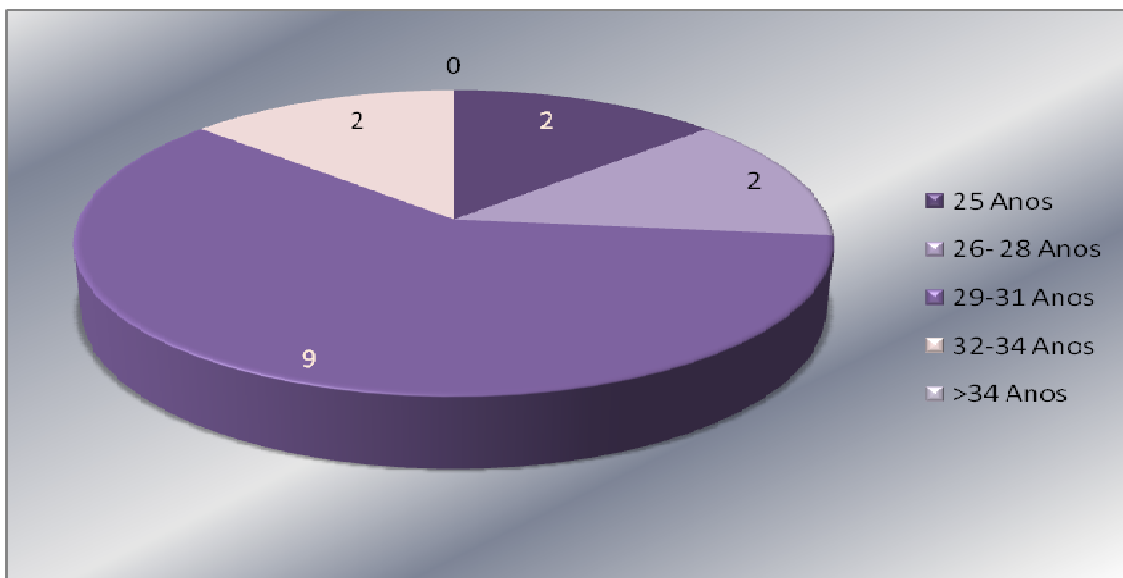


Gráfico 7 – Tempo de serviço dos protagonistas do estudo.

Como se pode observar, todos os inquiridos correspondem às exigências atrás referidas, sendo que a maior parte deles (9) possui entre 29 e 31 anos de serviço, enquanto os restantes seis inquiridos se repartem igualmente entre os grupos correspondentes a 25 anos de serviço, de 26 a 28 anos de serviço e de 32 a 34 anos de serviço.

Destaque-se, aqui, que nenhum dos protagonistas possui mais de 34 anos de serviço, até porque o número limite destes para a aposentação, à data de recolha dos dados, era de 32 anos de carreira.

Uma vez apresentados e caracterizados, pessoal e profissionalmente, os protagonistas do estudo, resta, ainda, descrever os procedimentos metodológicos adoptados na recolha e tratamento dos dados, a que passamos de imediato.

6. Procedimentos metodológicos

Neste ponto, serão descritos e justificados todos os procedimentos metodológicos adoptados na recolha e tratamento dos dados, que têm o seu fundamento e justificação nas opções teóricas e metodológicas características do paradigma qualitativo e na

estratégia do estudo de caso, consideradas como as mais adequadas ao objecto do estudo, à procura de respostas para as questões de pesquisa e à concretização dos objectivos a que nos propusemos, bem como às características particulares dos protagonistas do estudo e ao contexto da investigação.

6.1. Recolha e tratamento dos dados

A recolha dos dados foi efectuada através da realização de duas entrevistas de carácter exploratório e da aplicação de um questionário aos quinze protagonistas do estudo. As entrevistas exploratórias tiveram como objectivo principal a obtenção de indicadores que possibilitassem a construção sustentada do questionário, que, posteriormente, foi aplicado, no sentido de recolhermos informação acerca das representações dos inquiridos acerca do futuro da carreira docente.

A utilização da combinação destas duas técnicas de recolha de dados revelou-se apropriada, uma vez que se considerou possuírem as características mais adequadas ao tipo de investigação a desenvolver, ao número de protagonistas envolvidos no estudo e à especificidade da sua intervenção, para além de se revelarem as mais ajustadas ao “tipo” de informação que se pretendia recolher e analisar.

6.1.1. Entrevista exploratória

Ghiglione e Matalon (2001: 95) apresentam esta técnica de recolha de dados numa dimensão estruturada e objectiva, mas também pessoalista, como sendo “*uma conversa entre duas pessoas, com um determinado objectivo, onde é permitido ao entrevistado exprimir-se com um certo grau de liberdade, ainda que dependente da estrutura da entrevista, sem estar limitado a um tipo de resposta, como acontece num questionário*”. A liberdade anteriormente mencionada possibilita que o entrevistado se exprima com as

suas próprias palavras ou termos e fundamente o seu raciocínio com o grau de detalhe e exactidão que considere apropriado, permitindo ao entrevistador o acesso aos seus quadros conceptuais e a um conjunto de pormenores mais concretos, tal como Patton (1990: 110) evidencia ao defender que *“o objectivo da entrevista é permitir-nos entrar na perspectiva da outra pessoa, colocando-lhe questões sobre a sua experiência/comportamento, as suas opiniões/valores, os seus sentimentos”*.

Ao longo das entrevistas, procurámos recolher informação detalhada acerca das representações dos professores em final de carreira docente, quanto ao modo como perspectivam o futuro desta, na sua própria linguagem, possibilitando-nos, assim, conhecer os quadros conceptuais sob os quais estes interpretam a carreira docente (Bogdan e Biklen, 1994).

No caso das entrevistas realizadas neste estudo, as mesmas assumiram um carácter exploratório, tendo, *“portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras”* (Quivy e Campenhoudt, 1998: 69).

Este tipo de entrevista tem os seus fundamentos metodológicos na obra de Carl Rogers (1942) sobre psicoterapia, sendo o seu objectivo prático *“ajudar as pessoas que se lhe dirigem a resolver os seus problemas de ordem psicológica”* (Quivy e Campenhoudt, 1998: 72). O seu método consistia em *“deixar ao cliente a escolha do tema das entrevistas, tal como o domínio do seu desenvolvimento”* (p. 73). Neste âmbito, o papel do investigador é ajudar o entrevistado a aceder a mais elevados níveis de compreensão de si próprio e das suas representações acerca da temática abordada.

Procurámos, então, que as duas entrevistas exploratórias decorressem de forma bastante aberta e flexível, evitando a colocação de demasiadas questões de carácter objectivo, tentando cumprir aquilo que os autores referidos defendem quando dizem que se trata, *“portanto, de abrir o espírito, de ouvir, e não de fazer perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de colocar o problema, e não de testar a validade dos nossos esquemas”* (p. 70).

Para que este tipo de entrevista cumprisse os propósitos da sua realização, ou seja, a obtenção de indicadores para a construção do questionário a aplicar aos quinze protagonistas do estudo, procurámos seleccionar os interlocutores que melhor pudessem contribuir para a realização desta investigação. Daí que as duas entrevistadas seleccionadas constituam aquilo a que os autores atrás referidos denominam de “*testemunhas privilegiadas*”, isto é, “*pessoas que, pela sua posição, acção ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema*” (p. 71).

Assim, as entrevistas foram realizadas a duas professoras em final de carreira, tendo trinta e dois e vinte e nove anos de serviço, respectivamente, com o intuito de levantar indicadores concretos para a elaboração dos questionários a aplicar aos quinze protagonistas do estudo, como já referimos.

Procedemos, então, à construção do guião da entrevista, definindo cuidadosamente o seu objectivo geral e os seus objectivos específicos, de acordo com a natureza dos Blocos considerados, para que os dados que se viessem a obter não se afastassem dos propósitos da investigação e pudessem contribuir para a compreensão holística do tema em estudo.

Assim, o Guião da entrevista (Anexo 1) ficou estruturado da seguinte forma:

Objectivo geral

- Perspectivar o futuro da carreira docente, de acordo com as representações de professores em final de carreira.

Para a prossecução do objectivo geral definido, sentiu-se necessidade de organizar o guião da entrevista em seis blocos distintos. Cada um dos blocos visou a concretização de determinados objectivos específicos, sendo estruturados do seguinte modo:

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados

Pretendeu-se, com este bloco, legitimar a entrevista e motivar os entrevistados, informando-os da natureza e objectivos do trabalho a realizar, bem como da importância da sua colaboração, garantindo-lhes todo o apoio necessário no decorrer da entrevista e o anonimato e a confidencialidade das declarações prestadas. Neste momento, seria solicitada, ao entrevistado, autorização para gravar a entrevista.

Bloco B - Exigências da Carreira Docente a curto e médio prazo

Com este bloco pretendeu-se identificar possíveis exigências da Carreira Docente a curto e médio prazo, em termos de formação contínua, aspectos pedagógicos, aspectos relacionais e avaliação.

Bloco C – Formas de adaptação às mudanças na Carreira Docente

Este bloco teve como finalidade conhecer possíveis formas dos docentes se adaptarem às mudanças que se perspectivam na Carreira Docente, ao nível da formação contínua, no campo pedagógico, no campo relacional e na avaliação.

Bloco D - Competências para a docência

Através deste bloco, visou-se identificar possíveis competências exigidas aos docentes para transporem os desafios que se avizinham, a nível pessoal, interpessoal, técnico, metodológico, didáctico e relacional.

Bloco E - Estratégias de apoio à classe docente

Este bloco visou conhecer estratégias de apoio à classe docente, enquanto classe profissional, para enfrentar as mudanças identificadas, designadamente quanto ao acompanhamento e apoio necessários, à colaboração/cooperação entre docentes e na escola e ao intercâmbio de experiências e conhecimentos entre eles.

Bloco F - Formação Inicial de professores

Com o bloco F, último do guião da entrevista, propusemo-nos conhecer estratégias de acção para a Formação Inicial de Professores, com vista a proporcionar-lhes um desenvolvimento profissional sustentado na flexibilidade, identificando possíveis estratégias de formação que os prepararem profissionalmente, em termos de competências, atitudes e processos de acção.

De acordo com os seis blocos definidos, tendo em vista a consecução dos respectivos objectivos específicos, e o conjunto de tópicos orientadores para a condução das duas entrevistas, foram preparadas poucas questões, muito gerais, a colocar, da seguinte forma: uma questão abrangente por cada bloco, dada a natureza semi-directiva das entrevistas, e um conjunto muito reduzido de sub-questões de reforço, relativamente a cada uma delas, de acordo com o seu carácter exploratório, que só seriam utilizadas se e quando os entrevistados se afastassem do tema em estudo. Foi ainda previsto o tempo médio de duração de cada bloco temático e preparadas as informações a dar aos entrevistados no início da entrevista.

Após a elaboração do guião (Anexo 1), procedemos ao estabelecimento do contacto com as duas entrevistadas, para que se pudessem marcar as entrevistas para momentos e locais propícios a cada uma delas, de acordo com a sua disponibilidade. De seguida, foram realizadas as entrevistas, a primeira delas no dia 16 de Maio de 2006, terça-feira, e a segunda no dia 22 de Junho do mesmo ano, numa quinta-feira.

As duas entrevistas decorreram durante a tarde, em dias em que as entrevistadas se encontravam livres de compromissos e sem pressões temporais, tendo ambas decorrido nas salas de aula onde exercem as suas funções lectivas, após o termino das mesmas, tendo-se considerado que este seria o local mais sossegado para o efeito.

A primeira entrevista teve a duração aproximada de uma hora e trinta minutos, enquanto a segunda durou cerca de uma hora e quinze minutos.

Como forma de dar início às entrevistas, sentimos necessidade de realizar as devidas apresentações, uma vez que o contacto prévio estabelecido com as entrevistadas, aquando da marcação das entrevistas, tinha ocorrido por via telefónica. De seguida, passámos a informar as entrevistadas quanto aos objectivos da entrevista exploratória, bem como da sua pertinência para a investigação em curso. Foi, ainda nesta primeira fase, garantido o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas pelas entrevistadas e as entrevistas foram áudio – gravadas, com sua autorização prévia.

Talvez devido à sua vasta experiência comunicativa, dado tratar-se de docentes em final de carreira, as entrevistadas demonstraram bastante à vontade, ao longo das entrevistas, tendo estas decorrido de forma descontraída, o que acabou por facilitar imenso a nossa função.

Ao longo da realização das entrevistas, orientadas pelo respectivo guião, procurámos sempre que as entrevistadas não se sentissem constrangidas e expressassem livremente as suas opiniões, aprofundando e clarificando os aspectos em que isso se mostrou necessário.

Devemos realçar a forma cooperante e empenhada como as entrevistadas forneceram todas as informações e esclarecimentos adicionais necessários sobre as suas representações acerca das exigências e mudanças ocorridas na Carreira Docente, bem como das suas opiniões pessoais acerca das competências exigidas, actualmente, aos docentes, e, ainda, sobre as suas perspectivas acerca do futuro da mesma, procurando sempre que as respostas fossem claras e objectivas, tendo as duas entrevistadas demonstrado bastante segurança nas respostas dadas.

Após a realização das entrevistas, dada a sua qualidade intrínseca e abrangência de indicadores facultados, verificadas através de várias audições das suas gravações, tornou-se pertinente proceder à sua análise de conteúdo. Procedemos, então, de imediato, à sua transcrição, na íntegra (Anexos 2-A e 3-A), para que as suas “reproduções” fossem o mais legítimas e autênticas possível e de modo a garantir a fidelidade dos dados obtidos.

Deu-se, desta forma, início à análise de conteúdo de toda a informação recolhida, sendo esta técnica de tratamento de dados, de um modo geral relacionada com a realização de entrevistas, particularmente adequada aos estudos e investigações desenvolvidas na área das Ciências Sociais e Humanas. Consiste a mesma na descrição objectiva, sistemática e, eventualmente quantitativa, de um determinado número de informações correspondentes às representações dos entrevistados (Bardin, 1979), assim como “*de toda a conduta simbólica*” (Cartwright, 1953, cit. por Ghiglione e Matalon, 2001: 177) dos mesmos.

De acordo com Stone (1964), esta técnica de tratamento de dados refere-se a “*todos os procedimentos utilizados para especificar referentes, atitudes ou temas contidos numa mensagem ou num documento, determinando a sua frequência relativa*” (Stone, 1964, cit. por Ghiglione e Matalon, 2001: 177), constituindo, em última análise, “*um instrumento analítico despretensioso*” (Henri e Moscovici, 1968, cit. por Ghiglione e Matalon, 2001: 177-178), que “*resolve empiricamente o problema da articulação língua/situação*” (Trognom, 1972, cit. por Ghiglione e Matalon, 2001: 178).

Embora a análise de conteúdo possa assumir diversas tipologias, no caso concreto deste estudo considerou-se a análise categorial a abordagem mais adequada, dado que se presta ao tratamento dos dados das entrevistas exploratórias semi-estruturadas realizadas (Quivy e Campenhoudt, 2003).

A análise categorial realizada consistiu no agrupamento das respostas dadas pelas entrevistadas em diversas categorias e subcategorias, o que possibilitou “*calcular e comparar as frequências de certas características*” (Quivy e Campenhoudt, 2003: 228), permitindo, assim, distinguir as ideias e indicadores mencionados com maior relevância.

Após a realização de uma leitura flutuante dos protocolos, que possibilitou a apreensão das ideias globais de toda a informação recolhida, procedeu-se a um primeiro tratamento dos dados das entrevistas, através da elisão das questões colocadas e dos segmentos de discurso que se distanciavam dos objectivos do estudo (Anexo 2-B e 3-B).

De seguida, de acordo com esses objectivos e tendo como referentes o guião da entrevista e a própria informação recolhida, foi elaborada uma Grelha de Categorização de Dados (Quadro 4), composta, na sua versão final, por um conjunto de temas, categorias e subcategorias, para cuja definição se atendeu a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade. Este procedimento auxiliou na sistematização das respostas das entrevistadas nos referidos temas, categorias e subcategorias, permitindo, ainda, o cálculo e a comparação das frequências das respostas dadas.

Como se pode observar no quadro que seguidamente se apresenta, os temas emergentes da análise de conteúdo dos dados recolhidos através das duas entrevistas exploratórias foram: “Exigências da Carreira Docente”, “Mudanças na Carreira Docente”, “Competências para a docência”, “Apoio à classe docente” e “Formação Inicial de professores”, tendo, para cada um deles, sido estabelecida apenas uma categoria de análise.

O primeiro tema, “Exigências da Carreira Docente”, compreende a categoria referente às exigências previstas a curto e médio prazo, no que respeita à formação contínua dos docentes, aos aspectos pedagógicos e relacionais e ao sistema de avaliação do desempenho dos docentes. Em todas estas subcategorias foram contemplados aspectos positivos e negativos.

No que concerne às “Mudanças da Carreira Docente” (2º tema), temos a considerar as adaptações dos docentes às mudanças na Carreira Docente, no que respeita, novamente, à Formação Contínua, ao Campo Pedagógico e Relacional e, ainda, à avaliação dos docentes, como no tema anterior, mais uma vez, abarcando os seus aspectos positivos e negativos.

Quanto ao tema relacionado com as “Competências para a docência”, é o mesmo constituído por uma categoria referente às competências exigidas aos docentes e três subcategorias que se reportam à identificação de competências pessoais, interpessoais e técnicas, metodológicas e didácticas, todas elas contemplando aspectos positivos e negativos, exceptuando a última.

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ASPECTOS
1. Exigências da Carreira docente.	1.1. A curto e médio prazo.	1.1.1. Formação contínua.	1.1.1.1. Positivos
			1.1.1.2. Negativos
		1.1.2. Aspectos pedagógicos.	1.1.2.1. Positivos
			1.1.2.2. Negativos
		1.1.3. Aspectos relacionais.	1.1.3.1. Positivos
			1.1.3.2. Negativos
		1.1.4. Avaliação.	1.1.4.1. Positivos
			1.1.4.2. Negativos
2. Mudanças na Carreira Docente.	2.1. Adaptações às mudanças na Carreira Docente.	2.1.1. Formação contínua.	2.1.1.1. Positivos
			2.1.1.2. Negativos
		2.1.2. Campo pedagógico.	2.1.2.1. Positivos
			2.1.2.2. Negativos
		2.1.3. Campo relacional.	2.1.3.1. Positivos
			2.1.3.2. Negativos
		2.1.4. Avaliação.	2.1.4.1. Positivos
			2.1.4.2. Negativos
3. Competências para a docência.	3.1. Competências exigidas aos docentes.	3.1.1. Pessoais.	3.1.1.1. Positivos
			3.1.1.2. Negativos
		3.1.2. Interpessoais.	3.1.2.1. Positivos
			3.1.2.2. Negativos
		3.1.3. Técnicas, metodológicas e didáticas.	
		4. Apoio à classe docente.	4.1. Estratégias de apoio à classe docente, face às mudanças identificadas.
4.1.1.2. Negativos			
4.1.2. Colaboração/cooperação.	4.1.2.1. Positivos		
	4.1.2.2. Negativos		
5. Formação Inicial de professores.	5.1. Estratégias de acção.	5.1.1. Acompanhamento/apoio.	5.1.1.1. Positivos
			5.1.1.2. Negativos
		5.1.2. Experiência prática.	5.1.2.1. Positivos
			5.1.2.2. Negativos
		5.1.3. Competência técnico-didáctica.	5.1.3.1. Positivos
			5.1.3.2. Negativos
		5.1.4. Construção de conhecimentos.	
		5.1.5. Autoconfiança.	5.1.5.1. Positivos
			5.1.5.2. Negativos
		5.1.6. Dinamismo.	
5.1.7. Capacidade crítica, analítica e reflexiva.			

Quadro 4 – Grelha de Categorização dos Dados das Entrevistas exploratórias.

No que concerne ao tema “Apoio à classe docente”, compreende o mesmo as “Estratégias de apoio à classe docente, face às mudanças identificadas”, incluindo nestas a identificação de estratégias de acompanhamento e apoio e a colaboração e a cooperação, abrangendo, igualmente, as suas vertentes positiva e negativa.

Por último, no tema “Formação Inicial de professores”, encontram-se categorizadas possíveis estratégias de acção para a Formação Inicial de Professores, contemplando planos de acção referentes ao acompanhamento/apoio aos futuros docentes, ao incremento da experiência prática destes, ao desenvolvimento de competências técnico-didácticas, ao apoio na construção do seu conhecimento, à aquisição de auto-confiança e dinamismo e ao desenvolvimento da capacidade crítica, analítica e reflexiva dos mesmos. As duas últimas subcategorias mencionadas, assim como a antepenúltima, não contemplam as dimensões aspectos positivos e/ou negativos, no entanto, estes são abarcados por todas as restantes subcategorias.

Dando continuidade ao processo de análise de conteúdo, efectuámos a pré-categorização das entrevistas, procedendo à divisão em unidades de sentido do *corpus* informativo de cada uma delas (Anexos 2-C e 3-C). Este procedimento possibilitou, posteriormente, a categorização das unidades de sentido (Anexos 2-D e 3-D), que consistiu na sua distribuição pelos vários temas, categorias e subcategorias, de acordo com a Grelha de Categorização dos Dados, que acima se analisou.

Por último, concluindo o processo de análise de conteúdo, os dados foram sistematizados num Quadro Geral de Comparação de Dados (Anexo 4), que possibilitou a compreensão e interpretação dos mesmos e a partir do qual foram construídos quadros-síntese, que suportaram e serviram de base à respectiva análise interpretativa e à organização crítica das ideias-base e indicadores para a construção do questionário aplicado (Anexo 5).

Resta ainda acrescentar que todo este processo foi sucessivamente validado pelo recurso, ao longo das suas diferentes fases, ao denominado “*método dos juízes externos*”. Para tal, recorremos a duas colegas que, com as suas observações, sugestões

e críticas nos possibilitaram ir validando, passo a passo, as diferentes etapas da análise de conteúdo.

6.1.2. Inquérito por questionário

Um questionário é um instrumento de recolha de dados composto por um conjunto de perguntas escritas, utilizado, normalmente, para a recolha de informação sobre uma temática em estudo, através das respostas dadas pelos próprios inquiridos. Através deste instrumento consegue-se obter informação objectiva, clara e concisa sobre as representações dos inquiridos, as suas opiniões acerca do assunto em análise, as suas expectativas, os seus sentimentos e as suas experiências, sem que exista constrangimento pela presença do investigador (Hill e Hill, 2005).

No caso do questionário elaborado para a presente investigação (Anexo 5), que teve como base os indicadores retirados das entrevistas exploratórias realizadas, as questões constitutivas foram articuladas tematicamente, utilizando, no essencial, apenas perguntas fechadas ou de escolha múltipla, tentando que não se tratasse de um questionário demasiado longo e exaustivo, mas que abrangesse todas as dimensões necessárias e permitisse recolher toda a informação pretendida.

A razão para a escolha e utilização deste tipo de questões fundamentou-se na eficácia que apresentam na recolha de informação mais precisa, objectiva e concisa, tendo-se pretendido proporcionar, em cada uma das questões, uma variedade suficientemente extensa de possíveis respostas, para que o inquirido não se sentisse “forçado” a optar por uma que não correspondesse às suas concepções, por escassez de opções possíveis.

Para além deste aspecto, foi ainda deixada em aberto a possibilidade do inquirido acrescentar, sempre que considerasse necessário, a sua própria opção, se distinta de todas as enunciadas (Hill e Hill, 2005), na qual poderia responder com as suas próprias palavras e ideias, utilizando o grau de exactidão que desejassem face às questões colocadas, proporcionando, assim, um enriquecimento acrescido dos dados recolhidos.

Analisando mais detalhadamente o questionário aplicado, convém esclarecer que o mesmo compreende dezasseis perguntas fechadas ou de resposta múltipla, nas quais o inquirido podia escolher uma ou mais opções entre as hipóteses que lhe eram apresentadas, exceptuando as três primeiras, referentes aos seus dados pessoais e profissionais, ou seja, quanto ao género, à idade e ao tempo de serviço dos respondentes.

Aquando da elaboração do questionário, foram tidos em conta os objectivos que lhe estavam subjacentes, para que não se recolhesse informação insuficiente, ou, pelo contrário, excedentária, que não servisse os propósitos da investigação, ou, até mesmo, que pudesse enviesar os seus resultados. Daí que as questões colocadas tivessem sido cuidadosamente analisadas e formuladas com vista ao seu enquadramento pleno na temática do estudo e de acordo com os indicadores extraídos das entrevistas exploratórias realizadas.

Outro aspecto ponderado na elaboração do questionário foi o nível cultural da população a inquirir - os quinze docentes -, de forma a não resultar na formulação de um questionário não aplicável. Como é lógico, procedeu-se à realização de um pré-teste ao questionário, a fim de descobrir se a linguagem utilizada se revelava adequada, se as questões se encontravam bem estruturadas, se seriam claramente compreendidas, se seriam respondidas com facilidade e se não provocariam ansiedade nos inquiridos.

Para a realização do pré-teste, foi seleccionado um grupo de cinco docentes, docentes esses não envolvidos na investigação, os quais forneceram algumas informações indispensáveis à reformulação de algumas das questões colocadas e ao melhoramento do questionário final a aplicar.

A realização deste pré-teste ocorreu no início do mês de Janeiro de dois mil e sete, altura em que os documentos foram entregues aos cinco elementos seleccionados para a sua realização, tendo sido recolhidos três semanas depois com as respectivas anotações, dúvidas suscitadas e sugestões de melhoria. Após esta fase, foram analisados os comentários recolhidos e procedemos às alterações necessárias e à estruturação do questionário final a aplicar aos protagonistas do estudo (Anexo 5).

Seguidamente, fizemos a entrega dos questionários aos quinze protagonistas do estudo, para a qual foi fundamental a colaboração da Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento em cujas escolas leccionam, que se disponibilizou para realizar a sua distribuição.

Os questionários foram aplicados a quinze professores, isto é, à totalidade de docentes com mais de vinte e cinco anos de carreira a desempenhar funções num dos Agrupamentos de Escolas do Barlavento Algarvio, com o objectivo primordial de recolher informação útil, objectiva, vasta e detalhada acerca das suas representações sobre as exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, sobre formas de adaptação às mudanças que se operam nesta carreira, sobre as competências exigidas aos docentes e estratégias de apoio à sua classe, no momento actual e de futuro, bem como acerca de possíveis estratégias de acção para a Formação Inicial de Professores, com vista a uma melhoria ao nível do seu desenvolvimento profissional.

Os questionários foram preenchidos de forma autónoma, através do método de auto-registo, tendo os inquiridos registado directamente as suas respostas na folha de questionário, sem a presença do investigador, tendo a sua recolha ficado agendada para o prazo máximo de um mês, ou seja, no mês de Março de dois mil e sete.

Nessa altura, os questionários foram recolhidos, compilados e codificados, dando-se início ao tratamento estatístico dos dados, sendo estes sistematizados em gráficos e/ou quadros de síntese, que serviram de suporte à sua análise interpretativa.

Capítulo V

Apresentação, análise e interpretação dos dados

O presente capítulo é constituído por duas partes fundamentais. Na primeira, apresentamos, analisamos e interpretamos, os dados recolhidos através das duas entrevistas exploratórias realizadas e, na segunda, os que resultaram da aplicação dos questionários aos quinze protagonistas do estudo.

As informações obtidas foram analisadas, tratadas e agrupadas, encontrando-se sistematizadas e organizadas em quadros e gráficos, de acordo com a especificidade dos dados recolhidos e de forma a facilitar a sua compreensão holística.

1. Análise Interpretativa dos dados recolhidos através das entrevistas exploratórias

As entrevistas exploratórias levadas a cabo na realização deste estudo constituíram um meio de levantamento de indicadores que permitiram a construção dos questionários aplicados. A partir dos dados recolhidos através delas, conseguimos aceder às perspectivas e representações de duas docentes em final de percurso profissional, que não fazem parte dos protagonistas do estudo, acerca das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, designadamente quanto às formas de adaptação às mudanças que

se operam nesta carreira, às competências exigidas aos professores e às estratégias de apoio à sua classe, no momento actual e no futuro, bem como acerca de possíveis estratégias de acção para a Formação Inicial de professores, com vista a uma melhoria ao nível do seu desenvolvimento profissional, que lhes permita uma melhor compreensão das suas concepções, dúvidas e expectativas intrínsecas.

A estruturação adoptada para a apresentação destes dados consistiu no seu agrupamento, de acordo com os Temas que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas e com base nos quadros e gráficos elaborados a partir do Quadro Geral de Comparação dos Dados (Anexo 12).

Passamos, então, a proceder, à análise interpretativa das informações recolhidas por meio das entrevistas realizadas.

1.1. Exigências da Carreira Docente

O primeiro tema diz respeito às “exigências da carreira docente”, a curto e médio prazo, em diversas dimensões, que passamos, de imediato, a analisar.

1.1.1. A curto e médio prazo

Neste âmbito, ou seja, no que diz respeito às exigências da carreira docente na actualidade e num futuro próximo, as entrevistadas mencionaram bastantes aspectos relacionados não só com a formação contínua, mas também de natureza pedagógica, relacional e, ainda, ao nível da avaliação do desempenho docente.

1.1.1.1. Formação Contínua

Quanto à formação contínua, os aspectos mencionados pelas entrevistadas foram bastante diversificados, abrangendo tanto os positivos como os negativos, tendo-se sentido necessidade de os apresentar separadamente, isto é, em primeiro lugar os aspectos positivos e de seguida os negativos.

1.1.1.1.1. Aspectos positivos

Reportemo-nos, então, ao Quadro 5, que sintetiza os indicadores positivos enunciados em relação às exigências em termos de Formação Contínua.

INDICADORES	Frequência
"A formação deve ser de acordo com as necessidades da escola."	4
"A formação deve proporcionar troca de experiências."	3
"Os docentes devem empenhar-se na formação."	2
"Todos os docentes devem ser contemplados com essa formação."	1
"A formação deve proporcionar troca de saberes."	1
"A formação devia decorrer na própria escola para todos os docentes."	1
"A formação contínua deve estar sempre presente no percurso dos docentes."	1
"A formação deve proporcionar o aprofundamento de certas matérias."	1
"A formação deve contemplar experiências práticas."	1
"Aprendemos sempre qualquer coisa nas formações."	1
"A formação deve actualizar os docentes."	1
"As formações que temos são melhores que não ter nenhuma."	1
"A formação deve ser desenvolvida por especialistas nas áreas específicas."	1

Quadro 5 – Aspectos positivos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, em termos de Formação Contínua.

De acordo com o quadro anterior, verificamos que as entrevistadas atribuem algum destaque à ligação da Formação Contínua com as necessidades individuais do contexto educativo dos professores, ou seja, às necessidades da escola. Estas entrevistadas realçam ainda que a Formação Contínua deve *proporcionar troca de experiências* e que talvez por isso requeira empenho por parte dos docentes que a frequentam.

Também foram referidos aspectos relacionados com a necessidade de uma Formação Contínua ao longo de todo o percurso profissional dos docentes, pela qual todos devem ser abrangidos e que deve *contemplar experiências práticas* e proporcionar a actualização dos professores, a troca de saberes, *o aprofundamento de certas matérias* e que deve *decorrer na própria escola, sendo desenvolvida por especialistas nas áreas específicas* de formação.

Foi, ainda, mencionado que as modalidades de formação actuais *são melhores que não ter nenhuma*, uma vez que *aprendemos sempre qualquer coisa nas formações*, o que, traduzindo uma opinião positiva, lhes confere algum relativismo valorativo.

Perante tais afirmações, podemos concluir que se destaca a necessidade e a utilidade da Formação Contínua no percurso profissional dos professores, embora esta deva corresponder às necessidades de cada escola e dos docentes que nesse respectivo contexto educativo se encontram inseridos.

Uma vez que as interações que nesse âmbito se estabelecem, desde a troca de experiências e saberes até ao aprofundamento de conhecimentos, adquiram bastante destaque nas declarações dos entrevistados, consideramos que a leccionação da formação contínua por especialistas nas áreas em défice também se reveste de elevada importância.

Por tudo isto, considerámos pertinente colocar uma questão que englobasse estas dimensões de análise, no questionário a aplicar nos protagonistas deste estudo (Anexo 5, questão 2.1).

1.1.1.1.2. Negativos

No que respeita aos aspectos negativos referidos pelos entrevistados em relação à Formação Contínua de professores na actualidade, foram os mesmos sintetizados no Quadro 6.

INDICADORES	Frequência
"A formação contínua não é aquela que nós necessitamos."	8
" A formação actual não propicia o desenvolvimento profissional e relacional do docente."	4
"A motivação dos docentes é a apresentação de créditos."	3
"No momento actual a formação contínua é imposta."	3
" A formação contínua não é criativa."	1
"A formação que temos não possibilita a troca de experiências."	1
"O docente escolhe uma acção que já conhece para lhe facilitar o trabalho final."	1
"O docente escolhe a acção de formação por ter um calendário mais sugestivo."	1
"A formação contínua não é genuína."	1

Quadro 6 – Aspectos negativos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, em termos de Formação Contínua.

Como podemos observar pelo quadro apresentado, os aspectos negativos mencionados pelos entrevistados constituem desabafos, resultantes do descontentamento dos mesmos face à estrutura e funcionamento das acções de Formação Contínua, na actualidade, não contribuindo directamente, na sua opinião, para o desenvolvimento efectivo dos professores, mas, sim, para reforçar as ideias anteriormente transmitidas de forma positiva.

Pormenorizando, podemos destacar que as entrevistadas consideram que a Formação Contínua actual é desajustada relativamente às necessidades dos docentes, não contribui, portanto, para o seu desenvolvimento profissional e relacional, assume um carácter de imposição e constitui apenas uma forma de obtenção dos créditos necessários à progressão na carreira docente.

1.1.1.2. Aspectos Pedagógicos

Em relação às exigências da Carreira Docente em termos pedagógicos, os indicadores positivos facultados pelas entrevistadas foram mais restritos que os anteriores e encontram-se sintetizados no Quadro 7.

1.1.1.2.1. Positivos

INDICADORES	Frequência
"A escola deve reflectir sobre as suas necessidades."	2
"A formação contínua deveria abranger as necessidades reais da escola."	2
"As exigências a este nível deviam ser práticas."	2

Quadro 7 – Aspectos positivos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, a nível Pedagógico.

Pelo quadro apresentado, podemos constatar que as entrevistadas, ao nível pedagógico, atribuem bastante importância à escola como um grupo coeso de docentes que reflectem, ou deveriam reflectir, acerca das suas necessidades, às quais a Formação Contínua deverá dar resposta adequada, de forma a preparar melhor o corpo docente. Há ainda a referir que as entrevistadas consideram que as exigências, a nível pedagógico, a colocarem-se aos docentes, deveriam incidir sobre a vertente prática da acção educativa.

Os aspectos evidenciados foram tidos em conta na estruturação da questão 2.2 do questionário (Anexo 5), aplicado aos quinze protagonistas do estudo.

1.1.1.2.2. Negativos

No que respeita aos aspectos negativos mencionados pelas entrevistadas, (Quadro 8), vieram os mesmos dar mais sentido e reforçar a última ideia contida no quadro anterior, ou seja, que as exigências pedagógicas com as quais os docentes se deparam actualmente se resumem à incidência nos aspectos burocráticos.

INDICADORES	Frequência
"Neste momento, as exigências pedagógicas são papel."	4
"A nível pedagógico as exigências nunca são práticas."	1

Quadro 8 – Aspectos negativos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, a nível Pedagógico.

Como podemos constatar pela leitura interpretativa do Quadro 8, a ideia que nele se reforça é de que *as exigências pedagógicas são papel*, isto é, *nunca são práticas*. Este aspecto foi igualmente ponderado na elaboração da questão 2.2 do questionário do estudo (Anexo 5).

1.1.1.3. Aspectos relacionais

Em relação às exigências da Carreira Docente em termos relacionais, os indicadores facultados pelas entrevistadas foram um pouco mais abrangentes que os anteriores e encontram-se sintetizados, pela positiva, no Quadro 9 e, pela negativa, no Quadro 10.

1.1.1.3.1. Positivos

Consideremos, então, os aspectos relacionais positivos enunciados pelas duas entrevistadas.

INDICADORES	Frequência
"Deve desenvolver-se a capacidade de relacionamento com a comunidade escolar."	12
"Os docentes devem assumir uma postura humilde."	3
"O docente deve saber ouvir os outros."	3
"O docente deve ter boa capacidade de argumentação sem confrontar."	2
"O objectivo é uma boa conjugação de esforços entre professores."	1
"Reflectir como a forma como agimos."	1

Quadro 9 – Aspectos positivos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, a nível Relacional.

Como nos é dado observar no quadro, destaca-se, de forma vincada, que, cada vez mais, é necessário o desenvolvimento de capacidades de relacionamento entre todos os membros da comunidade educativa: docentes, encarregados de educação, alunos e pessoal não docente. Estas capacidades de relacionamento assentam, de acordo com as entrevistadas, numa postura de humildade e de receptividade por parte dos professores, que devem, também, evidenciar capacidade de argumentação, evitando os confrontos.

Segundo as entrevistadas, o objectivo máximo deverá traduzir-se numa *boa conjugação de esforços* entre a classe docente, bem como na necessidade da *reflexão sobre a acção*.

Estes indicadores serviram de base à construção da questão 2.3 do questionário (Anexo 5), sendo que alguns deles foram mesmo utilizados como opções de resposta pela incidência revelada na frequência das respostas das entrevistadas.

1.1.1.3.2. Negativos

Passemos, agora, à análise interpretativa dos aspectos relacionais tido como negativos, de acordo com o discurso das entrevistas (Quadro 10).

INDICADORES	Frequência
"O docente deve ser subserviente."	3
"A crise social que se atravessa reflecte-se na capacidade relacional."	2
"A falta de apoio aos docentes conduz à desmotivação."	2
"As agressões que sofrem conduzem o docente ao desequilíbrio."	2
"Competição entre professores impeditiva de um relacionamento saudável."	2
"Os docentes não têm meios para agir contra agressões físicas e verbais."	2
"A capacidade de relacionamento tem que ver com a personalidade do docente."	1

Quadro 10 – Aspectos negativos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, a nível Relacional.

Tendo presentes os dados sistematizados no quadro, constata-se que as entrevistadas consideram negativo que os docentes assumam uma postura de subserviência em relação à comunidade educativa, embora a desvalorização social do seu papel dificulte imenso a sua capacidade relacional, assim como o aumento da competitividade entre os docentes, que agudiza o seu desequilíbrio emocional.

Também foi referido, embora com uma frequência menos significativa, que a capacidade de relacionamento depende da personalidade do docente, mas que este não tem meios para reagir às pressões exteriores, sejam elas quais forem.

As ideias acima expressas também contribuíram para a elaboração da questão relativa a possíveis exigências da Carreira Docente em termos relacionais, contudo, apenas as que revelaram frequência mais elevada foram incluídas como opção de resposta no questionário (pergunta 2.3).

1.1.1.4. Avaliação de desempenho

Em relação às exigências da carreira docente em termos de avaliação do desempenho dos professores, os indicadores facultados pelas entrevistadas encontram-se sintetizados nos Quadros 11 e 12.

1.1.1.4.1. Aspectos positivos

No plano positivo, as afirmações que, a propósito, foram produzidas pelos dois entrevistados constituem o Quadro 11.

INDICADORES	Frequência
"Deve ocorrer uma mudança na atitude dos professores."	5
"A avaliação dos docentes deveria ser efectuada por uma equipa externa, composta por especialistas."	4
"A avaliação acompanhada de formação."	2
"Avaliar não significa penalizar."	2
"A avaliação serve para distinguir a capacidade de trabalho dos docentes."	2
"Para avaliar a qualidade dos docentes o Ministério da Educação tem de vir ao terreno."	2
"Avaliação como promoção na carreira."	1
"A avaliação tem que mudar e melhorar."	1

Quadro 11 – Aspectos positivos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, a nível da Avaliação de desempenho docente.

Como se pode verificar, a grande tendência apurada nas respostas das entrevistadas orienta-se no sentido da mudança e melhoria da avaliação do desempenho dos docentes, exigindo também uma alteração da sua própria atitude face à docência. As entrevistadas evidenciam, ainda, que esta avaliação deverá ser efectuada por uma equipa externa, talvez do próprio Ministério da Educação, que deverá ser acompanhada de formação e pautar-se por critérios de distinção da capacidade de trabalho dos docentes e não constituir uma forma de penalização dos mesmos.

Estes aspectos, pela importância que as entrevistadas lhes atribuem, serviram de suporte à construção das opções de resposta à questão 2.4 do questionário (Anexo 5).

1.1.1.4.2. Aspectos negativos

Centrando-nos agora nos aspectos verbalizados como negativos pelas duas professoras entrevistadas, consideremos os dados que configuram o Quadro 12.

INDICADORES	Frequência
"Os novos moldes de avaliação dos docentes vão criar muitas injustiças."	6
"Só com remodelações de fundo o Ministério poderá saber a qualidade dos docentes."	3
"No momento actual a formação contínua não contribui para a avaliação do docente."	3
"Os docentes não podem ser o bode expiatório da sociedade portuguesa."	3
"Se tem que haver avaliação, não pode ser feita nos moldes que tem sido até aqui."	3
"Os docentes acomodam-se às exigências que lhes são impostas."	2
"Só entendemos quando somos pressionados."	1
"Até que ponto é justo docentes que investiram na sua formação serem equiparados aqueles que não o fizeram"	1
"Hoje em dia são mais os pais que nos avaliam e dão valor que os nossos superiores."	1

Quadro 12 – Aspectos negativos das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, a nível da Avaliação.

Pela leitura analítica do Quadro 12, podemos concluir da necessidade de mudança na estrutura da avaliação do desempenho, apesar, tal como dos dados que o constituem se depreende, que os professores não têm uma ideia muito precisa ou formada do sentido dessa mudança. Estas entrevistadas consideram, no entanto, que só com grandes alterações no sistema de avaliação se poderá valorizar os docentes e contribuir para eliminar a concepção de que eles são os responsáveis por todos os “males da sociedade”.

No entanto, consideram que o novo sistema de avaliação do desempenho, que se tem vindo a desenhar, poderá conduzir à criação de algumas injustiças entre a comunidade docente, embora não se escusem a reconhecer algumas – e de fundo – do actual sistema.

1.2. Mudanças na Carreira Docente

O segundo tema a considerar reporta-se às “mudanças na carreira docente”, e ao modo como os professores se adaptarão às referidas mudanças, nos diversos âmbitos da sua acção.

1.2.1. Adaptações às mudanças

No que respeita às adaptações às mudanças na carreira docente, as entrevistadas mencionaram aspectos relacionados com a formação contínua, com o campo pedagógico, com o campo relacional e, por último, com a avaliação do desempenho docente, que passamos a analisar interpretativamente, um a um.

1.2.1.1. Formação contínua

Em relação às adaptações às mudanças na carreira docente, em termos de formação contínua, os indicadores que expressam as afirmações das entrevistadas encontram-se sintetizados nos Quadros 13 e 14, conforme são os mesmos de natureza positiva ou negativa.

1.2.1.1.1. Aspectos positivos

Atenhamo-nos, então, aos aspectos positivos, no no que concerne à formação contínua (Quadro 13), segundo as duas entrevistadas.

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"A formação contínua seria melhor a nível da escola, em contexto."	6
"A formação ao longo da carreira é salutar."	1
"Os resultados da formação dependem dos formadores."	1
"A formação contínua deve ser participada."	1
"Tudo passa através da formação."	1
" A formação deve mudar."	1

Quadro 13 – Aspectos positivos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível da Formação Contínua.

Quanto ao quadro supra colocado, as entrevistadas mencionaram, com bastante ênfase, que a formação deverá ser realizada em contexto escolar, de acordo com as necessidades de cada instituição, como organismo colectivo com características próprias, com as necessidades individuais do respectivo corpo docente e da comunidade que a constitui. Este foi o único indicador desta dimensão que se revelou condicente com os objectivos do questionário, pelo que constitui uma das opções de resposta tomadas em conta na elaboração da questão 3.1 (Anexo 5).

No entanto, consideramos importante referir alguns dos restantes indicadores verbalizados pelas entrevistadas, mais distanciados do objecto do nosso estudo, mas que, de qualquer modo, possuem conteúdo pertinente ao nível da formação contínua. Defendem elas, então, que a formação contínua deve mudar, prolongar-se ao longo de toda a carreira docente e assumir um carácter essencialmente prático.

1.2.1.1.2. Aspectos negativos

No plano oposto ao anterior, eis-nos face à análise dos aspectos tidos como negativos pelas entrevistadas (Quadro 14) no que se refere às adaptações às mudanças na carreira.

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"Acho que a formação vai passar a ser a nível distrital."	2
"A futura formação obedece a uma selecção prévia."	2
"O facto dos formadores serem de longe pode restringir o acesso dos docentes a essa formação."	2
"A formação será feita como oficina de trabalho marginalizando as artes."	1
"Continua a mesma questão dos créditos."	1
"As mudanças na formação não estão a ser muito bem aceites."	1
"A transmissão de novas estratégias na formação é irreal."	1
"No fundo a nova formação vem minimizar o papel das ESE."	1

Quadro 14 – Aspectos negativos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível da Formação
 Contínua.

Como nos é dado observar no Quadro 14, as entrevistadas levantam a hipótese de que a formação passará a ser realizada a nível distrital, a obedecer a uma selecção prévia dos formandos e que os formadores seriam de zonas menos próximas, o que poderia dificultar o acesso dos docentes à mesma. Estes aspectos constituem as suas opiniões pessoais, mas julgamos que não haverá fundamento real que justifique estas conjecturas. Por isso mesmo, estes indicadores não foram tidos em conta na elaboração do questionário a aplicar aos protagonistas do estudo, optando-se por encontrar opções de respostas no enquadramento conceptual da temática em tratamento.

1.2.1.2. Campo Pedagógico

Quanto às adaptações às mudanças em termos pedagógicos, as entrevistadas realçaram poucos aspectos, tal como se pode observar nos Quadros 15, para os positivos, e 16, para os negativos.

1.2.1.2.1. Aspectos positivos

INDICADORES	Frequência
"Os docentes que gostam daquilo que fazem adaptam-se com facilidade às mudanças."	4
"As mudanças pedagógicas têm vindo a ocorrer há alguns anos."	1

Quadro 15 – Aspectos positivos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível dos aspectos Pedagógicos.

Em relação aos aspectos positivos, as entrevistadas são peremptórias em realçar, com algum peso (quatro vezes), que os docentes que gostam da profissão conseguem com facilidade adaptar-se às mudanças, e, ainda, que estas mudanças existem e têm vindo a ocorrer ao longo dos últimos anos.

Dado que em relação a este aspecto, em particular, as entrevistadas não produziram afirmações que se traduzissem em indicadores passíveis de constar no questionário a elaborar, optou-se por recorrer apenas às linhas orientadoras do enquadramento conceptual e legal do novo Estatuto da Carreira Docente para a construção da questão 3.2. (Anexo 5).

1.2.1.2.2. Aspectos negativos

Detenhamo-nos, de seguida, na análise do Quadro 16, relativo aos aspectos negativos, na opinião das entrevistadas, no que respeita às adaptações e às mudanças na carreira docente.

INDICADORES	Frequência
"A mudanças apenas trará benefício para alguns docentes."	1

Quadro 16 – Aspectos negativos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível dos aspectos Pedagógicos.

Através das preocupações manifestadas pelas nossas interlocutoras, consegue-se perceber, mais uma vez, que estas se encontram relutantes e receosas quanto às mudanças que se prevêem, expressando que só trarão benefícios a alguns docentes.

Desta feita, também houve necessidade de procurar em termos teóricos ou legais opções de resposta para a elaboração da questão, relativa a esta temática, a ser colocada no questionário, com vista à consecução dos objectivos estabelecidos para a aplicação do mesmo.

1.2.1.3. Campo Relacional

Quanto às estratégias de adaptação às mudanças na carreira docente no que respeita ao campo relacional, os indicadores recolhidos voltaram a versar as vertentes positiva e negativa, ambas com frequências que revelam uma ténue importância atribuída, por parte dos entrevistados, mas que, no entanto, possuem significado ao nível do estudo desenvolvido.

1.2.1.3.1. Aspectos positivos

No que se refere aos aspectos positivos enunciados, neste campo, detenhamo-nos na análise do Quadro 17.

INDICADORES	Frequência
"Em termos relacionais temos que ter capacidade de reflexão sobre as nossas acções."	1
"Ter flexibilidade relacional para atingir um meio termo."	1

Quadro 17 – Aspectos positivos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível do campo Relacional.

Neste âmbito, a informação recolhida revelou a relevância que a capacidade de reflexão e a flexibilidade relacional dos docentes têm no estabelecimento de relacionamentos

harmoniosos entre os professores, os encarregados de educação e a comunidade educativa em geral. Todos estes indicadores pesaram na construção da questão 3.3. do questionário aplicado aos protagonistas do presente estudo.

1.2.1.3.2. Aspectos negativos

No plano contrário, isto é, dos aspectos negativos, a opinião expressa pelas entrevistadas é bastante menos significativa, como o Quadro 18 evidencia.

INDICADORES	Frequência
"Perante a exclusão formativa os docentes tendem a reagir negativamente nos relacionamentos profissionais."	1

Quadro 18 – Aspectos negativos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível do campo Relacional.

Em relação aos aspectos negativos, referidos apenas por uma das duas entrevistadas, merecem os mesmos, da nossa parte, alguma atenção, tendo integrado, em termos contraditórios, opções de resposta do questionário (Anexo 5). Assim, em vez de haver referência à reacção negativa dos docentes nos seus relacionamentos profissionais perante a “exclusão formativa”, surge, na questão 3.3. do referido questionário, a alusão ao “estreitar de laços de cooperação e colaboração entre docentes”.

1.2.1.4. Avaliação de desempenho

A categoria concernente às formas de adaptação às mudanças que se irão verificar na avaliação do desempenho docente, também compreende indicadores diversos, de carácter positivo e negativo, como se pode verificar nos Quadros 19 e 20.

1.2.1.4.1. Aspectos positivos

Quanto aos aspectos positivos, prestemos, então, atenção aos dados sistematizados no Quadro 19.

INDICADORES	Frequência
<i>"Todos fomos avaliados no curso que fizemos no magistério."</i>	1
<i>"Concordo mais com um acompanhamento ao longo da carreira."</i>	1
<i>"As reciclagens com partilha de experiências são mais genuínas e saudáveis."</i>	1
<i>"Formação sem peso de avaliação externa."</i>	1
<i>"Devemos estar activos e interessados em tudo o que é feito e é possível fazer."</i>	1
<i>"Com as mudanças na avaliação há docentes que se calhar vão fazer um trabalho melhor."</i>	1

Quadro 19 – Aspectos positivos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível da Avaliação.

Situando-os no plano positivo, as entrevistadas referiram aspectos importantes relacionados com a participação em acções de formação contínua, ainda que sem carácter avaliativo externo, como forma de actualização de conhecimentos e de abertura à inovação educativa. Afirmaram, também, a importância da intervenção dinâmica dos docentes na acção educativa e dos benefícios de uma mudança na avaliação dos docentes para uma melhoria na sua capacidade de trabalho.

As ideias preconizadas pelas entrevistadas serviram de base à elaboração da questão 3.4. do questionário (Anexo 5) aplicado.

1.2.1.4.2. Aspectos negativos

No campo apreciativo contrário, o negativo, os entrevistados produziram afirmações que se encontram sistematizadas no Quadro 20.

INDICADORES	Frequência
<i>"Condeno a acção formativa que sirva para avaliar os docentes."</i>	2
<i>"Acredito que há docentes que não vão mudar, nem adaptar às mudanças."</i>	1

Quadro 20 – Aspectos negativos das mudanças e adaptações da Carreira Docente, a nível da Avaliação.

Quanto aos aspectos negativos emergentes da análise de conteúdo das entrevistas, consideramos que os mesmos não cumprem os objectivos deste estudo, uma vez que, para além de contradizerem, em certa medida, os aspectos positivos mencionados,

também deixam em aberto a possibilidade de alguns docentes não se adaptarem à mudança, o que, efectivamente, embora significativo, não possui interesse para este estudo, que visa, sobretudo, a desocultação de estratégias operacionais para contribuir para a sua adaptação.

1.3. Competências para a docência

A categoria referente às competências para a docência compreendeu apenas uma categoria, as competências exigidas aos docentes, sendo estas analisadas a vários níveis, tal como passaremos a descrever interpretativamente.

1.3.1. Competências exigidas aos docentes

As competências exigidas aos docentes, de acordo com os nossos entrevistados, foram distribuídas pelas dimensões pessoais, interpessoais, técnicas, metodológicas e didácticas, de forma a abranger as múltiplas vertentes da acção educativa dos professores.

Relativamente às dimensões pessoal e interpessoal, pela sua ligação intrínseca, considerámos pertinente a sua junção no questionário construído, embora, neste momento, seja conveniente que os indicadores recolhidos em cada uma das vertentes acima referidas sejam apresentados separadamente, de forma a torná-los mais explícitos.

Passamos, então, a descrever e a analisar os indicadores fornecidos pelas duas professoras nas entrevistas exploratórias que nos concederam.

1.3.1.1. Pessoais

No que respeita às competências pessoais que as entrevistadas consideram ser exigidas aos docentes, os indicadores obtidos revestem-se de grande abrangência e diversidade,

abarcando dimensões internas e externas ao próprio professor. Vejamos, então, o que os quadros seguintes nos evidenciam.

1.3.1.1.1. Aspectos positivos

O Quadro 21 é constituído pelos aspectos considerados como positivos, pelas entrevistadas, no que respeita às competências exigidas a nível pessoal. Passemos, então, a analisá-lo.

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
<i>"O que eu sou enquanto pessoa reflecte-se enquanto profissional."</i>	4
<i>"Não podemos misturar os nossos problemas pessoais com os profissionais."</i>	4
<i>"Os professores devem valorizar a sua função."</i>	3
<i>"Ter uma postura correcta na forma como se apresenta e como se relaciona."</i>	2
<i>"Ter atitudes e gestos que sirvam de exemplo."</i>	2
<i>"Nas ESES deveria haver uma triagem dos candidatos à docência."</i>	2
<i>"Estamos numa sociedade que nos exige profissionalismo."</i>	2
<i>"Não ser portador de vícios a olho nu."</i>	1
<i>"O futuro professor deve ter vocação."</i>	1
<i>"Devemos ser imparciais."</i>	1
<i>"O docente tem de adaptar a sua vida pessoal à nova carga horária."</i>	1
<i>"Deve haver um perfil do professor."</i>	1
<i>"A sustentabilidade desse perfil deve partir do momento em que o futuro professor se candidata à ESE."</i>	1
<i>"O futuro docente deve ter cultura geral."</i>	1

Quadro 21 – Aspectos positivos das competências exigidas aos docentes, a nível Pessoal.

Em termos pessoais, as entrevistadas consideram que a personalidade do docente se manifesta vincadamente na sua profissionalidade, embora lhe seja exigido profissionalismo, de forma a não misturar os problemas pessoais com a docência e a

valorizar a sua função. Referem, ainda, que o professor deve assumir uma postura correcta e adoptar atitudes e gestos que sirvam de exemplo aos seus alunos.

Estas duas entrevistadas cometem alguma responsabilidade, neste âmbito, às próprias instituições que promovem a Formação Inicial de Professores, considerando que estas deveriam promover “uma triagem dos candidatos à docência”, tendo como base as suas características de personalidade, a sua vocação e a ausência de “vícios”, aspectos estes que devem constituir o perfil do professor.

1.3.1.1.2. Aspectos negativos

Como negativos, emergiram os aspectos sistematizados no Quadro 22, que analisaremos em seguida.

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
<i>"Em Portugal temos que passas a valorizar o professor."</i>	2
<i>"As capacidades para a docência não se resumem à capacidade de argumentação e visibilidade."</i>	2
<i>"Temos vindo a assistir ao facto de que todos servem para serem professores."</i>	1
<i>"Levar para casa trabalhos da escola dá um desgaste muito grande ao docente."</i>	1

Quadro 22 – Aspectos negativos das competências exigidas aos docentes, a nível Pessoal.

Na vertente negativa da questão, as entrevistadas mencionaram aspectos relacionados com a desvalorização social do professor, sendo este perspectivado não pelo que pode fazer de benéfico no exercício da sua profissão, mas pelo facto de que todos se consideram capazes de desempenhar as funções docentes, desvalorizando o empenho, dedicação e desgaste que os professores sofrem ao longo da sua carreira.

Estes aspectos, à semelhança dos últimos aspectos negativos descritos, foram englobados, de forma abrangente, na questão 4.1. do questionário (Anexo 5) aplicado aos protagonistas do estudo.

1.3.1.2. Interpessoais

Esta subcategoria permite o levantamento de algumas questões muito ligadas à anterior, justificando, mais uma vez, a sua junção em termos de questionamento aos efectivos protagonistas do estudo, no questionário que lhes foi passado.

1.3.1.2.1. Aspectos positivos

Em termos de competências interpessoais exigidas aos professores, pela positiva, analisemos os dados que compõem o Quadro 23.

INDICADORES	Frequência
"O professor tem de desenvolver a capacidade de comunicação."	6
"O professor deve relacionar-se bem com toda a gente."	5
"O professor deve interagir com os alunos de modo a que se sintam úteis."	2
"Deve ser o motor de arranque para que o triângulo, escola, comunidade e família centrado no aluno funcione bem".	2
"O professor deve valorizar os afectos."	2
"O professor deve valorizar as origens dos alunos."	1
"O professor deve fomentar a solidariedade entre os alunos."	1
"O professor deve ser educado com todos."	1
"Capacidade para gerir conflitos."	1
"Se os professores se unirem, todos conseguem uma performance alta."	1
"Os docentes devem unir-se para ficarem mais fortes."	1
"Como professor tem de ser líder."	1
"Ter capacidade de expor cordialmente as suas ideias."	1

Quadro 23 – Aspectos positivos das competências exigidas aos docentes, a nível Interpessoal.

Tal como se pode observar no Quadro 23, as duas entrevistadas valorizam bastante as capacidades de comunicação e de relacionamento dos docentes, acima de qualquer outra característica interpessoal, reforçando a primeira ideia por seis vezes e a segunda por

cinco, embora ambas se encontrem implícitas nos restantes indicadores que configuram o quadro.

Estes dois indicadores, pela importância que lhes foi atribuída pelas entrevistadas, constituem uma das opções de resposta constantes na questão 4.1. do questionário aplicado (Anexo 5).

1.3.1.2.2. Aspectos negativos

Uma vez mais, quase como contraponto, eis-nos face aos aspectos negativos, agora no que se refere às competências a nível interpessoal (Quadro 24).

INDICADORES	Frequência
"Se o docente não promover o triângulo, escola, comunidade e família, este não funciona bem e gera insucesso escolar."	2
"Numa primeira fase penso que vai haver competição entre os docentes."	2
"Competitividade nem sempre é sinónimo de competência."	2
"Se os professores não forem unidos, nem todos conseguem uma performance alta."	1
"Ter capacidade de competência é ter capacidade de gerir conflitos e nem todas as pessoas têm essa capacidade."	1

Quadro 24 – Aspectos negativos das competências exigidas aos docentes, a nível Interpessoal.

Pela observação deste quadro, referente aos aspectos negativos das competências exigidas aos docentes a nível interpessoal, podemos verificar que estes vêm reforçar as ideias consideradas pela positiva no Quadro 24, apenas lhe acrescentando a competição entre eles, impeditiva de um relacionamento interpessoal harmonioso entre os docentes, que se estenderá e repercutirá nas suas vertentes de relação com os alunos e com os encarregados de educação, ou seja, com a comunidade educativa.

Uma vez que os indicadores implícitos nos aspectos negativos realçados pelas entrevistadas se encontram “englobados” nos positivos, não constituem, por si só, opções de resposta à questão atrás referida.

1.3.1.3. Técnicas, Metodológicas e Didácticas

No que respeita às competências técnicas, metodológicas e didácticas exigidas aos docentes, apenas se recolheram indicadores de natureza positiva, embora tão abrangentes e diversos como os anteriores, encontrando-se os mesmos sistematizados no Quadro 25.

INDICADORES	Frequência
"Temos de reflectir e analisar tudo o que é feito."	3
"Deve ser humilde e pedir ajuda ou procurar esclarecer-se se tiver dúvidas."	2
"É através da formação."	2
"Os docentes devem informar-se sobre a documentação que sai diariamente."	2
"Deve ter presente o mosaico multicultural dos alunos, propiciando a partilha e troca das suas experiências".	1
"Deve reflectir sobre o que vão fazer e procurar resolver todas as dúvidas."	1
"Para desenvolvermos competências técnicas temos de nos unir."	1
"Todo o professor deve esforçar-se por estar seguro e conhecedor das matérias a tratar."	1
"Passa pelo desenvolvimento de estratégias adequadas ao contexto."	1
"Deve procurar estratégias que satisfaçam todos os seus alunos."	1
"O docente ficar na escola a preparar actividades, se calhar é uma coisa boa."	1

Quadro 25 – Competências exigidas aos docentes, a nível das Técnicas, Metodológicas e Didácticas.

Neste contexto, as entrevistadas transmitiram, através das suas enunciações, a importância que atribuem à capacidade de análise e reflexão sobre a acção dos professores, bem como a necessidade de uma constante actualização de conhecimentos destes actores educativos, quer por iniciativa própria, quer através de situações de

formação contínua em contexto, de forma a poderem adaptar o seu trabalho e dar resposta às necessidades educativas da sua turma.

Referiram, ainda, que se torna cada vez mais pertinente a partilha e troca de experiências entre docentes, para que, através da união de esforços entre todos, possa ocorrer um alargamento do seu conhecimento metodológico, didáctico e técnico.

Devemos referir que todos estes indicadores, implícita ou explicitamente, constam da questão 4.2. do questionário (Anexo 5) aplicado aos protagonistas deste estudo.

1.4. Apoio à Classe Docente

O tema respeitante ao apoio à classe docente, face às mudanças que se ocorrem actualmente, compreende uma categoria referente a possíveis estratégias de apoio, abarcando esta as dimensões de acompanhamento/apoio aos docentes e de colaboração/cooperação entre eles.

1.4.1. Estratégias de apoio à classe docente, face às mudanças identificadas

Em relação a possíveis estratégias de apoio à classe docente, as informações recolhidas foram organizadas de acordo com as duas sub-categorias acima mencionadas e que se passam a analisar interpretativamente.

1.4.1.1. Acompanhamento/apoio

Quando questionadas acerca do acompanhamento/apoio aos docentes, com vista à superação das dificuldades resultantes das alterações que têm vindo a ocorrer, as entrevistadas realçaram aspectos relacionados com a credibilização do docente na sociedade e na própria escola, quer pela positiva, quer pela negativa.

1.4.1.1.1. Aspectos positivos

Começando pelos aspectos positivos, analisemos os dados que compõem o Quadro 26.

INDICADORES	Frequência
<i>"Acho que se deve credibilizar a figura do professor na escola e na sociedade."</i>	4
<i>"Esta credibilização deverá começar pelo próprio local de trabalho."</i>	2
<i>"Estas estratégias têm que ser a nível governamental."</i>	1
<i>"Esse apoio deve ser estabelecido entre o corpo docente, a nível de partilha, reflexão e formação."</i>	1

Quadro 26 – Aspectos positivos de estratégias de apoio à classe docente, face às mudanças identificadas aos níveis de Acompanhamento e Apoio.

Tal como se observa no Quadro 26, o realce que as entrevistadas atribuem a este campo assenta na necessidade da credibilização da imagem do professor, podendo-se considerar que este aspecto, nas representações das entrevistadas, constitui o apoio mais necessário aos docentes no presente momento. Perante tal ênfase, este indicador constituiu uma das hipóteses de resposta à questão 5.1. do questionário (Anexo5), na questão referente a esta temática.

1.4.1.1.2. Aspectos negativos

Analisemos, em seguida, o Quadro 27, relativo aos aspectos negativos do acompanhamento/apoio de que os professores necessitarão.

INDICADORES	Frequência
<i>"As Instituições contribuem para a descredibilização dos docentes perante as famílias dos alunos."</i>	3
<i>"As pessoas não têm consciência dos limites e das regras."</i>	1
<i>"Tem de haver uma mudança de mentalidades na sociedade portuguesa."</i>	1

Quadro 27 – Aspectos negativos de estratégias de apoio à classe docente, face às mudanças identificadas aos níveis de Acompanhamento e Apoio.

No que respeita aos aspectos negativos realçados, estes vêm confirmar e reforçar, pelo inverso, as ideias transmitidas anteriormente pela positiva, responsabilizando, até certo ponto, as instituições e a sociedade em geral pela descredibilização do corpo docente. Note-se que estes aspectos foram, igualmente, tidos em conta na elaboração do questionário, mais propriamente, na questão 5.1., referente a este assunto.

1.4.1.2. Colaboração/cooperação

A categoria respeitante às estratégias de colaboração/cooperação entre os docentes permitiu recolher informação mais diversificada e abrangente que a anterior, principalmente nos aspectos positivos mencionados, tal como se pode observar no Quadro 28.

1.4.1.2.1. Aspectos positivos

Analisemos, então, os aspectos positivos relativos à colaboração/cooperação entre os professores face às mudanças sobrevindas na carreira docente (Quadro 28)

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"A colaboração das famílias deve operar-se sem interferência no trabalho do professor."	2
"A colaboração entre escola, comunidade e família beneficia o sucesso do aluno."	2
"Devemos partilhar, colaborar e ir crescendo enquanto profissionais uns com os outros."	2
"Só posso partilhar se investir no meu conhecimento."	2
"Os docentes têm que ter boas condições de trabalho."	2
"O meu conhecimento só é válido se eu o partilhar com os outros."	2
"Nos últimos tempos tem havido um apelo à colaboração das famílias."	1
"A colaboração da família, quando salutar, é sempre benéfica."	1
"Temos que fazer um trabalho colectivo e de equipa."	1

Quadro 28 – Aspectos positivos de estratégias de apoio à classe docente, face às mudanças identificadas aos níveis da Colaboração e Cooperação.

Torna-se evidente, pela observação do quadro, o destaque que é dado à colaboração/cooperação entre a escola, a família e a comunidade, numa perspectiva de apoio à acção educativa dos docentes, estendendo-se esse mesmo apoio à partilha e colaboração entre os próprios professores, com vista ao seu desenvolvimento profissional.

Estes indicadores foram igualmente considerados na elaboração da questão 5.1. do questionário construído para a realização deste estudo (Anexo 5).

1.4.1.2.2. Aspectos negativos

No plano contrário ao anterior, designado de “aspectos negativos”, as entrevistadas foram muito poucas em referências (Quadro 29).

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"A colaboração da família não resulta se consistir na interferência e na fiscalização."	2

Quadro 29 – Aspectos negativos de estratégias de apoio à classe docente, face às mudanças identificadas aos níveis da Colaboração e Cooperação.

O aspecto negativo referido apenas serve de confirmação à importância acima atribuída à colaboração das famílias na acção educativa dos docentes, veiculando que esse apoio não deverá pautar-se por objectivos de *interferência* e/ou *fiscalização*, o que traduz, afinal, o receio que os professores sempre sentem que “outros” possam interferir na sua função/acção específica.

1.5. Formação Inicial de Professores

O conjunto de questões referentes à Formação Inicial de Professores permitiu-nos aceder às representações das entrevistadas quanto a possíveis estratégias de acção a implementar neste processo formativo, com vista a dotar os futuros professores de uma

formação profissional e pessoal capaz de fazer face às exigências que se colocam, na actualidade, ao desempenho profissional docente.

1.5.1. Estratégias de acção

Nesta categoria, a informação recolhida reportou-se a várias dimensões da Formação Inicial dos Professores, abrangendo estratégias de acompanhamento/apoio, fomento da experiência prática, aumento da competência técnico-didáctica, capacidade de construção de conhecimentos, autoconfiança e dinamismo dos futuros professores, para além de versar a importante capacidade crítica, analítica e reflexiva destes profissionais.

1.5.1.1. Acompanhamento/apoio

No que respeita a possíveis estratégias a operacionalizar, com vista ao aumento do acompanhamento e apoio dos futuros professores durante a sua formação inicial, os dados obtidos nas entrevistas exploratórias abarcaram dimensões relacionadas com a necessidade de reformulações a introduzir nas instituições de Formação Inicial de Professores.

1.5.1.1.1. Aspectos positivos

A iniciar a análise dos dados relativos à presente subcategoria, centremo-nos, de imediato, nos aspectos positivos relativos às estratégias de acção a introduzir na Formação Inicial de Professores (Quadro 30).

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"A mudança tem que começar na ESE, na formação dos professores."	3
"As ESES devem ter professores especializados."	3
"Cada fornada de professores que sai das ESE devia vir muito bem preparada para o terreno."	2
"Deve haver propostas governamentais dirigidas às ESE no sentido de formarem professores aptos."	1
"Neste momento muitas universidades já fazem o acompanhamento."	1
"Nós sabemos que os docentes saem com formação das ESE."	1

Quadro 30 – Aspectos positivos das estratégias de acção na formação inicial de professores aos níveis de Acompanhamento e Apoio.

As duas entrevistadas realçaram a necessidade de mudança, atrás referida, em diversos âmbitos, desde a existência de professores especializados nas Escolas Superiores de Educação até à preparação adequada dos futuros docentes aquando da sua entrada na vida activa, referindo que existe já algum acompanhamento dos professores em formação, mas que, perante as restantes enunciações, se revela, ainda, insuficiente.

Destes indicadores, foram seleccionados os mais evidentes para constarem da questão 6.1. do questionário (Anexo 5) aplicado aos inquiridos.

1.5.1.1.2. Aspectos negativos

Reportando-nos aos aspectos negativos, passemos, agora, à análise dos dados sistematizados no Quadro 31.

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"Hoje em dia os professores saem das ESE inaptos."	3
"A aptidão para ensinar bem resulta do acumular de experiências."	2
"Os professores saem das ESE com a teoria, mas muitas vezes não a sabem pôr na prática."	2

Quadro 31 – Aspectos negativos das estratégias de acção na formação inicial de professores aos níveis de Acompanhamento e Apoio.

Os aspectos negativos realçados neste campo temático reforçam a ideia de que os futuros docentes terminam a sua Formação Inicial com necessidade de algum acompanhamento e apoio, uma vez que as entrevistadas consideram “inaptos” para enfrentar a realidade, dado que a aptidão para tal só é conseguida apenas após alguma experiência prática, na opinião das mesmas.

Perante tais afirmações, podemos considerar que as necessidades evidenciadas pelas entrevistadas poderiam ser supridas com a existência de uma componente prática mais acentuada na Formação Inicial de Professores, sendo este aspecto que configura a questão 6.1. do nosso questionário (Anexo 5).

1.5.1.2. Experiência prática

Relativamente às estratégias de acção da Formação Inicial de Professores, em termos de experiência prática, as entrevistadas voltaram a facultar informação de sentido positivo e negativo.

1.5.1.2.1. Aspectos positivos

Os aspectos positivos referentes à experiência prática da Formação Inicial constituem o Quadro 32, cujos dados constitutivos passamos, em seguida, a analisar e interpretar.

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"Toda a teoria devia ser acompanhada de situações práticas."	8
"Com uma boa prática o professor sabe o que vai encontrar na realidade."	2
"É muito importante estagiarem nos quatro anos de escolaridade."	2

Quadro 32 – Aspectos positivos das estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível da Experiência Prática.

Os aspectos mais marcantes referidos pelas duas entrevistadas prendem-se com a necessidade, durante a Formação Inicial de Professores, de uma Prática Pedagógica

mais alargada e que abranja os quatro anos de escolaridade, em conformidade e a par com a parte teórica da formação, que os dote de competências passíveis de os preparar adequadamente para a realidade do ensino.

1.5.1.2.2. Aspectos negativos

Prosseguindo a análise interpretativa dos dados, tenhamos, agora, em consideração os aspectos negativos da presente subcategoria (Quadro 33).

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"Os professores são preparados na teoria, mas não são confrontados com as situações difíceis de gerir."	3

Quadro 33 – Aspectos negativos das estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível da Experiência Prática.

No que respeita aos aspectos negativos focados, os mesmos vêm, novamente, reforçar os anteriores, quando as entrevistadas destacam que a Formação Inicial de Professores, na actualidade, dota os futuros docentes de toda a componente teórica necessária ao desenvolvimento da sua profissão, mas não os desenvolve no campo da prática, do *saber-fazer*, do saber aplicar a teoria aprendida às situações mais difíceis de gerir na *vida real*.

Todos estes indicadores, positivos e negativos, foram incluídos nas hipóteses de resposta colocadas na questão 6.1 do questionário aplicado no desenvolvimento do presente estudo (Anexo 5).

1.5.1.3. Competência técnico-didáctica

Quando questionadas acerca da forma como a Formação Inicial poderá contribuir para uma melhor preparação técnico-didáctica dos futuros professores, as entrevistadas revelaram opiniões divergentes, tendo uma delas referido apenas um indicador positivo e a outra, um negativo, tal como se pode observar nos Quadros 34 e 35.

1.5.1.3.1. Aspectos positivos

No plano positivo, eis o que afirmou a entrevistada em causa:

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"É importante que o professor conheça e aplique as técnicas e as didáticas."	4

Quadro 34 – Aspectos positivos das estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível das Competências Técnico-Didáticas.

A entrevistada que, a este respeito, apenas forneceu um indicador positivo, afirma, por quatro vezes, que considera importante que o futuro professor saia da sua Formação Inicial com as competências técnico-didáticas adequadas ao seu nível de ensino, acrescentando a esta ideia que deve, ainda, possuir a capacidade de as aplicar na prática.

Podemos constatar, mais uma vez, que esta respondente, embora em termos quase retóricos, atribui bastante importância aos conhecimentos teóricos que a Formação Inicial de Professores proporciona aos futuros docentes, mas que estes devem ser acompanhados de uma componente marcadamente prática.

1.5.1.3.2. Aspectos negativos

Vejamos, em seguida, a “dimensão” negativa enunciada por uma das entrevistadas (Quadro 35).

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"Houve uma grande lacuna na formação Universitária, muitos docentes que vão para o 1º. Ciclo não têm conhecimentos."	1

Quadro 35 – Aspectos negativos das estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível das Competências Técnico-Didáticas.

Por outro lado, a outra entrevistada, contrapõe-se, em certa medida, às informações positivas acima analisadas, quando refere que existiu *uma grande lacuna na formação Universitária*, considerando que muitos dos docentes que iniciaram a sua actividade

lectiva no 1º. Ciclo não possuem conhecimentos técnico-didáticos relativos e necessários a este nível de ensino.

Poder-se-á considerar, no entanto, que esta entrevistada evidencia uma certa mudança, na actualidade, no que respeita à estruturação da Formação Inicial de Professores quando se reporta à existência de tal lacuna no passado.

Uma vez que os indicadores retirados das entrevistas exploratórias, neste caso concreto, não se revelaram muito distintos dos anteriormente referidos relativamente à experiência prática, foram os mesmos englobados nas hipóteses de resposta formuladas acerca da importância da prática pedagógica na questão 6.1. (Anexo 5).

1.5.1.4. Construção de conhecimentos

A subcategoria respeitante às estratégias de desenvolvimento da capacidade de construção de conhecimentos pelos futuros docentes, durante a sua Formação Inicial, facultou a obtenção de indicadores, não muito numerosos, mas, de importância vincada pelo menos de um deles, pela sua frequência, como nos é dado a observar no Quadro 36.

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"Eles terão sobretudo que ser responsáveis pela construção do conhecimento deles."	11
"Cabe ao futuro professor ter consciência do papel que o espera."	1
"O professor deve ter capacidade de dar aos alunos a capacidade de construir o seu próprio saber."	1

Quadro 36 – Estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível da Construção de Conhecimentos.

Em relação a este campo representacional, as entrevistadas colocam a responsabilidade pela construção de conhecimentos no próprio docente, não mencionando sequer qual o

papel desempenhado ou qual a responsabilidade dos programas de Formação Inicial de Professores neste domínio.

No entanto, considerámos pertinente contemplar, na questão 6.2. do questionário (Anexo 5), referente a este tema, duas opções de resposta relativas ao papel que a Formação Inicial de Professores poderá assumir no desenvolvimento da responsabilidade dos futuros docentes pela construção do seu próprio conhecimento e no seu esclarecimento acerca do seu papel enquanto professores.

1.5.1.5. Auto-confiança

Quanto a possíveis estratégias de desenvolvimento da auto-confiança nos futuros professores, no decurso da sua Formação Inicial, a informação obtida abarcou, mais uma vez, dimensões positivas e negativas, ainda que complementares e interligadas.

1.5.1.5.1. Aspectos positivos

Quanto às dimensões verbalizadas como positivas pelas entrevistadas, estão as mesmas representados no Quadro 37.

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"Para termos confiança no que estamos a fazer temos que consolidar os nossos conhecimentos."	2
"Terem a prática o mais diversificada possível vai fazer com que eles saiam de lá mais auto-confiantes."	1

Quadro 37 – Aspectos positivos das estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível da construção de Auto-confiança.

O Quadro 37 mostra que as entrevistadas consideram que a auto-confiança dos docentes é tanto mais fortalecida quanto mais abrangente e consolidado é o seu conhecimento, ligando, ainda, a este aspecto uma prática pedagógica o mais diversificada possível,

para que, ao concluírem a sua Formação Inicial, estejam efectivamente confiantes nas suas capacidades.

Estes dois indicadores foram tidos em conta na elaboração do questionário, tanto no que respeita à importância da consolidação dos conhecimentos com vista ao fortalecimento da auto-confiança, como no que concerne à diversificação da Prática Pedagógica no decurso da Formação Inicial de Professores.

1.5.1.5.2. Aspectos negativos

Analisemos, de imediato, os dados sistematizados no Quadro 38, relativos aos aspectos negativos da presente subcategoria.

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"Se o docente não acompanhar a mudança vai criar falta de confiança, auto-estima em baixo, uma insegurança muito grande".	2
"Se o docente não investir na sua formação e nos seus conhecimentos, perde a confiança."	1

Quadro 38 – Aspectos negativos das estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível da construção de Auto-confiança.

No que respeita aos aspectos negativos realçados pelas entrevistadas, neste campo, podemos constatar que as mesmas atribuem importância ao desenvolvimento de capacidades de receptividade, flexibilidade e adaptabilidade às mudanças que se operam na carreira docente, de forma a promover nos professores a auto-confiança necessária ao seu sucesso profissional, se tal acontecer.

Também se deve destacar que as entrevistadas voltam a reforçar, ainda que numa abordagem pela negativa, a ideia de que a construção e consolidação dos conhecimentos dos docentes, através do investimento na sua formação, pode contribuir para a manutenção da confiança em si mesmos.

A questão 6.2 do questionário (Anexo 5) engloba hipóteses de resposta contendo os referidos indicadores.

1.5.1.6. Dinamismo

Quanto às estratégias promotoras do desenvolvimento do dinamismo nos futuros docentes, a informação recolhida através das entrevistas exploratórias encontra-se sistematizada no Quadro 39, compreendendo, essencialmente, aspectos relacionados com a personalidade dos futuros docentes.

INDICADORES	Frequência
"Os professores devem ser dinâmicos."	3
"Compete ao formador da ESE criar estratégias para que o futuro professor desenvolva o dinamismo."	3
"O professor não pode entrar na rotina."	1
"Temos que ser participativos/comunicativos."	1

Quadro 39 – Estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível do Dinamismo.

Tal como se pode constatar pela análise deste quadro, dos quatro aspectos referidos pelos entrevistados três reportam-se a características intrínsecas à personalidade dos futuros docentes e às exigências da própria carreira docente, visto a actividade lectiva exigir de todos os que dela fazem a sua profissão um dinamismo tal que os auxilie a ultrapassar todas as vicissitudes com que se deparam diariamente, não podendo os mesmos *entrar na rotina*.

O outro aspecto, referido por três vezes pelas entrevistadas, prende-se com a necessidade dos formadores das Escolas Superiores da Educação recorrerem a *estratégias para que o futuro professor desenvolva o dinamismo*, sendo este indicador constante na questão 6.2. do questionário aplicado aos quinze protagonistas deste estudo.

1.5.1.7. Capacidade crítica, analítica e reflexiva

Em relação a esta última subcategoria, emergente da análise das entrevistas exploratórias, relativa às possíveis estratégias a implementar na Formação Inicial de Professores com vista ao desenvolvimento das capacidades crítica, analítica e reflexiva dos alunos-formandos, as possibilidades levantadas pelas entrevistadas abrangem duas vertentes. Por um lado, afirmam a necessidade dos docentes possuírem essas mesmas capacidades para o desempenho das suas funções e, por outro, reforçam a importância e o contributo que a Formação Inicial assume, ou poderá assumir, no seu desenvolvimento (Quadro 40).

<i>INDICADORES</i>	<i>Frequência</i>
"Os professores devem fazer exercícios reflexivos na formação inicial."	5
"O professor tem de ter capacidade de análise, reflexão e regulação de tudo o que é feito na escola."	3
"Se o professor não tiver a sua auto-crítica nunca faz nada."	2
"No docente a auto-crítica muitas vezes é simultânea ao desenvolvimento das actividades."	2
"Na formação inicial deveriam fazer esforços para tornarem as pessoas mais responsáveis."	1
"Um professor tem que ter espírito crítico e capacidade de argumentação."	1
"Na formação inicial os futuros professores deviam ter oportunidade para comunicar e discutir ideias."	1
"Para ensinar a criticar e analisar o professor tem que o saber fazer."	1

Quadro 40 – Estratégias de acção na formação inicial de professores ao nível da Capacidade Crítica, Analítica e Reflexiva.

De acordo com os dados, as entrevistadas apontam, reforçadamente, a necessidade dos professores efectuarem exercícios de reflexão na Formação Inicial, devendo esta proporcionar-lhes momentos de comunicação e discussão de ideias.

Destaque-se, ainda, que as docentes entrevistadas valorizam as capacidades de análise, crítica, analítica e reflexiva nos docentes, chegando mesmo a considerar que, se não as

desenvolverem, não as conseguem desenvolver nos seus alunos, falhando na sua função de educadores.

Todos os indicadores acima enunciados foram incluídos nas hipóteses de resposta facultadas na última questão do questionário aplicado aos protagonistas do presente estudo (Anexo 5).

Passamos, de seguida, a apresentar, analiticamente, de forma descritiva e interpretativa, os dados recolhidos através do questionário, no sentido de contribuirmos para uma compreensão holística da temática em estudo.

2. Análise Interpretativa dos dados recolhidos através dos questionários

A partir dos dados recolhidos através dos questionários aplicados aos quinze inquiridos, foi-nos possível compreender, de forma globalizante, as suas representações acerca das exigências da carreira docente, a curto e médio prazo, acerca das formas de adaptação às mudanças que se operam nesta carreira, das competências exigidas aos docentes e das estratégias de apoio à sua classe, no momento actual e de futuro, bem como acerca de possíveis estratégias de acção para a formação inicial de professores, com vista a uma melhoria no plano do seu desenvolvimento profissional.

Os referidos dados são apresentados através de gráficos, organizados de acordo com a temática a que respeitam, de forma a permitir a análise e interpretação das informações e concepções transmitidas.

2.1. Exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo

O bloco de questões formuladas no contexto desta temática permitiu recolher dados referentes às exigências da carreira docente, a curto e médio prazo, no que respeita à Formação Contínua, aos aspectos pedagógicos, aos aspectos relacionais e à avaliação do desempenho docente.

2.1.1. Formação contínua

No que concerne às exigências que se colocarão à carreira docente, em termos de formação contínua, as respostas dos quinze inquiridos repartiram-se da forma que o Gráfico 8 nos mostra.

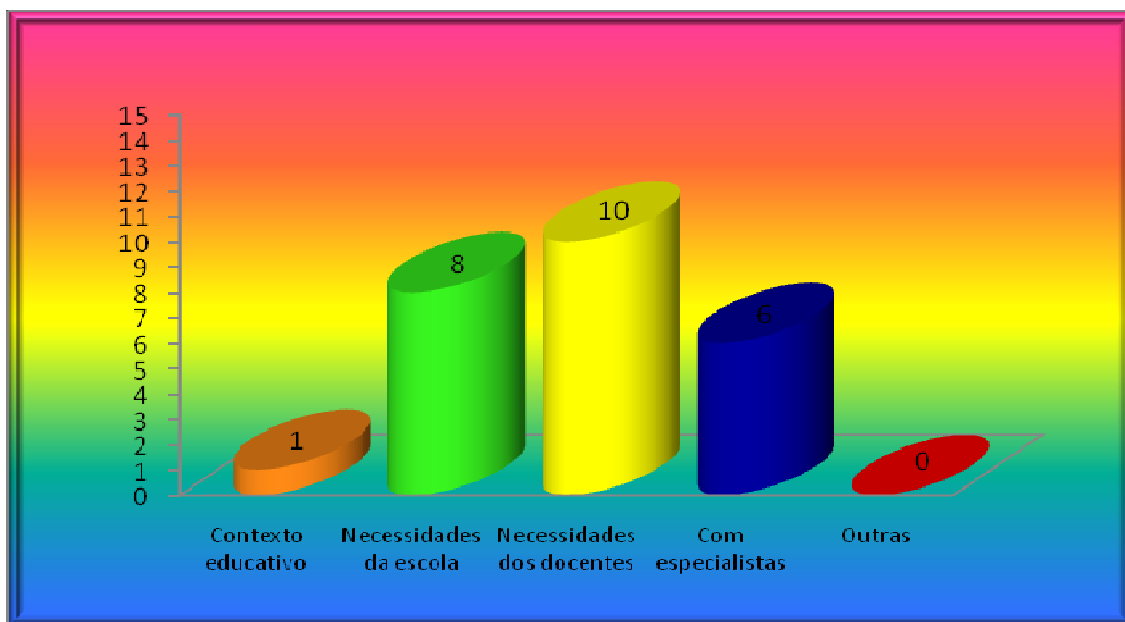


Gráfico 8 – Possíveis exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, em termos de Formação Contínua.

Quando confrontados com a questão relativa às possíveis exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, em termos de Formação Contínua, os inquiridos

seleccionaram mais do que uma das opções de resposta apresentadas no questionário, daí que a totalidade das respostas dadas seja superior ao número de inquiridos.

De modo específico, podemos observar que mais de metade dos inquiridos (10) refere que a Formação Contínua deve adequar-se às necessidades dos docentes e às necessidades da escola (8). Também atribuem algum destaque ao facto dessa formação dever ser desenvolvida sob orientação de especialistas nas diferentes áreas (6).

Um dos inquiridos afirma ainda que a Formação Contínua de Professores deverá ocorrer no contexto educativo dos docentes, ou seja, na sua escola e, portanto, de forma contextualizada.

Nenhum dos inquiridos sentiu necessidade de seleccionar a opção “outras”, podendo considerar-se que as hipóteses de resposta sugeridas correspondiam às suas representações.

Neste âmbito, podemos, então, afirmar que, na opinião destes respondentes, as exigências da carreira docente em termos de Formação Contínua se centram na aproximação deste tipo de formação às necessidades dos professores, em particular, e às das escolas, em geral, isto é, adequar a formação à realidade educativa actual, utilizando, para isso, especialistas nas diferentes áreas de formação.

2.1.2. Aspectos pedagógicos

Passando às exigências em termos de aspectos pedagógicos, os inquiridos, como se pode constatar, voltaram a seleccionar mais do que uma das opções de resposta constantes no questionário, tal como nos é dado a observar no Gráfico 9.

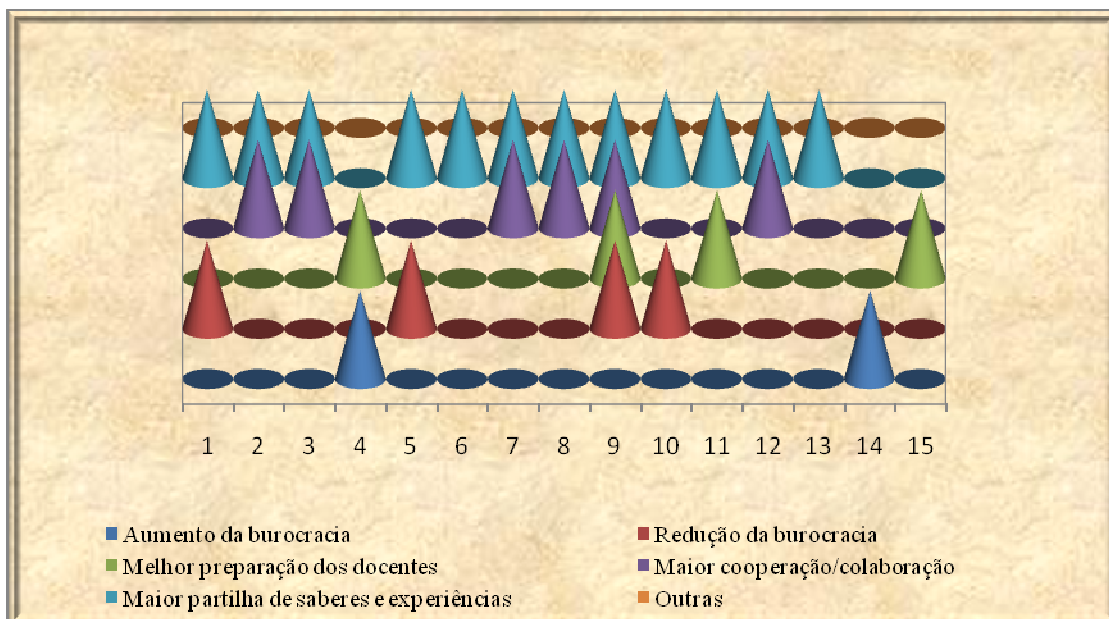


Gráfico 9 – Possíveis exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo no que respeita a aspectos Pedagógicos.

Neste âmbito, como é patente, 12 dos quinze respondentes referiram que as exigências da carreira docente impõem uma maior partilha de saberes e experiências entre os professores; 6 mencionaram, também, que requerem uma maior cooperação/colaboração entre eles; 4, por seu lado, apontam, ainda, que implicam uma redução na burocracia; outros 4 consideram que exigem uma melhor preparação dos docentes e 2 referem que envolvem um aumento da burocracia.

Devemos realçar que, também aqui, nenhum dos inquiridos seleccionou a opção referente a “outras” exigências, demonstrando que as hipóteses de resposta disponibilizadas englobavam todas as suas opiniões, neste campo em concreto.

Podemos, então, considerar que, no campo pedagógico, os respondentes consideram que as exigências que se colocam ao pessoal docente lhes impõem um maior grau de coesão e cooperação, enfatizando a partilha de experiências e saberes que daí podem advir.

2.1.3. Aspectos relacionais

Relativamente às exigências da carreira docente em termos relacionais, os inquiridos foram totalmente concordantes, pelo menos no que concerne à influência negativa da

competitividade na classe docente para o estabelecimento de um relacionamento saudável entre todos os professores, tal como o Gráfico 10 sistematiza.

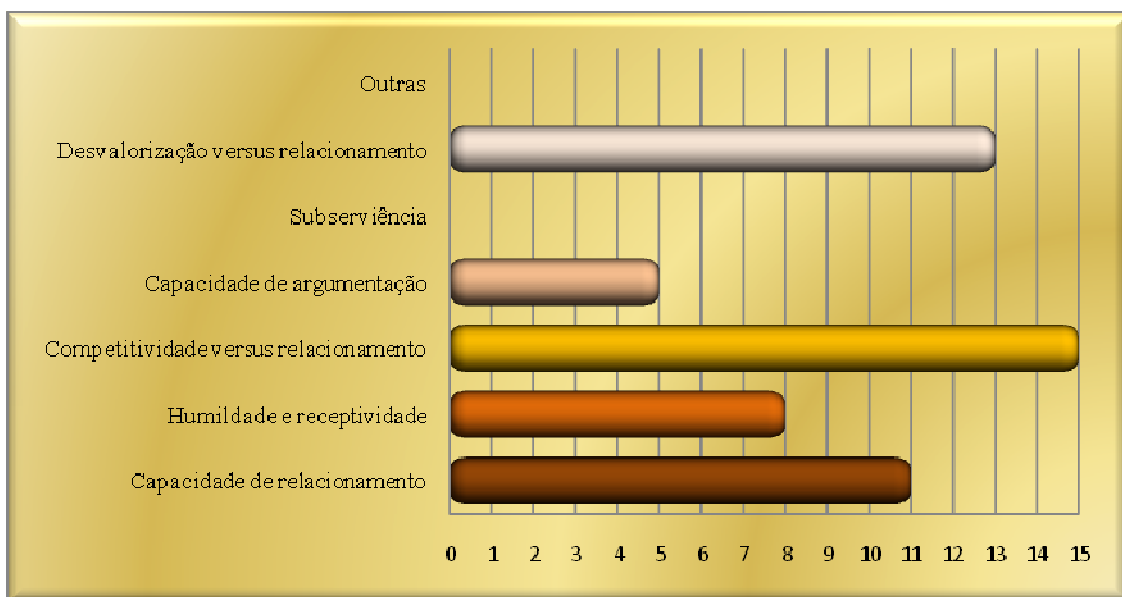


Gráfico 10 – Possíveis exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, no que respeita a aspectos Relacionais.

Como podemos observar, para além do aspecto acabado de referir, destacam-se as opções seleccionadas respeitantes à dificuldade do estabelecimento de relacionamentos saudáveis, proveniente da desvalorização da função docente (13 respostas), bem como a indispensabilidade dos professores possuírem capacidade de relacionamento com a comunidade escolar (11 vezes) e de assumirem uma postura de humildade e receptividade (8 referências).

A restante opção seleccionada, embora sem grande destaque, abarca a importância dos docentes possuírem capacidade de argumentação, sem entrarem em confronto, que se encontra intimamente relacionada com a capacidade de relacionamento acima mencionada.

No que respeita à “subserviência” dos docentes e a outras possíveis exigências da carreira docente, tais opções de resposta não foram seleccionadas por nenhum dos respondentes.

Podemos, então, concluir que, para os protagonistas deste estudo, o grande desafio colocado aos professores a nível relacional é o de desenvolverem e treinarem a sua capacidade de relacionamento, evitando, a todo o custo, a competitividade entre pares, a continuidade da desvalorização social da sua profissão e o confronto destrutivo entre os membros da comunidade escolar.

2.1.4. Avaliação

Face à questão referente às exigências relativas à avaliação do desempenho docente, a maior parte dos inquiridos seleccionou 5 das seis opções de resposta disponibilizadas no questionário, obtendo-se os resultados que o Gráfico 11 sintetiza.

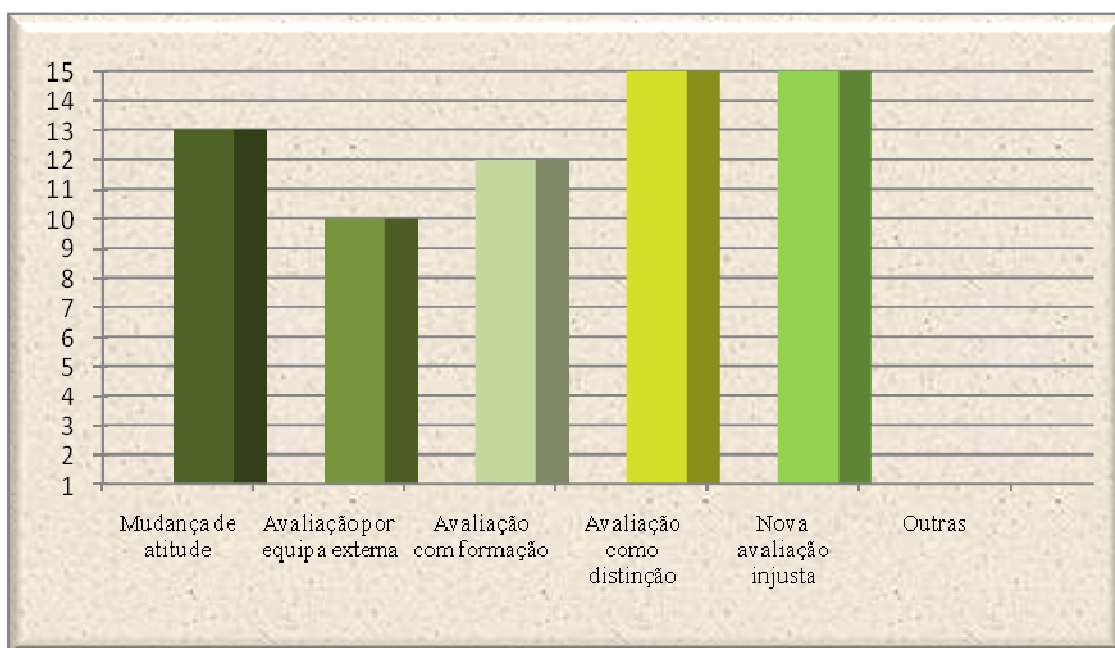


Gráfico 11 – Possíveis exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo, no que respeita à Avaliação.

De acordo com o gráfico, verificamos que os 15 inquiridos revelam concordância plena no que respeita à avaliação do desempenho docente como forma de distinção da

capacidade de trabalho dos professores e, ainda, em relação às eventuais “injustiças” que o novo sistema de avaliação poderá gerar, o que poderá significar, neste caso, uma reacção negativa à mudança.

Por seu lado, 13 dos respondentes afirmam, ainda, que as exigências em termos de avaliação do desempenho impõem uma mudança de atitude dos docentes; 12 deles consideram, também, que essa avaliação deverá ser acompanhada de formação, e 10 referem, igualmente, que a avaliação dos docentes deverá ser conduzida por uma equipa externa.

Mais uma vez, se verificou que as opções de resposta contempladas no questionário, corresponderam às representações dos respondentes, dado que a opção “outras”, na qual poderiam expor/acrescentar livremente as suas concepções pessoais sobre a temática, não foi seleccionada.

Podemos, assim, concluir que estes inquiridos consideram que o novo sistema de avaliação do desempenho docente poderá não ser, eventualmente, o mais justo para todos, mas que deve servir o propósito de distinguir a capacidade de trabalho de cada um destes profissionais, implicando uma mudança nas suas atitudes, contemplando uma vertente formativa e envolvendo uma equipa de avaliação externa ao contexto educativo dos docentes avaliados, evitando, provavelmente, a competitividade entre os professores de um mesmo contexto, quando avaliados pelos próprios colegas, como tem acontecido até ao momento.

2.2. Formas de adaptação às mudanças na Carreira Docente

No que respeita às questões formuladas acerca das formas de adaptação dos docentes às mudanças que se desenham na carreira docente, os protagonistas do estudo facultaram, através das suas respostas, informação relativa a formas de “adaptação” em termos de Formação Contínua e também a nível pedagógico e a nível relacional e quanto à avaliação do desempenho docente.

2.2.1. Formação contínua

No âmbito das formas de adaptação às mudanças na carreira docente em termos de formação contínua, os inquiridos voltaram a mostrar alguma concordância nas suas respostas, tendo-se as mesmas repartido da forma que o Gráfico 12 nos mostra.

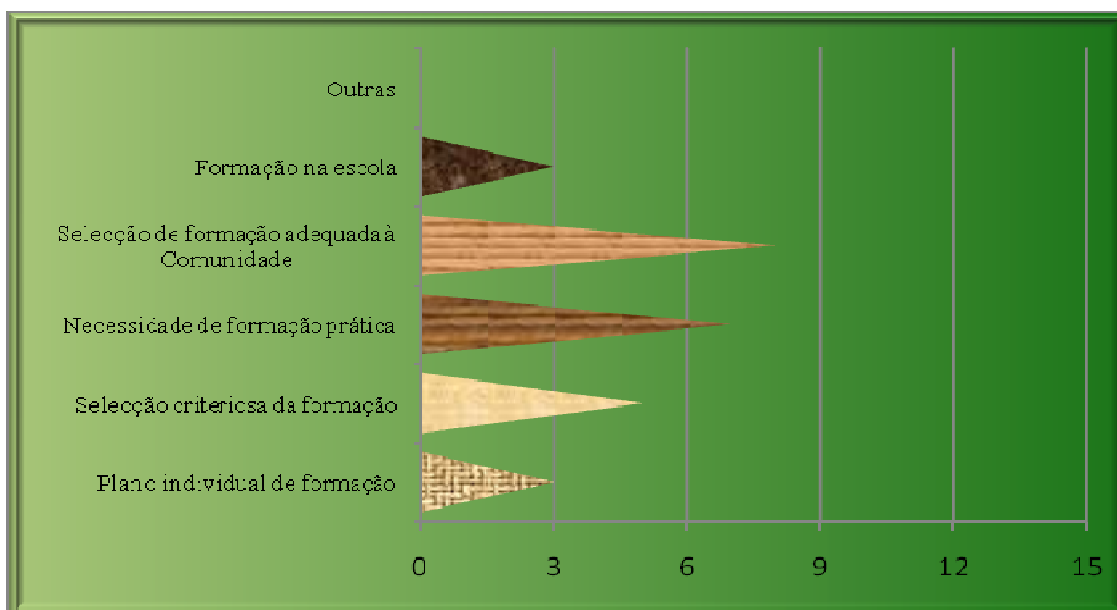


Gráfico 12 – Estratégias de adaptação às mudanças na Carreira Docente, no que respeita à Formação Contínua.

No gráfico apresentado, podemos observar que 8 inquiridos afirmam que uma das formas de adaptação, em termos de formação contínua, às mudanças na carreira docente se traduz na selecção de acções de formação adequadas à especificidade da comunidade escolar; 7 revelam que essa adaptação será facilitada pela frequência de acções de formação em contexto prático; 5 colocam o ênfase da questão numa selecção criteriosa de acções de formação adequadas ao nível de ensino leccionado, e 3 inquiridos consideram que a adaptação à mudança, a este nível, envolve a realização de acções de

formação na própria escola e o delineamento de um plano individual de formação, num e noutro caso.

Destaca-se, de novo, que a hipótese “outras” não foi considerada por nenhum dos respondentes.

Os resultados obtidos apontam, assim, para a necessidade de uma reformulação da Formação Contínua dos Professores, que se encontra subentendida nas respostas dadas pelos protagonistas deste estudo, quando referem, repetidamente, que as formas de adaptação à mudança, neste campo formativo, se relacionam com a sua adequação à comunidade escolar e ao nível de ensino leccionado, que o seu desenvolvimento deverá decorrer na própria escola e com uma estruturação mais prática que teórica, reiterando, portanto, essa mesma necessidade de mudança na Formação Contínua.

2.2.2. Nível Pedagógico

Quanto às formas de adaptação às mudanças na carreira docente, a nível pedagógico, os inquiridos seleccionaram mais do que uma opção de resposta, permitindo a recolha dos dados que se encontram sistematizados no Gráfico 13.

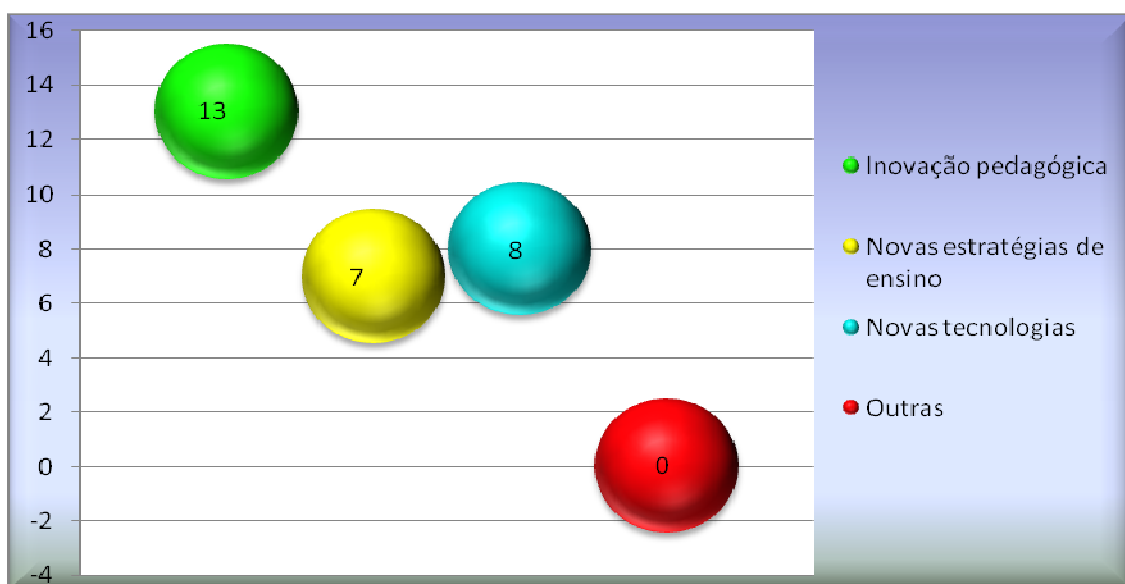


Gráfico 13 – Estratégias de adaptação às mudanças na Carreira Docente, no que respeita ao campo Pedagógico.

Analisando o gráfico, verifica-se, mais uma vez, pela razão indicada, que o total de respostas é superior ao número de inquiridos, sendo que 13 deles consideram que o investimento dos professores na inovação pedagógica constitui uma forma privilegiada de adaptação às mudanças da carreira docente.

Por outro lado, a utilização das novas tecnologias e a dinamização de novas estratégias de ensino são também evidenciadas por 8 e 7 respondentes, respectivamente, como possíveis estratégias de adaptação, dando a estas duas opções de resposta algum destaque.

Novamente se observa que a opção “outras” ficou fora do âmbito das escolhas dos protagonistas deste estudo acerca da temática em foco.

Perante os dados analisados, é-nos lícito considerar que, a nível pedagógico, as melhores estratégias de adaptação às mudanças na carreira docente se centrarão na adopção de pedagogias, tecnologias e estratégias de ensino inovadoras, por parte dos docentes, na sua função lectiva, querendo isto significar que, no campo pedagógico, a aposta deverá ser na inovação a todos os níveis.

2.2.3. Nível relacional

Quando confrontados com a questão relativa às formas de adaptação às mudanças na carreira docente, a nível relacional, os inquiridos deram as respostas que configuram o Gráfico 14.

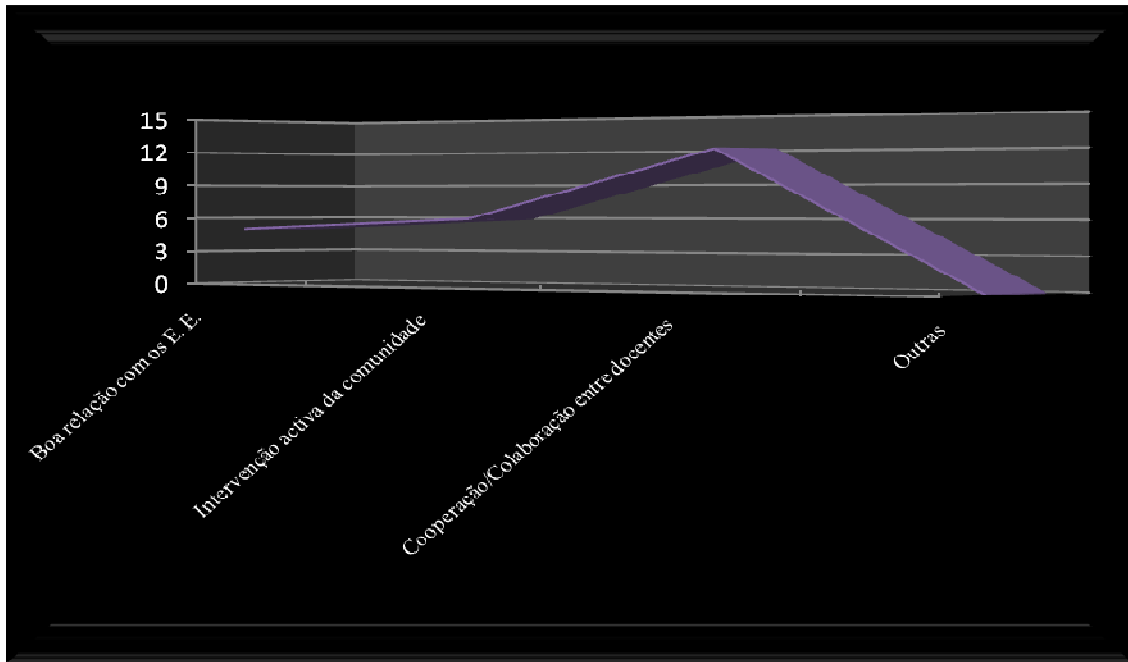


Gráfico 14 – Estratégias de adaptação às mudanças na Carreira Docente, no que respeita ao campo Relacional.

Sendo esta mais uma das questões que possibilitavam a selecção de uma ou mais das opções apresentadas no questionário, o número total de respostas dadas ultrapassou, naturalmente, o número global de inquiridos. Assim, podemos ver que 12 dos quinze respondentes mencionaram que a melhor forma de adaptação às mudanças se centra no estreitamento de laços de cooperação e colaboração entre os docentes; 6 referem que essa adaptação deverá contemplar uma intervenção mais activa da comunidade educativa e 5 consideram que deverá ser cultivado um relacionamento harmonioso com os encarregados de educação.

Devemos evidenciar, ainda, que a opção “outras”, colocada no questionário respondido, não foi, mais uma vez, seleccionada por nenhum dos respondentes.

Desta forma, poder-se-á considerar que, para estes inquiridos, as estratégias de adaptação às mudanças na carreira docente devem basear-se num melhor relacionamento entre a comunidade docente, aumentando os níveis de cooperação e colaboração entre estes profissionais, estendendo-se esse relacionamento harmonioso à restante comunidade educativa.

2.2.4. Avaliação

Quanto às estratégias de adaptação às mudanças na carreira docente no que respeita à avaliação do desempenho, os inquiridos revelaram, novamente, bastante concordância nas respostas sistematizadas no Gráfico 15.

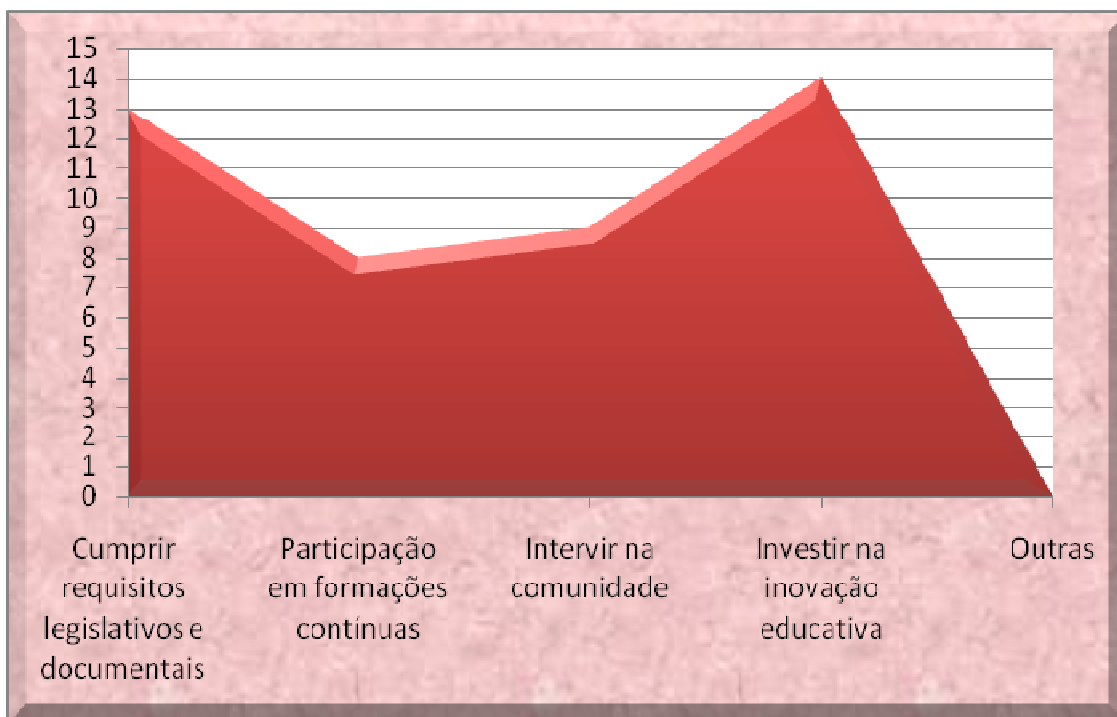


Gráfico 15 – Estratégias de adaptação às mudanças na Carreira Docente, no que respeita à Avaliação.

Assim, 14 dos quinze protagonistas do estudo afirmam que, para se adaptarem às mudanças na carreira docente, os professores devem investir na inovação educativa, acima de tudo, enquanto 13 deles consideram que estes profissionais devem cumprir todos os requisitos legislativos e documentais que lhes são exigidos. Por seu lado, 9 dos inquiridos mencionam que os docentes devem ter capacidade de intervenção na dinâmica da comunidade e 8 referem que a adaptação à mudança passa pela participação em “formações contínuas”.

Nenhum assinalou a opção respeitante à enunciação de “outras” estratégias de adaptação às mudanças na carreira docente.

Mais uma vez se evidencia a importância atribuída, por estes inquiridos, à adopção de estratégias de inovação educativa e ao investimento na auto-formação, por parte dos professores, com vista à facilitação da sua adaptação às mudanças que se verificam na carreira docente ao nível da avaliação do desempenho. Também se destaca alguma preocupação com o cumprimento dos requisitos legais e organizativos exigidos actualmente aos professores e com a sua intervenção dinâmica na comunidade envolvente.

2.3. Competências para a docência

No que concerne às competências para a docência, os inquiridos possibilitaram a recolha de informação respeitante às competências exigidas tanto a nível pessoal e interpessoal como a nível técnico, metodológico e didáctico.

2.3.1. Competências exigidas aos docentes, a nível pessoal e interpessoal

Na pergunta referente às competências pessoais e interpessoais exigidas aos docentes, novamente se verifica que o número total de respostas dadas ultrapassa bastante o total de protagonistas do estudo, tendo estes fornecido informações bastante diversificadas, abrangendo uma multiplicidade de capacidades, que se encontram expressas no Gráfico 16.

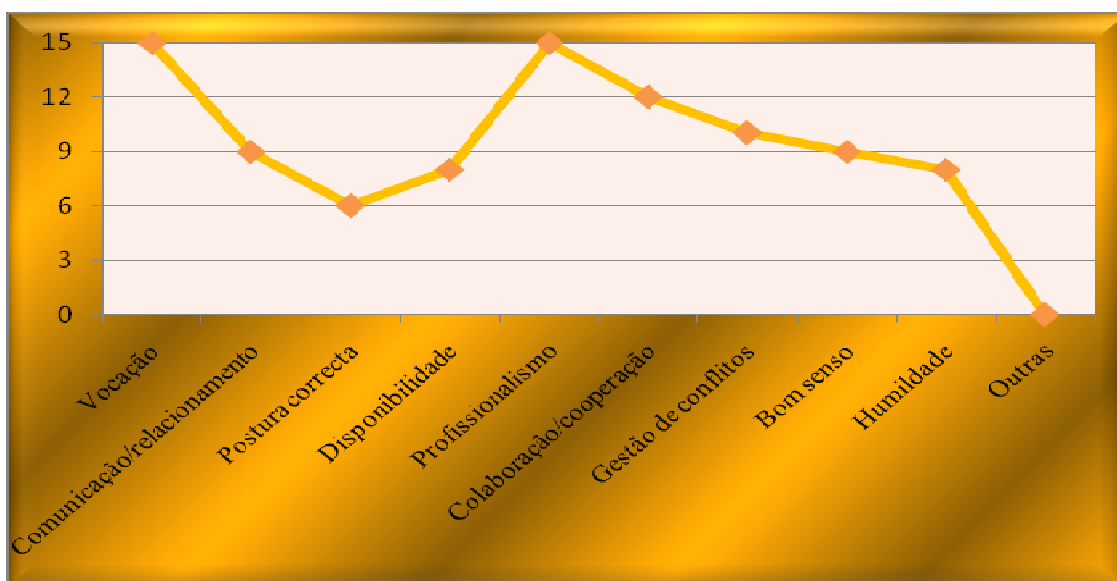


Gráfico 16 – Competências exigidas aos docentes a nível Pessoal e Interpessoal.

De acordo com o gráfico, podemos dizer que a totalidade dos inquiridos (15) considera que a vocação e o profissionalismo constituem as duas competências indispensáveis à docência. Por outro lado, 12 afirmam que a capacidade de colaboração/cooperação é essencial nestes profissionais; 10 mencionam, igualmente, que o professor deve evidenciar capacidade de gestão de conflitos; 9 concordam, também, que, por um lado, os professores devem ter bom senso e, por outro, capacidade de comunicação e relacionamento; 8 aliam, ainda, às restantes respostas dadas a importância da disponibilidade e humildade nos professores e, por último, 6 inquiridos referem que estes profissionais devem adoptar uma postura correcta.

Apenas se destaca, mais uma vez, que nenhum dos inquiridos seleccionou a opção “outras”, levando-nos a pensar, por um lado, que as opções constantes do questionário “esgotavam” o universo representacional dos protagonistas do estudo neste campo, ou, por outro, que não consideraram essencial a inclusão de outras competências nesta área.

Em suma, podemos afirmar que todas as opções constantes do inquérito, que constituem os indicadores realçados pelas duas entrevistadas nas entrevistas exploratórias, assumem um destaque notório para os protagonistas do estudo, de entre as quais se evidenciam as competências relacionadas com a vocação e o profissionalismo, indicadas por todos os

inquiridos, e as capacidades de cooperação e colaboração, gestão de conflitos, comunicação e relacionamento, bom senso e disponibilidade e humildade, seleccionadas por mais de metade dos mesmos respondentes.

2.3.2. Competências exigidas aos docentes, a nível técnico, metodológico e didáctico

Em relação às competências exigidas aos docentes, a nível técnico, metodológico e didáctico, com vista à transposição dos desafios que se avizinham, as respostas dadas pelos inquiridos, embora mais restritas que as anteriores, voltaram a revelar alguma abrangência, tal como se pode verificar pelo Gráfico 17.

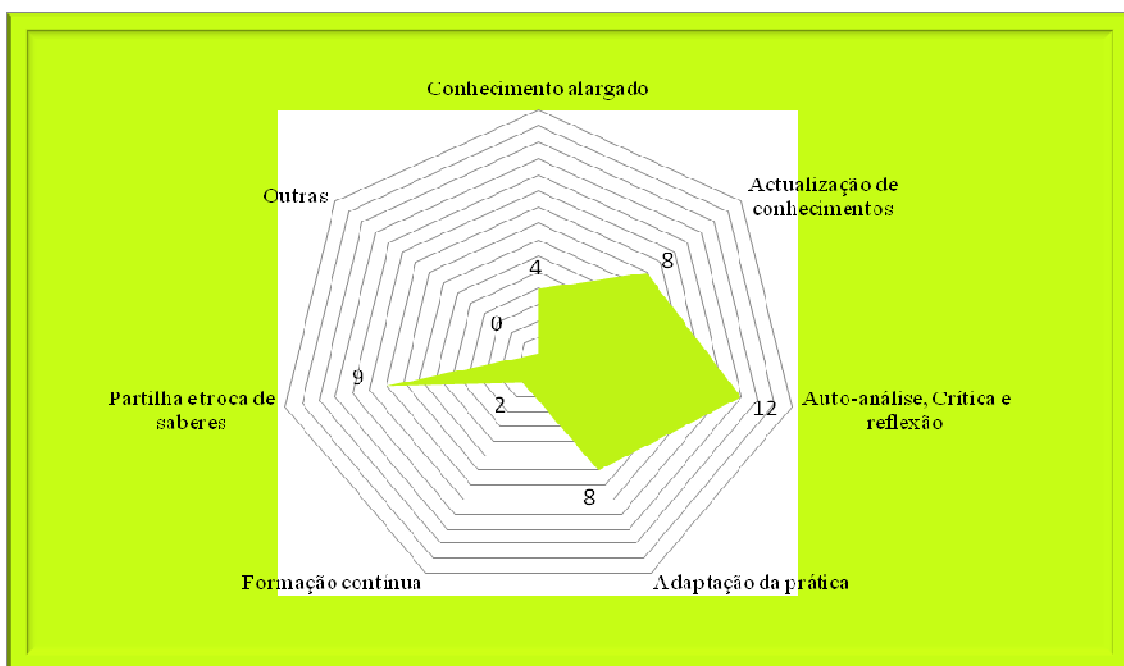


Gráfico 17 – Competências exigidas aos docentes a nível Técnico, Metodológico e Didáctico.

De acordo com o gráfico, constatamos que as opiniões mais relevantes se dividem em quatro âmbitos. O primeiro deles, mencionado por 12 inquiridos, situa-se ao nível das competências referentes à auto-análise, crítica e reflexão. O segundo âmbito, representando as opiniões de 9 inquiridos, centra-se nas capacidades relativas à partilha e troca de saberes. Os dois últimos, traduzindo as concepções de 8 inquiridos, em cada caso, abarcam competências relacionadas com a actualização de conhecimentos e a sua adaptação à prática pedagógica, respectivamente.

Foram ainda referidas capacidades respeitantes ao alargamento do conhecimento metodológico, didáctico e técnico, por 4 respondentes, e a participação em situações de Formação Contínua em contexto, por 2 deles, sendo estas competências as menos relevantes em termos de frequência.

A restante opção de resposta, constante do questionário (outras), não foi seleccionada por nenhum dos inquiridos, na linha do que tem sucedido nas questões anteriormente consideradas.

De acordo com a informação analisada, podemos assegurar que, na opinião dos protagonistas do presente estudo, as competências que se exigem aos docentes a nível técnico, metodológico e didáctico, centram-se, sobretudo, no desenvolvimento de capacidades de auto-análise, auto-crítica e reflexão sobre a sua prática, no aumento da capacidade de partilha e troca de experiências e saberes entre os professores, na valorização da constante procura de actualização e alargamento dos conhecimentos e na aposta na capacidade de acção e adaptação da prática pedagógica ao contexto educativo.

2.4. Estratégias de apoio à classe docente

A questão relativa à procura de possíveis estratégias de apoio à classe docente, com o intuito da sua adaptação às mudanças previstas na respectiva carreira, possibilitou a obtenção de informação referente a prováveis estratégias de acompanhamento/apoio, colaboração/cooperação e intercâmbio de experiências e conhecimentos entre os professores.

2.4.1. Estratégias de acompanhamento/apoio, colaboração/cooperação e intercâmbio de experiências e conhecimentos entre docentes

Quanto a possíveis estratégias de acompanhamento/apoio, colaboração/cooperação e intercâmbio de experiências e conhecimentos entre docentes, a informação recolhida é a que consta no Gráfico 18, que passamos a analisar interpretativamente.

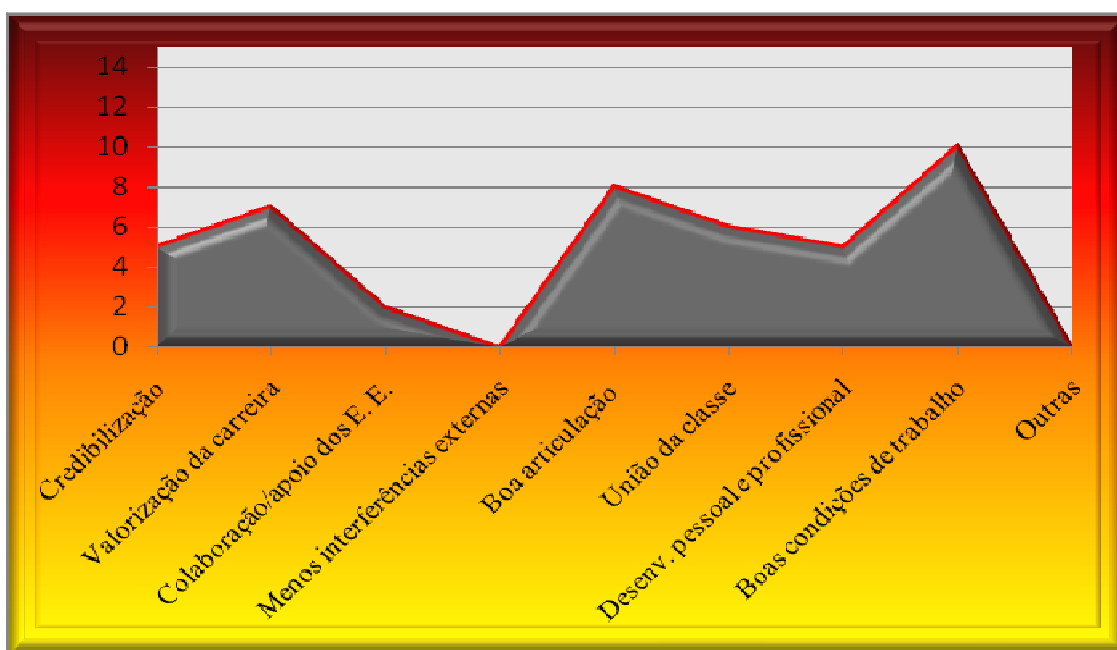


Gráfico 18 – Estratégias de apoio à classe docente face às mudanças.

Neste gráfico, podemos observar que as opiniões expressas pelos inquiridos foram relativamente mais dispersas que as analisadas anteriormente, no entanto destaca-se a opção “melhores condições de trabalho”, que foi seleccionada por 10 dos quinze professores do estudo.

Com algum destaque surgem, também, as opções referentes a uma boa articulação entre escola/família/comunidade, afirmada por 8 respondentes; uma maior valorização da carreira docente, referida por 7; uma maior união da classe docente, mencionada por 6 dos inquiridos, e uma maior credibilização do docente e um maior investimento no seu desenvolvimento pessoal e profissional, valorizadas, ambas, por 5 deles, em cada caso.

Dois dos respondentes seleccionaram, ainda, que se revela importante uma maior colaboração/apoio dos encarregados de educação. Nenhum inquirido optou pelas duas restantes hipóteses de resposta (menor interferência de factores externos e outras).

Poder-se-á, em termos conclusivos, dizer que, a nível das estratégias de apoio à classe docente, com vista à superação e adaptação às mudanças previstas na mesma, os protagonistas do nosso estudo consideram indispensável que os professores tenham boas condições de trabalho, que se assista a uma valorização da carreira docente e dos próprios professores e que se estabeleça um bom nível de articulação entre escola/família/comunidade.

2.5. Formação Inicial de Professores

O último bloco de questões formuladas no questionário, aplicado aos quinze protagonistas do estudo, procurou recolher informação relativa a possíveis estratégias de acção para a Formação Inicial de Professores, com vista à preparação profissional e ao desenvolvimento, nos futuros docentes, das capacidades de crítica, análise e reflexão.

2.5.1. Estratégias de acção para a preparação profissional dos futuros docentes

No que respeita a este tema, a informação recolhida centra-se, essencialmente, em alterações e possíveis estratégias de acção na Formação Inicial relacionadas com a

estruturação da prática pedagógica e a aposta em formadores/professores experientes e especializados, tal como se pode comprovar através do Gráfico 19.

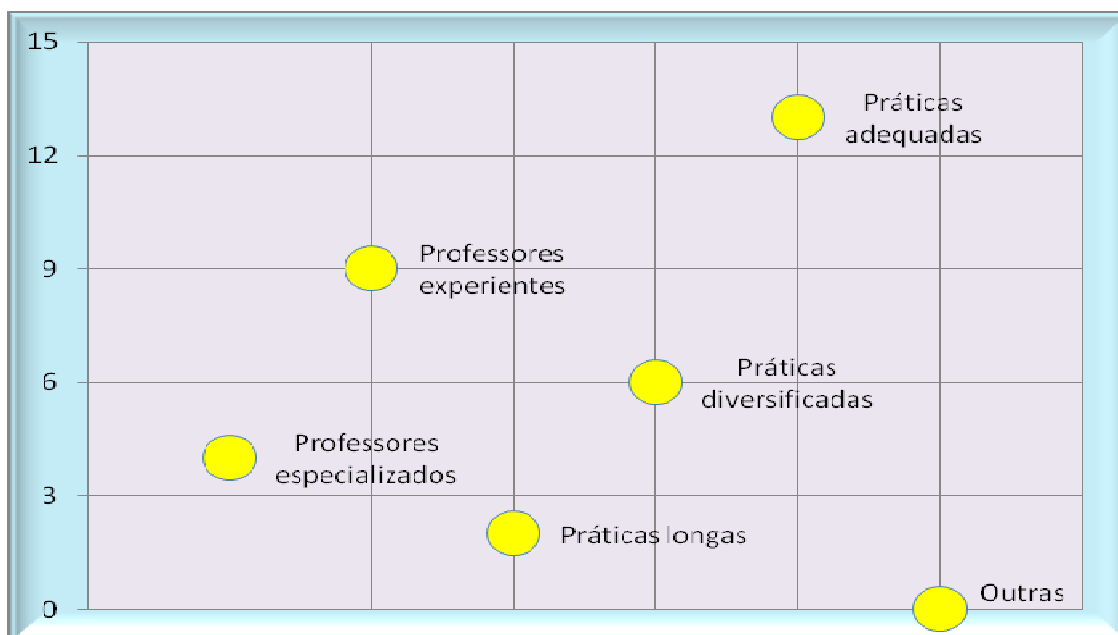


Gráfico 19 – Estratégias de acção na Formação Inicial de Professores para preparar profissionalmente os futuros professores.

A maior parte dos inquiridos (13) considera que uma das apostas a implementar, em termos de preparação profissional dos futuros docentes, na sua Formação Inicial, deverá ser o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para situações mais consentâneas com a realidade. Ainda no âmbito das práticas pedagógicas, 6 inquiridos afirmam que estas devem ser mais diversificadas e abrangentes e 2 asseguram que devem, também, ser mais alargadas no tempo.

Em relação às alterações a operar a nível dos professores/formadores responsáveis pela Formação Inicial, 9 inquiridos referem que estes devem possuir experiência prática comprovada e 4 dizem que os mesmos devem ser especializados nas áreas a leccionar pelos futuros professores.

Apenas ficou por seleccionar, de novo, a opção “outras”, considerando-se que as opiniões dos protagonistas do estudo são coincidentes com as das entrevistadas.

Os dados tornam, assim, perceptível que as lacunas detectadas por estes protagonistas na Formação Inicial de Professores se focalizam, basicamente, na área das práticas

pedagógicas, no que respeita à sua estruturação e dinâmica interna, e na contratação dos professores/formadores para leccionarem nos cursos de formação, no que concerne à sua experiência prática e à sua especialização.

2.5.2. Estratégias de desenvolvimento de capacidades críticas, analíticas e reflexivas nos futuros professores.

A última questão constante do questionário, em relação às estratégias a implementar na Formação Inicial de Professores, para desenvolver neles as capacidades críticas, analíticas e reflexivas, permitiu a obtenção de informações bastante convergentes e consistentes, como se pode constatar pelo Gráfico 20.

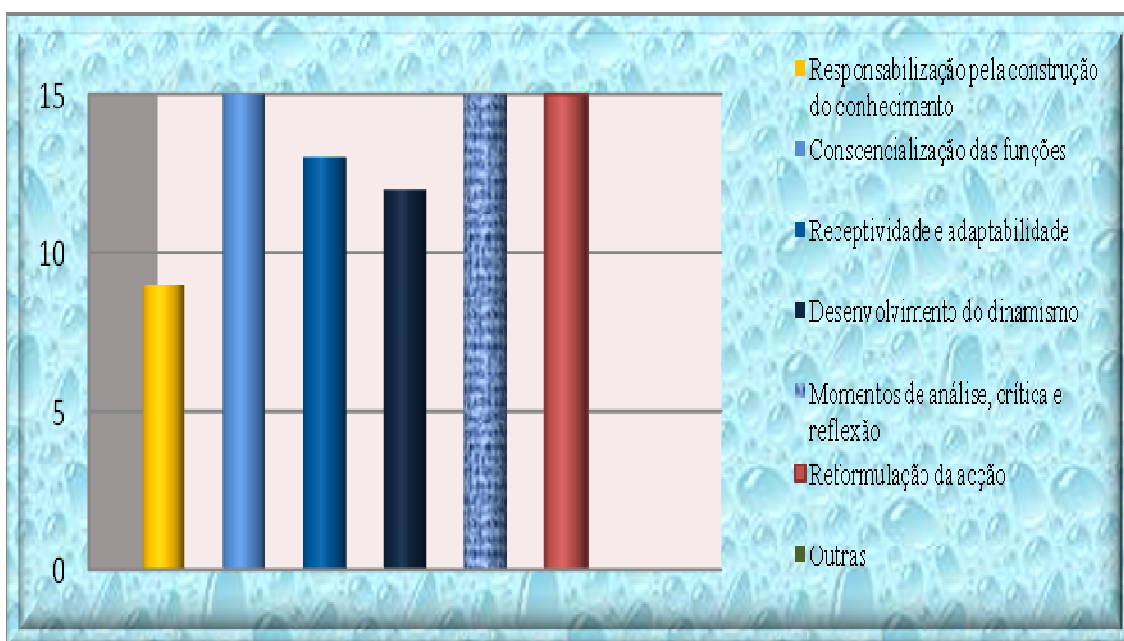


Gráfico 20 – Estratégias de acção na Formação Inicial de Professores para desenvolver neles Capacidades Críticas, Analíticas e Reflexivas.

Os dados constantes no presente gráfico indicam que a totalidade dos protagonistas do estudo (15) considera que a Formação Inicial deve transmitir aos futuros professores, com clareza e rigor, as funções inerentes à docência, proporcionar-lhes oportunidades

de análise, crítica e reflexão sobre a sua acção e, ainda, inculcar-lhes a necessidade e importância da sua reformulação, sempre que ela se revele desajustada.

Prosseguindo a análise, constata-se que 13 destes respondentes afirmam que a Formação Inicial deve, também, desenvolver nos futuros professores as capacidades de receptividade e adaptabilidade, promovendo a sua auto-confiança; 12 deles consideram, igualmente, que deve promover estratégias de desenvolvimento do dinamismo nos futuros docentes e 9 inquiridos defendem que esta formação deve promover neles a responsabilidade pela construção do seu próprio conhecimento.

Novamente se verifica que nenhum dos protagonistas do estudo seleccionou a hipótese de resposta “outras”, confirmando que as opções colocadas ao seu dispor foram suficientes, não se justificando a inserção de novas hipóteses de resposta.

Percebe-se, então, que os inquiridos consideram que, para que se possam desenvolver as capacidades de crítica, análise e reflexão nos futuros professores durante a sua Formação Inicial, deverá esta evidenciar-lhes, com precisão, a multidimensionalidade da função docente, proporcionar-lhes oportunidades para analisar, criticar, reflectir e reformular a sua acção, promover a sua auto-confiança, através do desenvolvimento da receptividade e adaptabilidade à mudança, e possibilitar-lhes o desenvolvimento do seu dinamismo e responsabilidade pela construção do seu conhecimento.

3. Análise de conjunto dos dados

De acordo com a informação recolhida, através dos questionários, foi-nos possível aceder às representações dos docentes em final de carreira, protagonistas deste estudo, acerca do futuro da Carreira Docente, o que nos facultou a obtenção de uma visão holística acerca do assunto.

Na opinião dos protagonistas, as exigências que se colocam aos docentes, na actualidade, são bastante diversificadas e abrangem várias vertentes. Em termos de

Formação Contínua, por exemplo, verificou-se que estas se centram numa reestruturação nos seus programas, no sentido da aproximação e adequação deste tipo de formação à realidade educativa, às necessidades dos docentes, em particular, e às das escolas, em geral. Evidenciou-se, ainda, que se torna fundamental a utilização, neste tipo de formação, de especialistas nas diferentes áreas e que a mesma deve ter uma estruturação mais prática que teórica.

No que respeita às exigências que se colocam ao pessoal docente no campo pedagógico, ficou patente que se impõe, na actualidade, a estes profissionais, um maior grau de coesão e cooperação, sendo enaltecidos os benefícios da partilha de experiências e saberes que daí provêm. Apurou-se, pois, que o grande desafio que se coloca aos professores é, exactamente, a nível relacional, exigindo que estes desenvolvam e treinem as suas capacidades de relacionamento, evitando, a todo o custo, a competitividade entre pares, a continuidade da desvalorização social da sua profissão e o confronto destrutivo entre os membros da comunidade escolar.

Concluiu-se, ainda, que o novo sistema de avaliação do desempenho docente, em implementação, não é considerado, pelos inquiridos, o mais justo para todos, mas que o seu propósito deve ser a distinção da capacidade de trabalho destes profissionais, impulsionando uma mudança nas suas atitudes e contemplando uma vertente formativa bastante consistente. Este sistema de avaliação deve envolver uma equipa de avaliação externa ao contexto educativo dos docentes avaliados, de forma a evitar a competitividade negativa entre os professores de um mesmo contexto, quando avaliados pelos próprios colegas.

Os dados tornam perceptível que, para os docentes melhor se adaptarem às mudanças, existe a necessidade de adopção de linhas de orientação pedagógica, tecnologias e estratégias de ensino inovadoras, da implementação de um melhor relacionamento entre a comunidade docente, pelo aumento dos níveis de cooperação e colaboração entre os seus profissionais, e, mesmo, com a restante comunidade educativa e de um investimento na auto-formação.

Neste âmbito, podemos afirmar, ainda, a existência de uma preocupação generalizada com o cumprimento dos requisitos legais e organizativos exigidos e com a intervenção dinâmica do professor na comunidade envolvente.

No que respeita às competências necessárias aos docentes, na actualidade, verificou-se que se encontram intimamente relacionadas com a vocação e o profissionalismo, com as capacidades de cooperação e colaboração, gestão de conflitos, comunicação e relacionamento, bom senso, disponibilidade e humildade. A nível técnico, metodológico e didáctico, centram-se, sobretudo, no desenvolvimento de capacidades de auto-análise, auto-crítica e reflexão sobre a prática, no aumento da capacidade de partilha e troca de experiências e saberes entre os professores, na valorização da constante procura de actualização e alargamento dos conhecimentos e na aposta na capacidade de acção e adaptação da prática pedagógica ao contexto educativo.

Podemos apurar, também, que as estratégias de apoio à classe docente, com vista à superação e adaptação às mudanças previstas na carreira docente, se baseiam em boas condições de trabalho para os professores, numa valorização da carreira docente e dos próprios professores e no estabelecimento de bons níveis de articulação entre escola, a família e a comunidade.

No que se refere às lacunas na Formação Inicial de Professores, apontadas pelos nossos inquiridos, podemos concluir que se baseiam na área das práticas pedagógicas, principalmente no que respeita à sua estruturação e dinâmica interna, tendo sido sugerida uma reorganização e este nível, bem como a contratação dos professores/formadores especializados e experientes para leccionarem nos cursos de formação.

Por último, e ainda no âmbito da Formação Inicial, podemos considerar, de acordo com os dados, que a reestruturação dos programas de formação não se deve limitar aos aspectos mencionados no parágrafo anterior, devendo abranger campos mais específicos. Esta formação deve prever estratégias eficazes para evidenciar aos futuros professores, com precisão, a multidimensionalidade da função docente, para lhes proporcionar oportunidades para analisar, criticar, reflectir e reformular a sua acção,

para lhes promover a auto-confiança, através do desenvolvimento da receptividade e adaptabilidade à mudança, e para lhes possibilitar o desenvolvimento do dinamismo e responsabilidade pela construção do seu conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos numa época de mudanças drásticas, que ocorrem a um ritmo alucinante e que provocam angústias e inseguranças na vida profissional dos docentes. O que era eficaz ontem, deixa de o ser hoje; a forma como actuávamos enquanto educadores, no passado, não serve inteiramente os propósitos da nossa função, no presente. A realidade educativa sofre, nos nossos dias, alterações significativas, delas emergindo a incerteza quanto ao futuro da Carreira Docente.

Perante as mudanças impostas à Carreira Docente, ser professor, neste momento, revela-se muito mais exigente do que em tempos passados e, provavelmente, menos do que será no futuro. Foi, exactamente, nesta incerteza e ambiguidade que se centrou a investigação que desenvolvemos e que agora se conclui, contribuindo, um pouco mais, para a compreensão desta realidade em constante mutação, na perspectiva dos próprios implicados – os professores.

O nosso estudo permitiu-nos conhecer as representações que os professores que se encontram próximo da aposentação possuem acerca do percurso profissional dos que iniciam agora a sua caminhada, perante o clima de mudança que se vive, actualmente, na Carreira Docente. Ficou patente que os protagonistas do estudo perspectivam o futuro como uma constante de alterações e mudanças, às quais os professores terão que se adaptar, tentando desenvolver, em si mesmos, competências e capacidades que os auxiliem na transposição das dificuldades e pressões a que se encontram sujeitos, sem nunca perder o prazer de educar e ensinar e o profissionalismo que lhes é característico.

Perante os resultados obtidos, evidenciou-se também a necessidade da promoção de uma reestruturação ao nível da Formação Inicial e Contínua de Professores, para que se aproximem mais das necessidades formativas dos docentes, nos diferentes níveis de ensino leccionados, e das especificidades das comunidades educativas a que se destinam, alargando a sua componente mais prática.

Foi-nos permitido concluir que, no campo pedagógico, os futuros docentes deverão apostar na inovação e no investimento na auto-formação a todos os níveis, adoptando, na sua actividade lectiva, linhas pedagógicas, tecnologias e estratégias de ensino inovadoras. A nível relacional, por seu lado, os docentes, para melhor se adaptarem às mudanças, devem investir num melhor relacionamento inter-pares, cooperando e colaborando com toda a comunidade educativa e estabelecendo com ela uma relação harmoniosa.

Ao nível da avaliação do desempenho, destacou-se a preocupação dos protagonistas deste estudo com o cumprimento, por parte dos docentes, dos requisitos legislativos e documentais exigidos na actualidade e com a intervenção dinâmica dos mesmos na comunidade envolvente.

No que respeita às exigências que os docentes que constituíram os protagonistas do estudo consideram que se irão colocar aos professores, a curto e médio prazo, concluiu-se que se encontram centradas na aproximação da Formação Contínua às necessidades dos docentes, em particular, e à realidade educativa das escolas, em geral, utilizando, para esse efeito, especialistas nas diferentes áreas de formação.

No tocante ao campo pedagógico e relacional, verificou-se que o pessoal docente necessita de boas condições de trabalho e de instituir um maior grau de coesão e cooperação entre si, investindo na partilha de experiências e saberes que daí provêm, desenvolvendo e treinando a sua capacidade de relacionamento e evitando, a todo o custo, a competitividade entre pares, combatendo, assim, a continuidade da desvalorização dos docentes e o confronto destrutivo entre os membros da comunidade escolar.

Concluiu-se, ainda, que o novo sistema de avaliação do desempenho docente não é perspectivado como o mais adequado e justo para todos, no entanto, deverá servir o propósito de distinguir a capacidade de trabalho de cada professor, provocando uma mudança efectiva nas atitudes destes profissionais. Esta mudança exigirá que os docentes se empenhem na sua formação, sendo esta aliada à própria avaliação, que, segundo se apurou, deverá envolver uma equipa de avaliação externa ao contexto educativo dos docentes avaliados. Desta forma, consideram os inquiridos, se poderá

evitar a competitividade entre docentes de um mesmo contexto, quando avaliados pelos próprios colegas, como tem ocorrido.

No âmbito da identificação das competências consideradas como essenciais ao desempenho das funções docentes, com vista à superação dos desafios que se colocarão aos futuros professores, pode afirmar-se que estas se centralizam na vocação e no profissionalismo, nas capacidades de cooperação e colaboração, na gestão de conflitos, na comunicação e no relacionamento, no bom senso, na disponibilidade e na humildade.

A partir da opinião dos protagonistas do presente estudo, verificou-se ainda que as competências que se exigem aos docentes, a nível técnico, metodológico e didáctico, se centram no desenvolvimento de capacidades de auto-análise, auto-crítica e reflexão sobre a sua prática, no aumento da capacidade de partilha e troca de experiências e saberes entre os professores, na valorização da constante procura de actualização e alargamento dos conhecimentos e na aposta na capacidade de acção e adaptação da prática pedagógica ao contexto educativo.

Quanto às dimensões a contemplar pela Formação Inicial de Professores, de forma a preparar os mesmos para os novos desafios, verificou-se que os protagonistas do estudo detectam algumas lacunas neste nível de formação, focalizadas, em particular, na área das práticas pedagógicas, ao nível da sua estruturação, dinâmica interna e duração, e na contratação dos professores/formadores para leccionarem na Formação Inicial, no que respeita à sua experiência prática e à sua especialização.

Concluiu-se, também, que, para que se desenvolvam, nos futuros docentes, as capacidades de crítica, análise e reflexão, durante a sua Formação Inicial, deverá a mesma explicitar-lhes, com exactidão, a sua função enquanto docentes, proporcionar-lhes oportunidades de analisar, criticar, reflectir e reformular a sua acção, promover a sua auto-confiança, através do desenvolvimento da receptividade e adaptabilidade à mudança, e possibilitar-lhes o desenvolvimento do seu dinamismo e responsabilidade pela construção do seu conhecimento, através da colocação destes em diversas situações de desafio.

Desta forma, o estudo que agora se conclui, cujo objectivo se centrou na identificação das possíveis exigências que se irão impor aos docentes, a curto e médio prazo,

permitiu-nos conhecer prováveis formas destes profissionais se adaptarem às mudanças na carreira docente, desenvolvendo algumas competências essenciais à docência, apoiando-se mutuamente, enquanto classe profissional, como vista à superação das mudanças e dos desafios que enfrentam e que se perspectivam para o futuro.

Devemos, ainda, reconhecer que a investigação que desenvolvemos nos permitiu identificar possíveis estratégias de acção para a Formação Inicial e Contínua de Professores, com o propósito de desenvolvê-los pessoal e profissionalmente, dotando-os das competências e capacidades necessárias à superação das adversidades com que se deparam na vida activa e que lhes possibilitem um percurso profissional sustentado na flexibilidade e orientado para o sucesso.

No plano pessoal, o desenvolvimento deste estudo permitiu-nos alargar os conhecimentos teóricos que justificam, explicam e dão sentido à Carreira Docente, bem como das diferentes concepções existentes acerca da profissão docente e das competências que lhes são exigidas, permitindo a consecução global dos objectivos delineados no início desta investigação. Constituiu, ainda, um factor determinante de construção do nosso conhecimento, enriquecimento e crescimento pessoal e profissional.

No campo da investigação, permitiu-nos construir conhecimento em termos de planificação, concepção e aplicação de instrumentos de recolha de dados (inquéritos e entrevistas). Desenvolvemos, concomitantemente, competências no âmbito do tratamento, sistematização gráfica, análise e interpretação dos dados, através de processos de triangulação, discussão e interpretação analítica dos mesmos.

Consideramos que, neste momento, estamos mais preparados e mais conscientes da envolvimento e do esforço que requer um trabalho investigativo e científico a este nível, numa perspectiva de constante construção de conhecimento.

Embora o presente estudo se tenha revelado um contributo válido em diversos âmbitos, tal como acima foi exposto, consideramos que o tempo destinado ao seu desenvolvimento se revelou limitado, por um lado porque um estudo de natureza qualitativa, como o que desenvolvemos, exige, por parte do investigador, uma concentração, um esforço e uma disponibilidade de tempo, que, muitas vezes, não se

coaduna com as funções e as exigências docentes actuais, e, por outro, porque durante a sua realização ocorreu o nascimento da minha filha, que ocupou, como é natural, parte do tempo necessário à execução desta investigação.

Também consideramos que se tornou limitativo o facto dos inquiridos não terem aproveitado as hipóteses que lhes foram dadas no questionário para acrescentarem a sua própria visão dos assuntos abordados, uma vez que possibilitariam um conhecimento bastante mais alargado acerca das suas representações sobre a temática em estudo.

O último aspecto mencionado poderia ter sido superado se a metodologia adoptada se centrasse também na realização de entrevistas semi-estruturadas, de aprofundamento aos quinze protagonistas do estudo, o que, no entanto, se configurou totalmente inviável em termos temporais. Possivelmente os resultados obtidos a partir das quinze entrevistas teriam sido diferentes, talvez mais ricos, abrangentes e autênticos, uma vez que os protagonistas do estudo expressariam livremente as suas crenças e convicções, indo, porventura, mais além relativamente às questões contidas no questionário.

Em termos prospectivos, julgamos pertinente, considerando os horizontes que este estudo nos abriu, apresentar um conjunto de pistas de trabalho e investigação a explorar. Assim, numa perspectiva de continuação da abordagem investigativa aqui apresentada, poder-se-ia ponderar a hipótese de projectar o desenvolvimento de uma investigação mais aprofundada no contexto desta temática, alargando o seu espectro às representações dos docentes em início de carreira do mesmo Agrupamento de Escolas dos protagonistas do presente estudo.

Essas representações seriam exploradas ao nível das exigências da Carreira Docente, a curto e médio prazo; das possíveis formas dos professores se adaptarem às mudanças que se operam a esse nível; das competências consideradas imprescindíveis ao exercício das suas funções, numa perspectiva de transposição dos desafios que se avizinham; do levantamento de possíveis estratégias de apoio à classe docente, com vista a sua adaptação às mudanças previstas e, por último, da definição de prováveis estratégias de acção para a Formação Inicial de Professores, numa perspectiva de os preparar de forma eficaz, a nível pessoal e profissional.

Esse estudo poderia, ainda, assumir uma estruturação substantiva, abarcando, por exemplo, o confronto entre as perspectivas levantadas pelo presente estudo, ou seja, dos docentes em final de carreira, com as representações que se obteriam dos docentes em início de carreira, acerca das mesmas temáticas. Dessa forma, seria possível detectar pontos de vista comuns e divergentes e verificar o grau de consciência dos professores em início de carreira sobre os desafios que os esperam e o nível de preparação que possuem com vista a ultrapassarem as possíveis dificuldades.

Seria, igualmente, interessante desenvolver um estudo que abrangesse todos os docentes em final de carreira, com mais de 25 anos de docência, da região do Algarve. Este hipotético estudo poderia ser desenvolvido nos mesmos moldes que o presente, com a aplicação do mesmo instrumento de recolha de dados, isto é, o questionário, que seria distribuído a todos os docentes que cumprissem os requisitos necessários, em exercício de funções nos Agrupamentos de Escolas do Algarve, com a autorização/apoio dos seus Conselhos Executivos, a que se seguiria a realização de um conjunto de entrevistas a “casos” considerados significativos.

No final do desenvolvimento deste hipotético estudo, poder-se-ia aferir se, na realidade, as representações dos docentes em fim de carreira, em exercício de funções no distrito de Faro, seriam coincidentes com as dos protagonistas do estudo que agora se apresenta, se acrescentariam algo de novo, se seriam levantadas novas questões de análise e se se atingiriam ou não novos níveis de compreensão sobre o assunto em foco.

Consideramos que um outro plano de investigação possível de operacionalizar nesta área, de forma mais restrita e, ao mesmo tempo, mais focalizada, seria conduzir uma investigação centrada nas estratégias formativas da Formação Inicial de Professores. A este nível, poder-se-ia realizar o confronto das opiniões e representações dos docentes em final de carreira com os planos de formação das Escolas Superiores de Educação, com vista a detectar aspectos convergentes e divergentes.

Poder-se-ia, igualmente, através do confronto das perspectivas distintas identificadas, conduzir a uma possível reestruturação dos vectores que os docentes no activo consideram imprescindível serem contemplados nos planos de formação das Escolas Superiores de Educação, encontrando-se, desta forma, uma plataforma de entendimento

mais harmoniosa, conducente, porventura, em última análise, a uma melhor e mais eficaz preparação pessoal e profissional dos futuros docentes.

Perante o cenário actual e as mudanças que se projectam, configura-se que o papel de cada docente se revista de maior responsabilidade face às exigências que lhe são impostas e à função que desempenha na sociedade em que vivemos. O presente estudo levanta alguns tópicos para reflexão, nos quais muitos docentes se revêem e que poderão contribuir para o *design* de linhas de acção, com vista ao bem-estar e ao sucesso do profissional docente.

Neste aspecto, consideramos de toda a pertinência a realização continuada de investigações sobre o desenvolvimento da Carreira Docente, numa perspectiva não só de aprofundamento de conhecimentos acerca deste percurso, mas também de acompanhamento e melhoria do desempenho docente.

Desta forma, não podemos deixar de considerar que a investigação aqui apresentada, embora de carácter exploratório, até pela sua dimensão e âmbito, não deixa de constituir, apesar de limitada, um contributo, entre tantos outros, para o enriquecimento do *saber*, do *saber-fazer* e do *saber-estar* nestas áreas, deixando entreaberta a porta a novas linhas de investigação, que se possam mostrar necessárias ou benéficas para a melhoria do ensino em Portugal.

Está, portanto, nas mãos de cada um de nós, contribuir para um desenvolvimento melhorado desta problemática no futuro, com o grande objectivo de melhorar a acção educativa e o próprio processo de Formação de Professores, contribuindo, em última instância, para um desenvolvimento e amadurecimento equilibrado dos actuais e dos futuros professores.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro, Edições CIDInE.

ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina.

BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.

CARDOSO, A., PEIXOTO, A., SERRANO, M. & MOREIRA, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno: Repercussões a Nível da Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp. 63-88). Porto, Porto Editora

CAVACO, H. (1991). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Ed.). *Profissão professor*. (pp. 155-191). Porto, Porto Editora.

CAVACO, H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa, Editorial Teorema.

CONNELLY, F. M., & CLANDININ, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19: 2-14.

- DEMO, P. (1998). *Educar pela pesquisa*. Campinas, Autores Associados.
- DICIONÁRIO VERBO (2001). *Dicionário da Verbo*. Vol.II. (2973). Lisboa, Verbo Editores.
- ENRICONE, D. (2004). *Ser Professor*. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- ESTEVE, J. M. (1999). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. (93-124). Porto, Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- FENSTERMARCHER, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge. In Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20: 3-56.
- FORMOSINHO, J. et al. (1985). A relação entre locus de controlo e empenhamento dos professores na escola: alguns dados preliminares. In J. Cruz, L. Almeida & O. Gonçalves (Eds.). *Intervenção psicológica na educação*. (pp.227-236). Porto, APLP.
- FURET, F. & OZOUF, J. (1977). *Lire et écrire*. Paris, Minuit.

- GIMENO, S. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *Profissão professor*. (pp. 63-92). Porto, Porto Editora.
- GOBLE, N. M. & PORTER, J. F. (1980). *La cambiante función del profesor*. Madrid, Narcea.
- GÓMEZ, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 95-114). Lisboa, Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- GONÇALVES, J. A. (1992). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. (pp. 141-169). Porto, Porto Editora.
- GONÇALVES, J. A. (2000). *Ser professora do 1º Ciclo: uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado).
- HAMELINE, D. (1999). O educador e a acção sensata. *Profissão professor*. (pp. 35-62). Porto, Porto Editora.
- HOLMES, M. (1991). Bringing about change in teachers rationalistic technology and therapeutic human relations in the subversion of education. *Curriculum Inquiry*, 21: 65-90.
- HOUOT, B. (1993). *Esta vida de Professor....* Porto, Edições ASA.
- JESUS, S. N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra, Quarteto.

- JESUS, S. N. (2004). Motivação na profissão docente – Perspectivas para o bem-estar docente. In A. Adão & E. Martins (Org.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. (pp. 81-92). Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- JULIA, D. (1981). La naissance du corps professoral. *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*. (pp. 71-86). Paris, Éditions Belin.
- KALLEN, D. & COLTON, S. (1980). *Educational developments in Europe and North America since 1960*. Paris, UNESCO.
- LOUREIRO, C. (2001). *A docência como profissão: Culturas dos Professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto, Edições ASA.
- MERAZZI, C. (1983). Apprendre à vivre les conflits: une tache de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 6: 101-106.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa, M E - Departamento da Educação Básica.
- MONTERO, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa, Instituto Piaget.
- NÓVOA, A. (1989). *Os professores: quem são? donde vêm? para onde vão?*. Cruz-Quebrada: Instituto Superior de Educação Física / Universidade Técnica de Lisboa.

- NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. (pp. 15-33). Lisboa, Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (1994). Editorial, *Quadrante*, 3(2): 1-10.
- NÓVOA, A. (1999) (Org.). *Profissão professor*. Porto, Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2002). *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Revista Pedagógica*, 17: 8-12.
- PONTE, J. P. (1992). Concepções dos professores de Matemática e Processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos & J. P. Ponte (Eds.). *Educação matemática*. (pp. 185-239). Lisboa: IIE.
- QUIVY, R. & KAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gravida.
- RIBEIRO GONÇALVES, F. (1992). O papel da Investigação na Educação (a influência do contexto). *Revista Portuguesa de Educação*, 5(1): 85-107.
- RODRIGUES, M. & MALHEIRO, S. (2004). Marionetas em liberdade: a identidade pe(r)dida com as novas exigências curriculares. In A. Adão & E. Martins (Org.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. (pp. 151-172). Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

- RODRIGUES-LOPES, A. (1991). Modelos de formação de professores e desenvolvimento de competências: perspectivas e problemática de uma mudança urgente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25: 43-68.
- ROLDÃO, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34): 94-103.
- TAMIR, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 7: 263-268.
- TAVARES, J. (1992). *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro, Edições CIDInE.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Lisboa, Edições ASA.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3): 3-9.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, EDUCA.

Legislação Consultada

Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro (*Lei de Bases do Sistema Educativo*).

Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro (*Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*).

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (*Reorganização Curricular do Ensino Básico*).

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto (*Perfis Gerais de Competências dos educadores e professores do 1º ciclo*).

Esta dissertação é completada e complementada por um volume de ANEXOS.
