

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: VARIANTE SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA**

**Contributos da cultura de escola para o desenvolvimento
profissional dos professores: o caso particular de uma escola
dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.**

Maria Margarida da Silva Roque

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Orientador: Prof. Doutor António José Santos Neto

Maio de 2007

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: VARIANTE SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA**

**Contributos da cultura de escola para o desenvolvimento
profissional dos professores: o caso particular de uma escola
dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.**

Maria Margarida da Silva Roque



160 775

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Orientador: Prof. Doutor António José Santos Neto

Maio de 2007

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao Professor Doutor António Neto, orientador desta dissertação, pela paciência, pelo oportuno sentido crítico, pela rapidez de resposta e pelos critérios de exigência, cuja pertinência enriqueceu este trabalho.

Agradeço às nove professoras que conosco colaboraram dando-nos algum do seu precioso tempo e valiosas reflexões.

Quero agradecer a todos cuja amizade e apoio estiveram presentes ao longo deste percurso, sempre disponíveis nos momentos de maior e menor entusiasmo.

À minha prima Ana Teresa, pela companhia e apoio nos momentos finais deste trabalho.

Ao meu marido pela compreensão, paciência e apoio que sempre manifestou, o meu muito obrigado.

Um agradecimento muito especial aos meus pais, pelo apoio, disponibilidade e carinho que sempre manifestaram sem os quais este trabalho não se teria erguido.

RESUMO

O presente estudo, de natureza qualitativa e etnográfica, teve como grande objectivo identificar contributos da cultura relacional de escola para o desenvolvimento profissional dos professores. Foram para isso inquiridas nove professoras de uma escola básica dos 2º e 3º ciclos do concelho do Barreiro, através de entrevistas semi-estruturadas. Do discursos das entrevistadas, foi possível inferir o relevo que atribuíam ao papel positivo do órgão de gestão da escola na promoção de uma cultura escolar de apoio ao professor, com particular destaque para as estratégias de acolhimento e para a preocupação com o bem-estar docente. Verificou-se, além disso, que nesta escola tenderão a coexistir dois tipos essenciais de interacções entre os professores: interacções formais, como reuniões e outros encontros mandatados, e interacções informais. Embora se possa admitir a presença na escola de alguns dos tipos de colegialidade apresentados na literatura, os professores pareceram privilegiar a individualidade, em detrimento de um trabalho mais colaborativo. Destaca-se, no entanto, a disponibilidade das inquiridas para a mudança e conseqüente adopção de práticas inovadoras.

PALAVRAS-CHAVE

Desenvolvimento profissional; cultura profissional docente; interacções profissionais; colegialidade; individualidade.

School culture contributes for teachers' professional development: the particular case of a 2nd and 3rd cycles of basic education school

ABSTRACT

The present study, of a qualitative and ethnographic nature, had as its main goal to identify contributions of the scholarly culture, in its relational dimension, for the professional development of the teachers, through different stages of their professional lives. For that purpose, nine teachers working in a 2nd and 3rd cycles of basic education school were interviewed, through half-structured interviews. During the analysis of the content of the interviewed speeches, it was possible to infer about the importance of the management board of this school, in particular, the promotion of a proper school culture, based on the acceptance and well-being of the teachers. On the other hand, we confirmed that in these school two essential types of interactions between teachers reign: one the formal interactions, with formal meetings, and another the informal interactions. In terms of collegiality or autonomy of the effectuated analysis, we concluded that it is the individualistic position that prevails; however, we noticed the will and the availability to change this, with the adoption of different and innovated practices.

KEY WORDS

Professional development; teaching professional culture; professional interactions; collegiality; autonomy.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice Geral	iv
Índice de Quadros	vi
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO	
2.1. O desenvolvimento profissional do professor	9
2.1.1. Etapas da vida de professor	11
2.1.1.1. A decisão de ser professor	11
2.1.1.2. A formação	14
2.1.1.3. Os primeiros anos da carreira	21
2.1.2. Socialização profissional	25
2.2. Cultura profissional na actividade docente	28
2.2.1. O conceito de cultura	29
2.2.2. Desafios ao estudo da cultura docente	31
2.2.3. Colegialidade e individualismo	33
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	
3.1. Âmbito da investigação	42
3.2. Natureza do estudo	44
3.2.1. Investigação em educação: perspectiva global	44
3.3. Objectivos do estudo	51
3.4. Questões de pesquisa	51
3.5. O contexto do estudo	53
3.5.1. Caracterização do estabelecimento de ensino	53
3.5.2. Participantes no estudo	57

3.6. Procedimentos Metodológicos	59
3.6.1. Delineamento do estudo	59
3.6.2. Recolha e tratamento dos dados	61

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. Etapas da vida dos professores	71
4.1.1. Escolha da profissão	71
4.1.2. Formação profissional	76
4.1.3. Os primeiros anos da carreira	80
4.1.4. Estabilidade profissional	86
4.2. Dimensão relacional da cultura profissional da escola	99
4.2.1. Interações entre os professores	100
4.2.2. Perspectivar o futuro	110

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

5.1. Discussão dos resultados da investigação	115
5.2. Limitações e dificuldades na implementação do estudo	124
5.3. Implicações pedagógicas e recomendações	126

BIBLIOGRAFIA	131
---------------------------	-----

ANEXOS

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I –	Professores da escola, no ano lectivo 2005/2006.	54
Quadro II –	Constituição e funções das estruturas de orientação educativa.	56
Quadro III –	Participantes no estudo.	58
Quadro IV –	Síntese dos indicadores obtidos a partir do estudo preliminar.	60
Quadro V –	Matriz de categorização.	67
Quadro VI –	Motivações das entrevistadas para a escolha da profissão docente. ...	71
Quadro VII –	Influências exercidas para a escolha da profissão.	74
Quadro VIII –	Características comuns aos dois tipos de profissionalização, segundo opinião das docentes inquiridas.	77
Quadro IX –	A imagem dos colegas mais velhos, construída pelas docentes inquiridas.	81
Quadro X –	Procedimentos particulares da escola relativamente aos professores princípios.	83
Quadro XI –	Representações pessoais de estabilidade profissional.	86
Quadro XII –	Factores que dificultam a estabilidade profissional.	88
Quadro XIII –	Factores que determinam a estabilidade profissional.	91
Quadro XIV –	Áreas do quotidiano do professor influenciadas pela estabilidade profissional.	93
Quadro XV –	Aspectos da escola que podem contribuir para a estabilidade dos docentes.	97
Quadro XVI –	Interações informais mais frequentes entre os professores.	101
Quadro XVII –	Estruturas escolares onde as interações acontecem com mais formalidade.	103
Quadro XVIII –	Mudanças a implementar na escola e nos professores.	110

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

A natureza complexa e multifacetada do ensino exige, cada vez mais, que os professores se empenhem num processo contínuo de desenvolvimento profissional (Day, 2001), ao longo de toda a carreira. As circunstâncias contextuais, as histórias pessoais e profissionais dos professores e as disposições do momento poderão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas serão identificadas e as dificuldades superadas.

Para além das vidas pessoais e profissionais, o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende, também, em larga medida, das políticas e dos contextos escolares nos quais se realiza a sua actividade docente (Day, 2001). Trata-se, em suma, de um processo multidireccional, que cada um vai construindo ao seu próprio ritmo, num percurso de interacção com os diferentes contextos.

Ao analisar alguma da literatura sobre esta temática, fomos, na verdade, confrontados com uma panóplia de factores, relacionados com o contexto de trabalho (as escolas), que determinam decisivamente o desenvolvimento dos professores e das próprias escolas. Um desses factores se destaca de entre os restantes (Clemente e Vandenberghe, 2000): falamos de colegialidade. Inicialmente, este tipo particular de cultura de escola foi tido como solução para muitos dos problemas das escolas e, acima de tudo, como absolutamente determinante para o desenvolvimento dos professores.

Posteriormente, tal posição entusiasta perante a colegialidade parece ter sido, de algum modo, reconsiderada. Diversos investigadores, como Fullan e Hargreaves (1992), vieram não só chamar a atenção para a conveniência de ter em conta a individualidade dos professores, como, inclusivamente, realçaram a sua importância específica para o desenvolvimento profissional docente. Como

salienta Hargreaves (1998), o local onde os professores exercem a sua actividade torna perfeitamente possível a coexistência natural, e necessária, de atitudes de individualidade e colegialidade entre os professores.

Tempo e oportunidades, bem como disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros no seu local de trabalho e com elementos fora da escola, são factores-chave no desenvolvimento profissional contínuo (Day, 2001). Na ausência dos mesmos, não é despropositado prever que as capacidades dos professores para o desenvolvimento profissional e as disposições para as modelar em função dos alunos, que irão viver e trabalhar num mundo já caracterizado pela mudança, sejam provavelmente limitadas (Lima, 2002).

O estudo do desenvolvimento profissional dos professores e dos factores que o influenciam é, assim, de importância fundamental para todos os que se interessam pelo futuro da educação. Perceber de que modo o professor pode assumir mais integralmente a sua profissão, como pode aprofundar e tornar mais eficazes as suas interacções no contexto escolar são condições essenciais para a construção de uma cultura profissional sólida.

A forma como os docentes interagem profissionalmente é, certamente, um dos factores mais poderosos que condicionam o modo como as reformas educativas são interpretadas e aplicadas nas escolas (Hargreaves, 1998). A elucidação desta realidade relacional é, pois, essencial para compreensão da maneira como os professores traduzem, na sua própria linguagem e nos seus comportamentos profissionais, os objectivos gerais da organização escolar.

Em qualquer tentativa de compreensão que possa ser feita a esse respeito, é, por outro lado, conveniente evitar uma abordagem monolítica dos conceitos de desenvolvimento profissional e de cultura docente, adoptando uma total abertura para a integração de diferentes pontos de vista existentes na literatura. Concepções diferentes de cultura, associadas de uma forma ou de outra ao

desenvolvimento profissional dos professores, dão origem a questões e a interesses de investigação diferentes.

De acordo com a perspectiva dos ciclos de vida profissional dos professores, os mesmos passam por diferentes fases ou etapas (Huberman, 1992). Todas elas têm singularidades próprias, mas é necessário considerar que uma nova fase pressupõe a alteração das características da anterior e a assunção de novas características, num percurso que tem muito de semelhante à forma, construtivista, como Piaget concebia o desenvolvimento da criança. Contudo, somos tentados a levantar as seguintes questões: o desenvolvimento da carreira dos professores far-se-á mesmo por fases ou etapas? Será possível delinear um itinerário tipo das mesmas?

Por todos os aspectos referidos, à medida que analisámos as entrevistas efectuadas a professores que constituíram o suporte metodológico nuclear da vertente empírica deste estudo, e com vista ao desenvolvimento do projecto de investigação que definimos inicialmente, fomos integrando diferentes perspectivas, mantendo sempre um carácter dinâmico no estudo que nos propusemos realizar.

Assim, tivemos como objectivo principal, ao longo deste trabalho, averiguar e analisar possíveis contributos da cultura relacional de uma determinada escola para o desenvolvimento do professor, particularmente no período que decorre desde o início da carreira até a uma fase de estabilização profissional. Estávamos, no entanto, plenamente conscientes da complexidade do desafio a enfrentar, até porque o desenvolvimento do professor e a cultura de escola não são processos simples, mas sim o resultado complexo de influências diversas, devido à conjugação de factores e contextos múltiplos e diferenciados.

O problema a investigar correspondeu, em suma, à necessidade de aprofundar as características particulares da cultura relacional de escola que influenciam o

desenvolvimento profissional dos professores, em diferentes momentos da sua carreira. Tal necessidade de aprofundamento havia sido deixada em aberto num estudo preliminar realizado no âmbito da disciplina de Investigação em Educação e Supervisão II do curso de mestrado no qual esta dissertação se insere. Do problema assim configurado, emergiram as questões de partida que a seguir se apresentam:

- Como ocorre o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente? Obedecerá o mesmo a etapas e momentos precisos ou, pelo contrário, podem nele ser identificadas variações em função da história de vida de cada professor?
- Será a cultura relacional da escola determinante ou condicionante para o desenvolvimento profissional dos professores?
- Será a cultura relacional de uma dada escola única e homogénea ou, pelo contrário, dependente dos diferentes cenários do quotidiano escolar em que os professores participam?

Este grupo de questões veio a revelar-se central na elaboração do guião das *entrevistas semi-estruturadas* realizadas, em que intervieram nove professoras de uma Escola Básica dos 2º e 3º ciclos da cidade do Barreiro, as quais acabaram por revelar-se fundamentais enquanto protagonistas deste estudo, claramente assumido como sendo de orientação predominantemente qualitativa e de forte inspiração etnográfica.

▪ ***Apresentação da estrutura da dissertação***

O estudo que agora se conclui é o resultado de um percurso de investigação e de reflexão feito e refeito diversas vezes, logo a começar pelo relatório da

dissertação, através do qual ele é aqui apresentado. Esse relatório está estruturado da seguinte forma:

Capítulo I: *Introdução* - Este capítulo tem como principal finalidade contextualizar e apresentar o problema de investigação, dando especial relevo à sua importância social e educativa e explicitando as questões de pesquisa emergentes.

Capítulo II: *Quadro Teórico* - Nele se procura esboçar uma síntese de alguns trabalhos de investigação relacionados com o problema em estudo, na tentativa de definir um quadro teórico de suporte à investigação. Foram, em concreto, consideradas duas grandes áreas temáticas estruturantes do estudo, tanto a nível da vertente teórica, como da vertente empírica. Estas áreas são, especificamente, as etapas (entrada na carreira e estabilização profissional) da vida dos professores e a dimensão relacional da cultura docente.

Capítulo III: *Metodologia do estudo empírico* - Este capítulo tem como principal objectivo descrever e justificar a metodologia de investigação utilizada, assumidamente de orientação qualitativa e etnográfica, explicitando, nomeadamente, a estratégia, o método, a técnica e o instrumento de recolha de dados que lhe serviram de suporte. Aí se descrevem, mais concretamente, os procedimentos utilizados para a realização de entrevistas semi-estruturadas a nove professoras da escola alvo de estudo, bem como o sistema de categorias e subcategorias emergentes da análise do conteúdo dos respectivos discursos.

Capítulo IV: *Apresentação e análise dos resultados* - Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos, categoria a categoria, sobre os quais se realizam algumas análises consideradas pertinentes.

Capítulo V: *Conclusão e implicações do estudo* - Este capítulo inclui a discussão global e inferencial dos resultados obtidos, assim como algumas considerações

acerca dos limites de validade das inferências extraídas, implicações pedagógicas decorrentes do estudo e sugestões para futuros estudos, cuja pertinência tenha sido por este levantada.

As conclusões são seguidas da bibliografia, elaborada de acordo com as normas da APA (*American Psychological Association*), e dos anexos que considerámos importante incluir como complemento à informação contida no corpo do texto.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo II

Considerando o tema do trabalho de investigação que nos propusemos desenvolver e os objectivos e questões de pesquisa que o orientaram, decidimos realizar uma pesquisa bibliográfica que passasse por estudos onde fossem analisadas as diferentes áreas temáticas inerentes a este trabalho, as quais constituem igualmente vectores estruturantes da própria matriz de resultados obtidos.

Nesse sentido abordaremos alguns aspectos associados ao desenvolvimento profissional, nomeadamente os primeiros anos de prática profissional e a socialização profissional, passando, por fim, para uma análise da cultura docente, na sua vertente relacional.

2.1. Desenvolvimento profissional do professor

A abordagem ao conceito de desenvolvimento aplicado aos professores permite-nos diferentes perspectivas, aparentemente desconexas, por se referirem a diferentes aspectos da mesma realidade (Machado, 2002).

O próprio conceito parece não ser muito claro (Evans, 2002), mostrando-se polissémico para vários investigadores, como é o caso de Fullan e Hargreaves (1992), como o ilustra a seguinte nota dos autores:

We will not attempt to define the term teacher development at this stage (...) As will become clear we use it both to refer to specific developments through in-service or staff development, as well as to more thorough advances in teachers' sense of purpose, instructional skills and ability to work with colleagues. (p. 8-9)

Deste modo, analisar o crescimento profissional do professor é, antes de mais, reflectir como é que o professor se desenvolve enquanto adulto, enquanto pessoa, num determinado momento da sua vida, onde o percurso profissional se torna determinante. Burden (1990) distingue duas vertentes de estudos que se têm debruçado sobre o desenvolvimento do adulto.

Para uma delas, com raízes em Piaget, o desenvolvimento é explicado através de estádios qualitativamente diferentes, podendo encarar-se o professor como um adulto que atravessa etapas de desenvolvimento cada vez mais evoluídas e complexas, que lhe permitem estruturar níveis superiores de pensamento, construindo, assim, novas formas de interagir e de dar sentido à realidade.

Outra vertente de estudos passa pela apresentação de diferentes teorias que analisam os vários ciclos de vida de um sujeito, onde se tenta identificar as características e as tarefas inerentes a cada um deles. Neste tipo de abordagem, incluem-se as investigações que visam identificar e descrever diferentes fases passíveis de constituírem o percurso profissional dos professores (Huberman, 1992; Gonçalves, 1992).

A análise efectuada por diversos autores (Flores, 1999; Braga, 2001; Evans, 2002; Machado, 2002) associa o desenvolvimento do professor a um processo de socialização, através do qual são por ele assumidos diferentes papéis e, simultaneamente, a cultura da sua profissão, construindo assim uma identidade profissional. Esta perspectiva é, por exemplo, relevada por Machado (2002), quando refere que nos tornamos professores em função dos alunos, dos professores que passaram pela nossa vida, das escolas por onde passamos, das relações que estabelecemos com os colegas.

2.1.1. Etapas da vida de professor

2.1.1.1. A decisão de ser professor

No momento da escolha de uma profissão surgem, muitas vezes, incertezas e dilemas. De acordo com Cavaco (1993), estas dúvidas, no momento da escolha da profissão, podem ser minimizadas por factores decisivos como a influência familiar, as ambições pessoais, o percurso de vida pessoal, o contexto sociopolítico em que se vive e até o acaso.

Daí que a profissão docente possa ter sido para muitos uma alternativa profissional, uma solução temporária que acabou por se transformar, pela rotina instituída, pelo gosto adquirido e/ou por dificuldades reais em seguir o percurso verdadeiramente desejado, numa carreira profissional efectiva.

Diversas investigações têm sido desenvolvidas no sentido de estudar a motivação para a profissão docente, das quais decorre o levantamento de factores e motivos que se encontram na base da escolha desta profissão. Por um lado, pretende-se recolher dados sobre um indicador da motivação para a docência e, por outro, conhecer as razões de escolha desta profissão, partindo do pressuposto de que, na posse deste conhecimento, se podem propor mudanças que tornem a profissão docente mais atractiva (Oliver et al., 1988).

Os estudos realizados em vários países têm procurado avaliar a quantidade de professores que se encontram nesta profissão por escolha inicial (Jesus, 2000), comparativamente àqueles que optaram pela docência por falta de outra alternativa profissional, partindo-se do princípio que estes dados são um indicador da motivação existente na classe profissional em questão. O autor refere-se aos trabalhos desenvolvidos por Berger e Benjamim, na década de 60 e de Berger na década de 70, como ilustrativos de uma tendência maioritária para a escolha da profissão docente como um “mal menor” (p.58).

O trabalho coordenado por Huberman (1989), com forte reconhecimento actual, apresenta uma distinção entre *motivações activas*, *motivações materiais* e *motivações passivas*. As primeiras ilustram a entrada na profissão docente como uma escolha desejada pelo professor, sendo o contacto com as crianças ou com os jovens a razão principal; as segundas traduzem a ida para a esta profissão como uma forma de subsistência, enquanto que as terceiras se associam à falta de alternativas profissionais mais adequadas às ambições pessoais.

Em Portugal, Cruz et al. (1988) desenvolveram um estudo, em que participaram 1500 professores de vários níveis de ensino, dos quais 63% apontaram como principal razão para a escolha da profissão a vocação, enquanto que 15,4% referiram a escolha desta profissão por ausência de outras alternativas profissionais. Galvão (1993), num estudo realizado com alunos do 4º ano de algumas licenciaturas em ensino da Faculdade de Ciências de Lisboa, diagnosticou como principais razões, apesar de terem sido apontadas outras, para a escolha da profissão docente a vocação, o gosto de interagir com os outros, a existência de modelos, ou seja, influências de terceiros (professores, familiares), o desejo de realização e a vontade de transmitir algo ao outro. Neste estudo foram também referenciadas algumas razões de tipo passivo, mas sem a expressividade das referidas anteriormente.

A maioria dos autores que se debruçaram sobre esta temática considerou que as *motivações materiais* e as *motivações passivas* comportam riscos para o futuro profissional do professor. Essa foi, por exemplo, a posição assumida por Huberman (1989):

Les motivations uniquement materielles annoncent des problèmes pour la suite de la carrière. (p. 85)

Do ponto de vista de Oliver et al. (1988), considerando a existência de diferentes sentidos de análise sobre a motivação para a profissão docente e a falta de

enquadramento teórico nas diversas distinções propostas, será mais adequada a distinção entre *factores intrínsecos* e *extrínsecos* de escolha da profissão. Os primeiros reportam-se ao conteúdo das tarefas que o professor realiza na sua actividade profissional, enquanto que os segundos apontam para o contexto dessa actividade. Os factores intrínsecos englobam as motivações activas enquanto que as motivações passivas se incluem nos factores extrínsecos.

As investigações sobre as motivações ou factores de ingresso na profissão docente são igualmente importantes para esclarecer algumas ideias pré-concebidas e certos estereótipos existentes em relação à escolha desta profissão, nomeadamente os bons horários, os frequentes períodos de férias, entre outros. Estas ideias ou estereótipos tendem a representar uma visão idealizada da profissão docente (Esteve, 1992), podendo ser responsáveis, por um lado, por alguma desilusão por parte dos professores principiantes e, por outro, por uma certa desvalorização social desta profissão e conseqüente falta de reconhecimento do real trabalho e do esforço dos professores na sua actividade profissional (Jesus, 2000).

Ao longo dos últimos anos, a profissão docente sofreu profundas mudanças, tendo os factores de escolha profissional acompanhado essa transformação. A investigação realizada por Philips e Hatch (1999), com a participação de 64 estudantes universitários, no último ano dos respectivos cursos via ensino, revela que as razões da escolha da profissão docente não se enquadram, na actualidade, no estereótipo acima referido. Na verdade, através das entrevistas realizadas, os autores concluíram que as três principais razões apresentadas foram gostar de trabalhar com crianças ou jovens, gostar de ajudar os outros na sua aprendizagem e desenvolvimento e o sentimento de utilidade proporcionado.

Este e outros estudos revelam que são sobretudo factores intrínsecos à actividade docente que mais influenciam a escolha desta profissão, nomeadamente, como o

salienta Ornstein (1988), o gostar de ensinar e contribuir para o desenvolvimento dos alunos:

The reasons for entering the teacher profession are many, although the research tends to indicate that most people enter the profession to help young children and provide a valuable service to society. (p. 116)

A quase totalidade dos estudos parece, assim, sugerir que o sentido de missão e ajuda que, tradicionalmente, se encontrava associado à escolha da profissão docente tenderá a permanecer na actualidade, não obstante as mudanças profundas ocorridas na sociedade e na educação.

Esta opinião aparece reforçada no estudo realizado por Reif e Warring (2002), no qual os participantes, estudantes universitários candidatos a professores, manifestavam o seu desejo de vir a contribuir para um futuro melhor dos seus alunos e da sociedade em geral.

Qualquer que seja a natureza dos factores que estão na origem da opção pela carreira docente, os potenciais professores devem, em suma, ter consciência da importância dessa opção, uma vez que os motivos de escolha poderão afectar, decisivamente, o seu comportamento futuro na prática profissional.

2.1.1.2. A formação

É por todos reconhecida a importância fundamental da formação de professores, aliada à vontade de responder de maneira mais eficaz e adequada às necessidades da escola e de todos os que a ela estão ligados, o que exige, como acentua Sousa (2000), constantes opções metodológicas e conceptuais ajustadas ao desenvolvimento da sociedade.

As possibilidades de formação que, até à data em que este relatório é concluído, têm existido nas várias instituições particulares e públicas nacionais são, de facto, muito diversas, tornando difícil e complicada qualquer análise comparativa. Essa não era, de resto, a nossa intenção, ao abordar aqui esta temática. O que visamos, ao invés, é uma abordagem globalizante, dando especial relevo às novas orientações do Ministério da Educação neste domínio, nomeadamente no que diz respeito à implementação do Processo de Bolonha ao nível da formação de professores.

▪ *Estrutura e duração dos processos de formação de professores*

De acordo com vários autores (Damião, 1997; Freitas, 1999; Ponte, 2004), no nosso país, a formação de professores tem seguido, na maioria dos casos, um de dois modelos:

- a) cursos específicos para a docência, com entrada directa no início do ensino superior, como é o caso dos cursos de educadores de infância, de professores do 1º ciclo do ensino básico e de alguns cursos de formação de professores dos outros ciclos e níveis de ensino;
- b) cursos de formação de professores associados a outros cursos, uns com um tronco comum com outras licenciaturas, situação frequente nas áreas de ciências, em especial nas Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, e outros como cursos complementares de formação que se seguem a uma licenciatura inicial, situação frequente nas áreas de letras, tecnologias e artes.

Na generalidade dos países, a formação inicial dos professores processa-se ao nível superior, em universidades ou noutras instituições similares. Em Portugal, como refere Ponte (2004), tem também sido possível ser professor com uma formação de quatro anos de nível superior (por exemplo, cursos de educadores de

infância, professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico), cinco anos (por exemplo, cursos de professores de Matemática, Biologia, Educação Física, etc.), seis anos (por exemplo, vários cursos de professores de Letras) e até sete anos (por exemplo, professores das áreas tecnológicas e vocacionais para quem era requerida uma licenciatura de cinco anos, seguindo-se mais dois anos de profissionalização em serviço).

Desejavelmente, todos os professores deveriam possuir formação inicial antes de começarem a sua carreira, mas, em Portugal, foram muitos os que não tiveram formação académica nem pedagógica suficiente, e outros tiveram formação académica mas não tiveram formação pedagógica. Isso justificou, como salienta Freitas (1999), o investimento feito no nosso país, na década de 80, numa preparação de tipo inicial, durante a actividade profissional do professor, designada por *profissionalização em serviço* (Decreto-Lei nº287/88, de 19 de Agosto).

Este tipo particular de formação, que já conheceu diversas modalidades e até denominações; foi instituída para tentar resolver a situação de numerosos licenciados e bacharéis que, estando a ensinar numa situação de precariedade (eram chamados professores eventuais ou provisórios), teriam, no entanto, adquirido alguma experiência que se quis valorizar (Damião, 1997; Freitas, 1999).

Com o alargamento da formação inicial nas instituições de ensino superior, a modalidade de *profissionalização em serviço* passou a ser uma situação conjuntural com tendência para desaparecer.

Foi neste quadro que o Ministério da Educação decidiu adoptar no passado recente medidas legislativas no sentido de acabar com o acesso à docência de indivíduos não profissionalizados. Para tal foi elaborado o Despacho nº6365/2005, de 24 de Março, que regula a derradeira possibilidade de os

docentes com habilitação própria adquirirem a profissionalização. Com a entrada em vigor do regime jurídico que regulamenta o Processo de Bolonha (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março), este quadro formativo deixa, definitivamente, de existir.

Se, num cenário anterior de massificação do ensino, foi necessário recorrer a pessoas sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, sem qualificação disciplinar ou profissional adequadas, a situação encontra-se alterada pelo novo regime jurídico de acesso à docência (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro), num contexto em que a prioridade é a melhoria da qualidade do ensino.

▪ *Habilitação profissional para a docência*

De acordo com Campos (2003), a evolução recente consagrou uma formação ao nível da licenciatura (na terminologia ainda em uso, ou seja, um curso com um mínimo de quatro anos) para o professor de todos os níveis e ciclos de ensino e para o educador de infância. Estabeleceu-se, assim, para este autor, o princípio de que a docência, seja em que nível for, deve ser realizada por profissionais detentores do mesmo grau académico.

Neste domínio Ponte (2004) reconhece que, ao conhecimento profundo das disciplinas a leccionar, por parte dos professores, se contrapõe a necessidade de conhecer um leque mais vasto de assuntos e formas de os integrar na prática docente. Refere o mesmo autor que o trabalho realizado nos diferentes níveis de ensino envolve a necessidade de conhecer de forma aprofundada o aluno, o contexto social onde ele se insere e toda a problemática educativa inerente ao processo de ensino e aprendizagem.

O alargamento da formação de todos os professores para o nível de licenciatura, com uma formação sólida na sua especialidade de docência, uma formação educacional adequada e uma formação prática consistente, decorreu, na opinião de Campos (2003), da percepção, cada vez mais forte, por parte da sociedade da complexidade da função profissional que o professor exerce junto dos alunos, nas instituições de ensino e na própria comunidade.

Esta situação emergiu igualmente da percepção da necessidade de o professor possuir uma formação multifacetada e multidisciplinar (Damião, 1997), incluindo o domínio dos assuntos a leccionar, conhecimentos de natureza educacional geral e específica e também uma formação cultural, pessoal, social e ética (Sousa, 2000). Além disso, na opinião de Ponte (2004), foi-se tornando cada vez mais evidente a necessidade de o professor possuir um conjunto alargado de competências para a docência, bem como capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica .

Como bem salienta Freitas (1999), uma formação educacional aprofundada, contemplando aspectos de natureza teórica e prática, geral e específica, parece, por outro lado, ser igualmente necessária para situar o professor no seu campo de trabalho, dotando-o de capacidades para usar os instrumentos fundamentais da sua actividade e introduzindo-o nos modos específicos de lidar com os problemas educativos (Sousa, 2000).

A definição de habilitação profissional nos domínios de docência abrangidos pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro continua a prever um nível de qualificação profissional idêntico para todos os docentes (agora a nível de mestrado, ou seja, 2.º ciclo do ensino superior) mantendo-se, assim, o princípio já adoptado na alteração feita em 1997 à Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Processo de Bolonha, ao apontar para a estruturação dos cursos do ensino superior em ciclos de formação (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março), com

um 1º ciclo generalista (licenciatura) e um 2º ciclo de especialização (mestrado), impôs a necessidade de se reequacionar a estrutura e a organização dos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo que proporcionou a oportunidade de estabelecer um sistema coerente de formação de professores para todas as áreas disciplinares. Neste contexto, o nível de habilitações para a docência, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, será agora, como antes se referiu, o de mestrado, o que revela esforço na elevação do nível de qualificação dos professores no sentido de reforçar a qualidade da sua formação.

O segundo ciclo de estudos, iniciado após a qualificação académica na componente disciplinar, contempla, de forma integrada, as dimensões teórica e prática das disciplinas ou áreas disciplinares específicas, designadamente as didácticas e as pedagogias a estas associadas. Integra, ainda, a prática docente supervisionada, que deve ser entendida como uma iniciação à prática profissional, incluindo situações de observação, colaboração, intervenção, análise e reflexão sobre situações educativas reais. Ponte (2004) considera desejável que esta formação seja distribuída pelos dois anos deste ciclo de formação, ao mesmo tempo que se desenvolve e consolida a formação educacional, cultural, pessoal, social e ética.

Esta modalidade de formação prática, apesar de apresentar algumas semelhanças com os actuais estágios pedagógicos, regulados pela Portaria nº 1097/2005, de 21 de Outubro, introduz novos aspectos. Destaca-se, nomeadamente, a observação não participante e pequenas intervenções na escola, que permitirão ao jovem aluno/futuro professor uma integração no ambiente em que a sua actividade profissional decorrerá (Galvão, 2000). Ou seja, a iniciação à prática profissional terá lugar ao longo do segundo ciclo de estudos, preferencialmente, no entender de Sousa (2000), em períodos de duração crescente e com responsabilização progressiva por parte do aluno/futuro professor.

Note-se que o facto de os cursos de formação de educadores de infância e de professores para os 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário terem uma estrutura semelhante não significa que as disciplinas que compõem os respectivos planos de estudo sejam exactamente as mesmas. Na verdade, estes cursos diferenciam-se tanto nas vertentes educacional geral e específica como na vertente prática e de iniciação (Ponte, 2004). É de salientar também que um professor formado num primeiro momento para leccionar num dado nível de ensino poderá, eventualmente, num segundo momento, na mesma ou noutra instituição, realizar nova formação (2º ciclo de estudos superiores) que o habilite para leccionar num outro nível de ensino.

Por tudo o que foi referido, a formação inicial é uma etapa fundamental da formação dos professores. No entanto, como acentua Galvão (2000), ela, só por si, não é suficiente: tem, necessariamente, de ser complementada pela formação contínua. Ainda de acordo com a mesma autora, a formação contínua deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento muito variados (nas vertentes científica de base, educacional e prática, mas agora privilegiando ainda mais a óptica integradora e multidisciplinar), virada para as necessidades dos professores. Nela devem participar as instituições que fazem a respectiva formação inicial, pois não faz qualquer sentido separar os dois tipos de formação (Galvão, 2000; Flores, 2000). Pelo contrário, o que é necessário é encontrar formas mais eficazes de estabelecer a respectiva articulação, pelo que é de privilegiar a interacção entre as instituições de formação e os contextos de trabalho.

Em suma, consideramos, em sintonia ainda com Galvão (2000), que a formação inicial não pode ser encarada como o fim de um ciclo, mas sim como a porta de entrada para novas vivências e oportunidades. O início da carreira docente nem sempre esteve associado a uma formação profissional; contudo, essa fase particular da carreira apresenta-se comum a todos os professores, independentemente da forma como ocorre, pelo que nos merece especial atenção.

2.1.1.3. Primeiros anos da carreira

Detentor, como diz Flores (1999), de um certo idealismo e de algumas fantasias sobre o ensino, o professor principiante olha para a sua profissão com franco optimismo e elevadas expectativas, procurando que a sua prática docente venha a ser pautada por atitudes e valores direccionados para o futuro, adquiridos ao longo da sua vivência enquanto aluno ou futuro professor (durante a formação inicial).

Na verdade, o professor, na fase inicial da carreira, depara-se com uma situação peculiar, por estar a ingressar numa das poucas profissões que permitem uma proximidade directa e intensa com a actividade profissional. Lortie (1975) lembra-nos que o professor principiante já foi aluno durante muitos anos, o que lhe proporcionou o contacto com diferentes tipos de práticas de ensino por parte dos seus professores.

No entanto, tal facto não é garantia da ausência de problemas ou de facilidades na integração profissional. Segundo Flores (1999), citando Ryan, um dos mais destacados estudiosos neste campo de investigação, é precisamente na familiaridade, e não na estranheza da situação da sala de aula, que reside a origem de grande parte dos problemas do professor principiante. Da mesma opinião é Arents (1995), ao afirmar que o professor principiante

acha que conhece aquilo em que se vai meter (...) O choque surge quando o professor principiante deixa de ser a audiência e passa a ser o actor. O papel que vira ser interpretado vezes sem conta é agora seu. A cena familiar da sala de aula é invertida e encontra-se numa situação nova surpreendente. (p.486)

Neste sentido, Flores (1999), reportando-se a um estudo realizado por Bullough, refere que este contacto anterior com a realidade da sala de aula pode provocar no professor uma falsa segurança. O aparecimento das primeiras dificuldades e obstáculos desencadeia no professor principiante sentimentos de instabilidade e

de desmotivação, decorrentes da confrontação entre as expectativas e os estereótipos idealizados durante o período de formação e a complexidade da realidade escolar (Loureiro, 1997). Com efeito, após o entusiasmo inicial, marcado pela descoberta e exploração da sua nova situação profissional (Huberman, 1992), surgem as dificuldades, as dúvidas, as tensões e os conflitos na vida do professor, quando não se encontram as soluções mais adequadas e eficazes para enfrentar a realidade.

O chamado “choque com a realidade”, amplamente difundido por Veenman (1988), traduz, do ponto de vista deste autor, a clivagem entre os ideais elaborados durante a fase de formação e a realidade da vida quotidiana das escolas. As causas para este facto podem ser diversas. Segundo o mesmo investigador, factores de natureza pessoal e contextual promovem a ocorrência do choque com a realidade: escolha errada da profissão, perfil pessoal inadequado, formação desajustada (muitas vezes demasiado teórica e pouco relevante para a prática), percurso escolar conturbado, etc.

Apesar do anteriormente descrito, Loureiro (1997) lembra que nem todos os professores reagem da mesma forma a este período da carreira. Há também situações de serenidade e indiferença, onde não se verifica o designado choque com a realidade, por motivos diversos como os que a seguir se apresentam: o tipo de motivação, a existência de experiência prévia e a atribuição de tarefas mais ou menos satisfatórias.

Um aspecto interessante que se pode retirar da análise da literatura existente nesta área prende-se com a natureza das preocupações manifestadas pelos professores durante os primeiros anos de ensino. Segundo Flores (1999), inicialmente os professores manifestam sobretudo preocupações relacionadas com o *self*, evoluindo, numa fase posterior, para preocupações focalizadas nas tarefas e nos efeitos da sua acção nos alunos.

De facto, e como acentua Huberman (1992), o professor em início de carreira atravessa uma fase de tacteamento e de crise de questionamento de atitudes, de comportamentos e de valores, duvidando, muitas vezes, da eficácia e da adequação dos métodos utilizados. Esta descrença pode levar à inadaptação ao clima social da escola, pelo que o contexto da escola aparece também associado a esta problemática, nomeadamente ao nível do funcionamento institucional, da relação com os colegas e com outros intervenientes da acção educativa, como é o caso dos encarregados de educação (Flores, 1999).

Ao nível da escola, o órgão de gestão desempenha um papel crucial nesta fase da vida dos professores. A forma determinada e empreendedora (ou não) como a direcção da escola (Loureiro, 1997), neste caso o conselho executivo, define e organiza a filosofia da escola (Flores, 2004), é determinante para os professores principiantes e não só. Havendo um clima acolhedor (Loureiro, 1997), dinâmicas próprias e bem cimentadas permitem, na opinião de Flores (2004), o desenvolvimento de condições positivas para a integração dos novos professores. As autoras, apesar de terem realizado estudos em épocas distintas, coincidem na ideia de que compete aos conselhos executivos, antes de todos os outros, garantir tranquilidade, segurança e motivação aos professores, sejam eles mais ou menos experientes.

A par do que ficou dito, consideramos que, nesta fase da carreira, os professores principiantes adquirem conhecimento profissional e procuram equilíbrio, ou seja, procuram alcançar a estabilidade profissional, à medida que se vão tornando mais experientes. Para tal contam (ou não) com diversos pontos de apoio, que permitem levar adiante o objectivo de crescerem enquanto profissionais. No entanto, até conseguirem essa estabilidade, pode haver, na opinião de Carter (1990), características particulares de comportamento e atitudes face à profissão que importa abordar.

Da análise da comparativa entre professores com e sem experiência, ou, dito de outro modo, estáveis ou instáveis (Loureiro, 1997), ressaltam algumas ideias fundamentais: o processo de tomada de decisão, a interpretação das ocorrências da sala de aula e a sensibilidade para situações problemáticas são consideravelmente diferentes nos dois casos (Flores, 1999). Carter (1990), por exemplo, aponta três distinções principais: a) o conhecimento dos professores experientes é especializado; b) é um conhecimento organizado; c) muito do que os professores com experiência conhecem é tácito (isto é, construído implicitamente a partir de numerosas e variadas experiências didáticas). Contrariamente, os professores principiantes tendem a mostrar insegurança perante aquilo que não sabem e a empolar as ocorrências diárias, principalmente as que se prendem com a disciplina geral da escola. Por outro lado, o professor principiante sente a necessidade de agir decididamente e controlar as situações, pois a sua imagem perante os colegas e a escola está, no entender de Loureiro (1997), em jogo e tem de mostrar-se confiante.

A aquisição desta experiência vai fornecendo ao professor principiante as ferramentas necessárias para atingir a estabilidade. Na opinião de Loureiro (1997), a estabilização decorre de uma escolha pessoal do ensino como carreira profissional e como um acto administrativo (compromisso entre o professor e a instituição – efectivação), significando, por isso, um fortalecimento dos compromissos assumidos, a assunção de maiores responsabilidades, a consolidação pedagógica de base no seio da classe, a pertença a um grupo profissional e a independência e autonomia, ou seja, a afirmação perante os colegas mais experientes e o órgão de gestão (Flores, 1999).

Na perspectiva de vários autores (Huberman, 1992; Loureiro, 1997; Flores, 1999), esta fase caracteriza-se por uma crescente competência pedagógica que cria a sensação geral de segurança, descontração, confiança, conforto e uma maior descentração (menor preocupação consigo próprio e maior preocupação com os objectivos didáticos). Esta é uma fase em que os indivíduos que a vivem

experimentam sentimentos de agrado e satisfação, pelo que é geralmente percebida em termos positivos.

Na opinião de Braga (2001), esta fase inicial da carreira corresponde ao chamado *período de indução*, durante o qual se processa a socialização profissional, na medida em que o professor principiante compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão.

Os programas de indução ou de apoio têm como objectivo primordial, segundo Fernandes (1997), o fornecimento de informação e aconselhamento para que o jovem professor atinja os objectivos de desenvolvimento relacionados com a autonomia e a inovação, com base na formação pessoal e no conhecimento da cultura escolar.

É a essa socialização, às suas características e intervenientes, que nos reportaremos no próximo tópico.

2.1.2. Socialização profissional

A socialização profissional apresenta-se como um dos grandes referenciais teóricos sobre o qual se tem produzido alguma investigação (Lacey, 1987; Dubar, 1997), tendo como importante pioneiro o já clássico estudo de Lortie (1975), intitulado *Schoolteacher: A sociological study*.

Compreender o processo de socialização profissional é interrogarmo-nos sobre os diferentes momentos e contextos em que esta ocorre (Machado, 2002). Neste processo é possível distinguir várias fontes de influência que, de acordo com vários autores (Flores, 1999; Braga, 2001; Machado, 2002), vão desde as interações com os outros, onde os colegas e os alunos parecem ocupar um lugar fundamental, até às características dos espaços onde se trabalha, que determinam



em grande parte o comportamento dos professores e o tipo de conhecimento que utilizam. Neste processo, haverá lugar para influências pessoais, que se relacionam com as interacções com outros, e influências estruturais, dependentes dos contextos em que os professores trabalham, que, por sua vez, se situam a três níveis: turma, escola e sociedade (Machado, 2002).

A conceptualização do processo de tornar-se professor como um percurso de socialização implica a consideração de valores, normas, atitudes e conhecimentos próprios da profissão que permitem ao professor tornar-se num membro activo nessa organização/profissão (Flores, 1999).

Numa síntese investigativa, Zeichner e Gore (1990) apontam três tradições na análise do processo de socialização dos professores: funcionalista, interpretativa e crítica. A primeira, a mais tradicional (Braga, 2001), encara a socialização como um processo mediante o qual o professor assume a cultura profissional dominante, aceitando-a e incorporando-a. Flores (1999) apoia esta caracterização, ao considerar que a escola constitui, neste caso, o marco de referência na determinação das orientações dos professores que têm um papel passivo neste processo.

A perspectiva interpretativa estuda o fenómeno da socialização através da negociação efectuada entre o indivíduo e o contexto em que ele se insere (Flores, 1999), atribuindo um significado especial à experiência subjectiva de cada pessoa. Este facto determina uma visão mais complexa e problemática (Braga, 2001) do processo socialização do que a perspectiva anterior.

Apesar de as diferenças serem facilmente detectáveis, as perspectivas funcionalista e interpretativa apresentam algumas similaridades. Segundo Zeichner e Gore (1990), ambas as perspectivas remetem para a aprendizagem individual de um papel instituído de que resulta o ajuste situacional (passivo ou

activo) do indivíduo na cultura de uma profissão, pois nenhum deles desafia a situação existente.

Qualquer destes argumentos é insuficiente do ponto de vista da terceira perspectiva que incide na assunção crítica de valores e normas (Flores, 1999). Machado (2002) considera, a este respeito, que, se o assumir um novo papel traz consigo modificações pessoais; também o sujeito pode introduzir mudanças nesse mesmo papel, resultando a forma como este é assumido dum processo de negociação, onde há lugar para a autonomia e a criatividade, e que, por isso, abre as portas à inovação, através da qual o sujeito transforma e recria os contextos em que está a ser socializado.

Parece-nos, no entanto, não ter sentido procurar só nos contextos ou só nas características do sujeito a compreensão do processo de socialização. Este pressupõe uma interacção activa entre as diferentes características do contexto e o sujeito (Machado, 2002). É necessária, portanto, uma análise globalizante e integrada, capaz de revelar as sinergias existentes entre o sujeito e o contexto para a compreensão plena da socialização profissional (Flores, 1999).

Até há bem pouco tempo, a investigação sobre a socialização dos professores esteve associada à vertente funcionalista (Zeichner e Gore, 1990): os professores eram considerados prisioneiros do seu passado, dos modelos e ideais que foram recebendo ao longo do seu percurso enquanto alunos (Braga, 2001) ou, como refere Flores (1999), prisioneiros do presente (sujeitos às pressões do seu local de trabalho). O incremento do paradigma interpretativo na investigação educacional marcou um ponto de viragem na análise da socialização dos professores (Flores, 1999), na medida em que, na perspectiva de vários autores (Flores, 1999; Braga, 2001; Machado, 2002), é extenso o leque de variáveis que condicionam a socialização dos professores, desde a biografia pessoal até factores de ordem contextual e organizacional, cuja influência não pode ser escamoteada, quando se analisa este processo.

Contudo, para Gratch (2001), a socialização dentro da actividade profissional é muito importante para o desenvolvimento profissional do professor, mais do que os factores externos que influenciam a própria prática.

Deste modo, e no contexto específico da nossa investigação, interessa-nos conhecer a forma como o professor se integra na cultura profissional da sua escola, sendo para isso necessário compreender alguns aspectos importantes que poderão caracterizar essa mesma cultura.

2.2. Cultura profissional na actividade docente

As características culturais dos professores enquanto grupo social parecem ter sido algo ignoradas pelos estudos de índole sociológica até há relativamente pouco tempo. Tal poderá justificar-se pela compreensível maior facilidade em trabalhar ao nível da população estudantil do que da população docente (Bell, 1980). Mesmo os estudos realizados sobre os docentes centram-se, na maioria dos casos, nas suas práticas e atributos individuais, colocando à margem o colectivo da profissão docente, de onde emerge uma cultura própria (Lima, 2002).

Interessava, portanto, investigar como e onde interagem os professores e que implicações poderiam surgir dessa interacção para o próprio professor em termos do seu desenvolvimento profissional. Finalmente, ambicionávamos perspectivar o futuro da escola, no sentido de poder acolher melhores professores e proporcionar melhores condições para um ensino que se pretende de real qualidade.

Será, portanto, à temática da interacção entre os professores, na figura da cultura docente, que dedicamos a próxima secção do texto.

2.2.1. O conceito de cultura

Não é possível dissociar o professor das representações existentes na sociedade e no meio escolar, representações essas que vão sendo herdadas ou transmitidas de geração em geração. De acordo com Loureiro (2001), do ponto de vista antropológico, a cultura opõe-se à natureza, englobando assim tudo o que não se enquadra em comportamentos inatos. Há ainda a considerar um sentido etnográfico, onde se pensa a cultura enquanto reagrupamento de crenças, valores, normas e/ou modelos de comportamento. Tendo em conta estas duas visões sobre o que se entende por cultura, Pires et al. (1991) constroem a seguinte definição:

Cultura: este termo designa o conjunto de normas, valores, crenças e artefactos de uma sociedade. É o somatório de tudo o que é aprendido pelos indivíduos numa sociedade, ou seja, tudo o que não é instintivo. (p. 234)

Não tem sido fácil delinear o caminho a percorrer na busca da clarificação desta cultura profissional, até porque a preocupação mais vincada se tem direccionado para a inventariação da diversidade das culturas existentes, sendo escasso o espaço dedicado à clarificação de como são mesmo essas culturas (Caria, 2000).

No entender de Loureiro (2001), o que parece ser relevante para o investigador que se interesse pela cultura dos professores encontra-se em realidades colectivas e interacções e não em factores personalizados. São aquelas interacções que dão origem às culturas no interior das quais a vida profissional dos professores decorre e ganha sentido. O mesmo autor é de opinião que, de maneira a evitar limitações inerentes a uma análise psicológica das culturas docentes, as características dessas mesmas culturas deverão ser vistas como pertencentes a um grupo social.

Quase todas as principais concepções existentes sobre a cultura das escolas são essencialmente idealistas, no sentido em que representam a cultura como quadros

interpretativos que permitem conferir significado aos comportamentos dos actores, em vez de comportamentos propriamente ditos (Lima, 2002).

Nóvoa (1992, p.30) apresenta-se como uma excepção a esta tendência idealista, assumindo como componentes da cultura organizacional, para além das “bases conceptuais” e dos “pressupostos invisíveis” (nomeadamente, os valores, as crenças e as ideologias), as “manifestações verbais e conceptuais” (por exemplo, a linguagem e as metáforas), as “manifestações visuais e simbólicas” (por exemplo, os logótipos e uniformes) e as “manifestações comportamentais” (por exemplo, os rituais e as cerimónias).

Contudo, o autor deixa de fora destas últimas uma componente absolutamente fundamental da dimensão comportamental da cultura: os modos de relacionamento que se estabelecem entre os indivíduos, expressão última da concretização da sua cultura ao nível do comportamento quotidiano. Com efeito, no estudo das culturas dos professores, podemos estar mais perto daquilo que eles valorizam, observando os seus comportamentos, nomeadamente os informais, do que perguntando-lhes o que pensam (Lima, 2002), ou observando a sua conduta em situações planeadas formalmente (por exemplo, nos conselhos de turma ou nos conselhos pedagógicos).

A significância do conceito de cultura para o estudo das escolas enquanto organizações surge da sua capacidade de destacar e revelar fenómenos novos que permaneceriam encobertos noutras abordagens de pesquisa (Caria, 2000). É neste sentido, aliás, que Hargreaves (1992) define estas culturas como “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (p.217).

Em síntese, as culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas

também de comportamentos e de práticas. A este propósito iremos abordar alguns dos resultados obtidos em estudos dedicados ao conhecimento das formas de interacção entre os professores, como forma de integração ou construção dessa cultura profissional. Será, portanto, essa a temática a desenvolver na próxima secção deste texto.

2.2.2. Desafios ao estudo da cultura docente

O estudo das culturas dos docentes é uma tarefa complexa. Como bem salienta Lima (2002), o conhecimento, os valores, as normas e os padrões dominantes de comportamento dos professores são difíceis de identificar: não estão acessíveis à observação directa e organizam-se de modos diversos e complexos. Por outro lado, e de acordo com Caria (2000), muitas vezes as acções e as interacções dos professores parecem resultar de disposições pessoais que as tornam desordenadas e contingentes, parecendo resultar de idiossincrasias e de razões pessoais e não tanto de processos de natureza colectiva.

Todavia, como resultado da exposição a um contexto específico de trabalho e da construção de respostas comuns a circunstâncias semelhantes, os professores partilham sentimentos e pensamentos sobre o seu trabalho e manifestam comportamentos similares em relação a este (Clement e Vanderbergh, 2000).

Caria (2000) destaca a importância que deve ser atribuída aos próprios professores, na forma como eles se vêem a si e aos seus pares e como se relacionam com eles. Devemos procurar determinar os padrões internos de interacção através dos quais a diferenciação cultural é construída e sustentada no dia-a-dia da vida nas escolas, sob a forma construção contínua de significados, de entendimentos e interdependências (Lima, 2002).

As culturas de professores diferem, pois, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola (Caria, 2000). Com efeito, os membros do corpo docente de uma mesma escola podem ter diversos objectivos para esta, ou atribuir significados ou prioridades muito diferentes aos mesmos objectivos (Bell, 1980; Alves Pinto, 1991), pelo que nem sempre resulta claro quais são os “verdadeiros” objectivos de uma escola, enquanto tal.

À semelhança de muitos outros autores, Little (1993) conclui que os professores não dispõem de um conhecimento efectivo das práticas de sala de aula e da carga de trabalho dos seus colegas que trabalham noutras áreas disciplinares, porque raramente trocam pontos de vista ou experiências com eles. Dos pouquíssimos dados empíricos existentes em Portugal sobre o assunto, destacam-se os recolhidos por Caria (2000) e Neto-Mendes (2004) que mostram que a maior parte dos professores reconhece saber muito pouco sobre o que os colegas fazem nas suas aulas, pelo facto de nunca os terem observado, e que as questões de carácter mais especificamente pedagógico são deixadas ao cuidado de cada um.

Portanto, as formas de associação entre os professores tendem, muitas vezes, a seguir divisões por áreas curriculares, em vez de ideais educativos comuns. Por este motivo, Huberman (1993) defendeu que, em vez de usarmos a escola como alvo de reformas, deveríamos focar a nossa atenção sobretudo nos departamentos curriculares ou nos níveis de ensino, como potenciais unidades de intervenção nas escolas. Ainda sobre os departamentos curriculares, o mesmo autor refere que “é aqui que as pessoas têm coisas concretas a dizer e a ajuda concreta a fornecer umas às outras ao nível da instrução; é aqui que os contextos de instrução se cruzam, de facto” (p. 45).

Em consonância com esta linha de pensamento, Siskin (1994) acrescenta que os professores apresentam uma tendência para não se identificarem com o ensino em geral, mas sim com a disciplina que leccionam, na figura do departamento curricular, já que, nas suas palavras, “o mundo social da escola se expandiu de tal

maneira que finalmente acabou por se contrair ou estilhaçar, ao ponto de ser o departamento, mais do que a escola, que marca efectivamente os laços das interacções principais da maior parte dos professores” (p.69).

Por tudo isto, parece arriscado, e talvez excessivo, considerar a cultura docente como algo uniforme e estático. Pelo contrário, podem existir diversas subculturas que tenham em comum certas características genéricas (Hargreaves, 1992). Na opinião de Lima (1997), a multiplicidade de subculturas discretas existentes nas escolas pode ser agregada de modo mais ou menos consistente por uma cultura global.

A componente consensual destas culturas encontra expressão em diversos fenómenos e domínios da vida profissional dos docentes. Um dos domínios mais relevantes a este nível é o das formas de sociabilidade nas quais estes actores se envolvem nas escolas. Tais formas de sociabilidade estão normalmente organizadas em padrões de interacção que estruturam decisivamente as suas experiências nesses contextos de trabalho.

Com efeito, embora os hábitos docentes sejam muito diversos, as formas de relacionamento por eles assumidas podem ser mais uniformes (Hargreaves, 1992).

2.2.3. Colegialidade e individualismo

No sentido de ultrapassar dificuldades como as que foram caracterizadas e até uma certa confusão analítica das culturas docentes, Hargreaves (1992) caracterizou essas mesmas culturas com base em dois elementos: o conteúdo e a forma. O primeiro refere-se a atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e modo de fazer as coisas, partilhados por um determinado grupo de professores ou no seio de uma comunidade de docentes mais alargada, isto é, nas assunções e

nos modos de fazer coisas que são partilhadas, sendo nesta dimensão que a diversidade cultural se torna mais óbvia (Loureiro, 2001). A segunda designa os padrões característicos de relacionamento e as formas de associação entre os professores.

Little (1990) refere que os estudos da cultura docente têm dado primazia à forma, em detrimento do conteúdo, e lamenta esta situação. Contrariamente, Lima (2002) considera que muitos dos aspectos importantes relativos à forma não foram, ainda, devidamente explorados. De acordo com este autor, em vez de se privilegiar cada uma destas vertentes individualmente, é necessário que se desenvolvam estudos que combinem abordagens ao conteúdo e à forma, de uma modo “compreensivo e sistemático” (p.52).

Na realidade, as culturas profissionais dos docentes representam mais do que simples agregados de conhecimentos e concepções: elas integram, igualmente, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas (Neto-Mendes, 2004).

Por isso é importante que examinemos não só aquilo que os professores sentem e pensam, mas também os laços interactivos que constroem e sustentam com os seus colegas nos locais de trabalho. A análise destas interacções gera informação significativa sobre a forma das culturas docentes, nomeadamente ao nível do estabelecimento de ensino.

Vários têm sido os trabalhos de investigação que se têm debruçado sobre a problemática das culturas docentes (Lortie, 1975; Little; 1990; Hargreaves, 1992; Gomes, 1993; Caria, 2000), numa tentativa de encontrar alguns aspectos comuns que as possam definir.

Desses estudos tem assim decorrido a percepção de que a individualismo se apresenta como a forma cultural dominante entre os professores, caracterizando-

se este pelo desenvolvimento de atitudes que se traduzem na valorização do trabalho na sala de aula, já que é aqui que os investimentos na profissão tendem a produzir resultados visíveis e mais imediatos (Lortie, 1975). Outra situação representativa de individualismo, do ponto de vista do mesmo autor, corresponde ao evitar da discussão, onde o professor se protege de qualquer compromisso com projectos que possam afectar a sua tranquilidade e a abordagem de questões de fundo quanto às suas práticas.

De acordo com Neto-Mendes (2004), existem, no entanto, diferentes significados e conotações atribuídos ao conceito de individualismo no ensino, acarretando cada um deles consequências específicas. Como sublinhou Hargreaves (1998), embora o individualismo dos professores tenda, usualmente, a ser *constrangido* (resulta de limitações administrativas e situacionais que bloqueiam a possibilidade de estabelecimento de relações de colaboração), ele também pode ser *estratégico* (os professores optam por soluções individuais como forma de se adaptarem estrategicamente e conseguirem lidar com as dificuldades e pressões a que são sujeitos, concentrando os seus esforços nas actividades da sala de aula), ou *electivo* (na medida em que pode exprimir uma forma de acção preferida para uma parte ou para a totalidade do trabalho).

Especialmente neste último caso, salienta ainda Hargreaves, os esforços para eliminar o individualismo no ensino correm o risco de ameaçar também a individualidade de muitos docentes, retirando-lhes o sentido da eficácia pessoal e da competência. Clement e Vandenberghe (2000) apoiam esta opinião e reforçam-na, ao considerarem que o desaparecimento do individualismo enquanto forma pessoal de desenvolver o trabalho pode acarretar consequências para o desenvolvimento profissional do professor.

É frequente encontrar-se, também, o tipo de cultura balcanizada (Lima, 1997), devido à organização de tipo disciplinar onde os professores se associam a certos colegas formando grupos distintos e separados. Nesta cultura dá-se importância e

prioridade à ligação de cada um a um grupo de colegas com os quais trabalha mais estreitamente, passa mais tempo e se sente mais próximo (Loureiro, 2001). No entender de Hargreaves (1998), uma cultura docente balcanizada existe quando “os professores não trabalham, nem isoladamente, nem com a maior parte dos colegas da escola, mas sim em subgrupos mais pequenos no interior da comunidade escolar” (p. 213). A existência destes grupos reflecte e reforça a diversidade de ensino, de disciplina, de selecção ou aplicação de planos de acção. É por isso que se torna quase impossível tomar decisões que mobilizem a totalidade do corpo docente, visto as suas relações reflectirem diferenças profundas (Loureiro, 2001).

Uma outra cultura, designada usualmente de colaborativa ou colegialismo (Lima, 1997; Little, 1990; Loureiro, 2001), caracteriza-se pela cooperação e interdependência entre os professores, onde são partilhados não só práticas e saberes mas também problemas sentidos na sua actividade e que tem vindo a ser sugerida como alternativa ao individualismo.

Ao longo dos últimos anos, especialmente na América do Norte e na Grã-Bretanha, a natureza individualista das culturas dos professores tem vindo a ser encarada, gradualmente, pelas entidades oficiais promotoras das reformas educativas, como um obstáculo importante aos seus planos de mudança (Fullan e Hargreaves, 2001). Neste contexto, e na opinião de Hargreaves (1998), as virtudes da colegialidade são hoje enaltecidas em praticamente todos os sectores da comunidade educativa. Muitos defendem que a colegialidade é o segredo para a criação de um bom estabelecimento de ensino (Lima, 2002).

Segundo Little (1990), as escolas podem beneficiar com a colegialidade docente de três maneiras principais:

- beneficiam da existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula;

- ficam melhor organizadas para lidar com inovações pedagógicas e organizacionais;
- ficam melhor preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência e apoio socializando-os nos valores e tradições da escola.

Para Fullan e Hargreaves (2001), um dos principais desafios que as escolas enfrentarão neste século será o de conseguirem desenvolver um “profissionalismo interactivo” entre os seus docentes. Este profissionalismo define-se, entre outras coisas, por eles tomarem decisões em conjunto com os seus colegas, em “culturas de colaboração, de ajuda e de apoio”.

Não obstante algumas experiências já realizadas neste domínio noutros países, em Portugal, como bem salienta Lima (2002), a questão da colaboração profissional tem sido equacionada sobretudo ao nível de parcerias interinstitucionais (por exemplo, entre determinadas universidades e escolas ou grupos de escolas), sendo a instituição de redes de relações internas à própria escola objecto de menor atenção.

Amiguiño et al. (1994), por exemplo, acentuaram a necessidade de instituir nos estabelecimentos de ensino portugueses mecanismos de integração e de coordenação que permitam ultrapassar o isolamento e a individualidade que caracteriza o trabalho dos professores, mas consideram que as escolas não estão de modo algum preparadas para concretizar tais desígnios, acentuando a necessidade de “esquemas de acompanhamento e apoio externo” (p. 74) que as ajudem a dotar-se de estruturas e mecanismos necessários à sua concretização.

▪ *As limitações da colegialidade no ensino*

Como alertou Hargreaves (1998), a colaboração profissional entre os professores parece ter-se tornado uma espécie de metaparadigma para integrar a acção, a planificação, a cultura, o desenvolvimento, a organização e a própria investigação no ensino. Por outras palavras, a colegialidade tornou-se *uma forma ortodoxa de lidar com a mudança educativa*.

Com efeito, existe actualmente alguma contradição entre a retórica oficial que enaltece a colegialidade, por um lado, e o pendor das reformas educativas, que acentuam a realização e a avaliação individual dos professores, por outro (Lima, 2002).

O trabalho desenvolvido por alguns autores (Little, 1990; Hargreaves, 1992; Gomes, 1993; Huberman, 1993) revela que a crença inicial nas potencialidades absolutas da colaboração entre os professores tem vindo a ser questionada gradualmente, em face de um exame mais atento das suas práticas colegiais. Instalou-se no panorama educativo contemporâneo uma espécie de pensamento mágico (Huberman, 1993) que concede à colegialidade o poder de se traduzir automaticamente em melhorias consideráveis no desempenho profissional dos professores e nos resultados obtidos pelos alunos na sala de aula, mas esta colaboração não é necessariamente, no entender de Gomes (1993), sinónimo de reestruturação educacional significativa.

Little (1990) considera que a expressão “colegialidade” tem permanecido “conceptualmente amorfa e ideologicamente optimista” (p. 509) entre os investigadores educacionais, contendo “pressupostos não verificados sobre a natureza, a extensão e a importância” (p. 511) das interacções verificadas entre os professores. O campo da investigação educacional necessita, pois, de concepções mais precisas sobre este fenómeno (Clement e Vandenberghe, 2002). Na palavras de Little, necessitamos de “uma concepção de colegialidade que vá, claramente,

para além de um sentido construído tenuamente de se ‘dar bem’ ou de se trabalhar bem em conjunto” (p. 511). Uma maneira de desenvolver uma concepção deste tipo é, como regista a própria autora, distinguir formas “fortes” e “fracas” de interacção entre colegas e estudar o modo como cada uma influencia o conteúdo das interacções colegiais estabelecidas no ensino.

Ainda na perspectiva de Little, as formas fortes de colegialidade docente diferem das mais fracas, ao nível do “grau em que induzem obrigações mútuas, expõem o trabalho de cada pessoa ao escrutínio das outras e exigem, toleram ou recompensam a tomada de iniciativa em questões ligadas ao currículo e à instrução” (p. 511-512). Neste sentido, a autora sugere um *continuum* provisório de quatro tipos ideais de relações colegiais que diferem entre si na frequência e intensidade da interacção, assim como nas perspectivas de conflito que criam e nas probabilidades de influência mútua a que dão lugar. Os tipos ideais de Little são os seguintes:

- *contar histórias e procurar ideias* – corresponde a uma conjunto de trocas esporádicas e informais, reforçando o individualismo;
- *ajuda e apoio* – corresponde à existência de uma disponibilidade para ajuda e apoio mútuos; estes casos tendem a expor as fragilidades dos professores, pelo que a autora considera a sua ocorrência episódica;
- *partilha* – esta situação pressupõe a partilha frequente de materiais e de métodos, assim como uma franca e aberta troca de ideias e opiniões;
- *trabalho conjunto* – existência de trabalho e responsabilidades educativas efectivamente partilhadas.

Clement e Vandenberghe (2002), ao analisarem o estudo de Little, julgaram ter encontrado a descrição do que hoje em dia se passa nas escolas. No entender daqueles autores, apenas o último tipo de colegialidade sugerido por Little

corresponde a uma verdadeira colaboração entre os professores, sendo as restantes formas de colaboração ocasionais, pouco significativas e pouco rigorosas.

Vários críticos da colegialidade docente apontam-lhe, além disso, um outro problema: o seu impacto, aparentemente, inconsequente sobre a aprendizagem dos alunos (Lima, 2002). Do ponto de vista de Huberman (1993), “a colegialidade não é um fim totalmente legítimo por si próprio, a não ser que demonstre que afecta directa, ou indirectamente, o desenvolvimento dos alunos” (p. 13). O autor acredita mesmo que a colaboração intensa não só não se traduz em mudanças visíveis na prática da sala de aula, como pode mesmo retirar o tempo necessário a um desempenho adequado deste tipo de trabalho, quando é demasiado forçada.

Lima (2002) refere que também têm surgido argumentações que traduzem a ideia de que, ao impor limitações administrativas sobre as interacções profissionais entre os professores (por exemplo, fixando horários para reuniões, independentemente das condições e das circunstâncias de trabalho), ou seja, ao criar-se uma colegialidade mandatada (Neto-Mendes, 2004), pode-se, não só ignorar mas mesmo enfraquecer as relações colegiais informais já existentes entre os professores, ou dificultar o desenvolvimento espontâneo das mesmas.

Por tudo o que foi exposto, a análise feita à colegialidade docente deve ser feita com algumas reservas e de uma forma alargada. Procedimento inverso poderá originar a construção de um conceito fechado, resultante de uma visão holística do problema.

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

Neste capítulo, configuramos a investigação que nos propusemos realizar acerca da cultura relacional dos professores e da sua influência no desenvolvimento profissional dos docentes.

Deste modo, enquadrámos conceptualmente o processo de pesquisa, definimos os objectivos a atingir, explicitamos as questões de investigação que nos orientaram, caracterizamos a escola objecto de estudo e os participantes no mesmo e descrevemos as opções e os procedimentos metodológicos adoptados nos processos de recolha e análise de dados.

3.1. Âmbito da Investigação

A profissão de professor tem vindo, ao longo das últimas décadas, a ser objecto de inúmeras investigações. Os múltiplos pontos de vista veiculados traduzem-se em diferentes abordagens, desde históricas, filosóficas e epistemológicas, a psicológicas, sociológicas e pedagógicas, entre outras. O volume de literatura existente no âmbito da docência é hoje de tal forma vasto que, por si só, será suficiente para justificar a pluralidade anteriormente referida.

Abordada, até há alguns anos, sob pontos de vista a ela extrínsecos, à profissão docente é hoje estudada em linhas de investigação que tendem, cada vez mais, a utilizar metodologias assentes no que os professores dizem de si enquanto agentes educativos e pessoas (Costa, 2000). Cada vez mais, os estudos sobre professores passam, assim, pela compreensão da forma como estes vivem e sentem a sua profissão. Muito embora a profissão docente se revista de extrema complexidade, devida, em parte, à já salientada multiplicidade de variáveis em jogo, a opinião dos professores acerca da influência das relações profissionais

estabelecidas em diferentes contextos no seu desenvolvimento profissional foi um tema que nos suscitou particular interesse.

Dada a vastidão de estudos já realizados no âmbito da educação, vimo-nos assim confrontados com a necessidade de enquadrar o nosso estudo dentro de uma temática concreta. Considerámos para o efeito pertinente atender à categorização proposta por Estrela (1997), a seguir explicitada.

Numa primeira categoria de análise, a autora inclui os estudos sobre aquilo a que designa de “profissão propriamente dita” (p.12). Alguns dos conceitos enquadrados neste grupo são o profissionalismo, a deontologia, a autonomia, as funções e os papéis ou as culturas profissionais, entre outros. No segundo grupo, a autora inclui a formação profissional, inicial e contínua, considerando no terceiro grupo temas diversos que vão desde a socialização docente, ao choque com a realidade, à construção da identidade profissional, satisfação e insatisfação docente, ciclos de carreira, etc. Segundo a mesma autora, este grupo de estudos incide, genericamente, sobre os processos individuais ou grupais de profissionalização. O quarto grupo procura caracterizar o pensamento e a acção dos profissionais. É considerado pela autora o mais heterogéneo, quer na origem disciplinar quer nas formas de abordagem. O quinto grupo, por fim, tem como objectivo a caracterização da classe docente e alguns dos seus grupos profissionais em relação a variáveis sobretudo de origem demográfica. Situamos o nosso campo de investigação como ponte entre o segundo e o terceiro grupo (designação da autora), uma vez que pretendemos pesquisar eventuais influências de um aspecto sobre o outro.

Face ao anteriormente exposto, esta abordagem dos estudos sobre professores não é independente do contexto global em que os profissionais do ensino vivem e constroem a sua profissão. É contemplado um conjunto de complexas inter-relações entre o indivíduo e os meios social e institucional que o envolvem, não

esquecendo o papel relevante que os contextos têm vindo a assumir nestes estudos (Costa, 2000).

3.2. Natureza do estudo

No que respeita à sua linha orientadora, a investigação por nós desenvolvida remetia, em concreto, pela sua própria natureza e objectivos, para uma abordagem essencialmente qualitativa, centrando-se em procedimentos heurísticos de análise e interpretação de dados.

Esta pesquisa foi precedida de um *estudo preliminar* e exploratório, realizado no âmbito da disciplina de Investigação em Educação e Supervisão II do curso de mestrado no âmbito do qual esta dissertação se insere. Foi a partir dos resultados então obtidos que se delineou a investigação que deu corpo à presente dissertação. Nela, e tendo por base a realização de entrevistas semi-dirigidas (Ghiglione e Matalon, 2001), procurou-se aprofundar alguns dos resultados obtidos no referido estudo exploratório, estudo esse metodologicamente suportado na técnica do inquérito por questionário.

Uma vez que a investigação qualitativa constituiu, como assinalámos, a metodologia de suporte ao presente estudo, iremos traçar uma perspectiva global da mesma, inserida no contexto geral da investigação em educação.

3.2.1. Investigação em educação: perspectiva global

Para acompanhar o ritmo de transformação das sociedades, o plano das investigações teve também de se ir adaptando a essas mudanças, de maneira a tentar conhecer a realidade de uma forma mais precisa e sistemática (Ghiglione e Matalon, 2001).

Como salientam Bogdan e Biklen (1994), na sequência das profundas alterações que ocorreram nas décadas de sessenta e setenta do século passado, nomeadamente a nível político, económico e cultural, os investigadores educacionais foram, com efeito, levados a aderir a novas metodologias, começando a manifestar interesse crescente pela investigação qualitativa, a qual havia até aí sido algo marginalizada pela comunidade científica.

A perspectiva qualitativa começaria, desse modo, a afirmar-se, verdadeiramente, no mundo da investigação educacional, apenas no início da década de setenta. Nessa mesma época, os investigadores educacionais começaram, de facto, a tomar consciência de que a investigação quantitativa não conseguia, só por si, dar resposta a todos os problemas alvo de investigação. Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), alguns investigadores que, até aí, haviam advogado, de modo proeminente, a abordagem quantitativa, começaram a explorar e a defender a utilização de métodos qualitativos.

É assim que na década de 80 a abordagem qualitativa acabaria por ganhar força como metodologia de investigação social. Durante esta década, a investigação educacional alcançou, segundo Arnal et al. (1994), um estatuto científico de qualidade comparável à das outras disciplinas sociais, embora existissem diferenças bastante acentuadas no seu grau de desenvolvimento nos diferentes países.

Na sequência de diversas críticas e divergências face à utilização independente de cada tipo de metodologia investigativa, a comunidade investigativa educacional viria, assim, progressivamente, a admitir que as investigações de natureza quantitativa e as de natureza qualitativa podem coexistir pacificamente. Nada impede que na análise das interações educativas se utilizem, complementarmente, os procedimentos típicos das metodologias de natureza quantitativa e os que integram as metodologias de orientação qualitativa, até

porque, tal como também salientam Bogdan e Biklen (1994), todos os métodos de investigação têm as suas forças e as suas limitações.

A diversidade de pontos de vista quanto às metodologias adequadas para os estudos em educação relaciona-se directamente com a diversidade ontológica e epistemológica dos objectos de estudo (Neto, 1998). A discussão tem, portanto, gerado dúvidas acerca dos paradigmas em que cada uma das duas tradicionais vias de abordagem se suporta.

Na metodologia quantitativa parte-se do princípio que é possível aplicar às ciências sociais métodos similares aos utilizados nas ciências físicas e naturais. Esta perspectiva, de uma maneira geral, considera o seu objecto de estudo como externo, pretendendo alcançar o máximo de objectividade. Parcializando a realidade para facilitar a análise, prevê estudos extensivos sobre amostras representativas de sujeitos. Caracteriza-se também por utilizar técnicas de aleatorização, controlo experimental, testes hipóteses e análise estatística.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados em geral descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes, aspectos estes considerados no presente estudo. Estes autores identificaram cinco características que uma investigação qualitativa pode possuir: (a) a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (b) os dados recolhidos são na sua essência descritivos; (c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos; (d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; e (e) é dada especial importância ao ponto de vista dos participantes. Os mesmos autores salvaguardam, contudo, que nem todas as investigações qualitativas têm de possuir todas as características e com igual eloquência.

O paradigma qualitativo tem, por outro lado, sido fundamentalmente associado aos estudos de caso, a abordagens etnográficas, entrevistas, observação participante e, de uma forma geral, à busca de sentido em fenómenos sociais. Considera-se ainda que a investigação qualitativa tem as suas origens na antropologia, onde predomina o individual, sendo subjectiva e interpretativa (Costa, 2000). De uma forma ou de outra, a maioria dos investigadores qualitativos identifica-se com a perspectiva fenomenológica, enfatizando a compreensão interpretativa das interacções humanas (Bogdan e Biklen, 1994).

Hoje em dia tende-se para um equilíbrio entre as abordagens qualitativa e quantitativa, fruto da utilização complementar de procedimentos tipificados por ambos os quadros paradigmáticos. Assume-se, assim, a lógica de *continuum* metodológico preconizada por Huberman e Miles (1991), assente no pressuposto de que, procedimentalmente, não existe real oposição entre dados qualitativos e dados quantitativos, considerando que estas perspectivas se auxiliam mutuamente.

Os estudos qualitativos, de natureza, como antes se referiu, muitas vezes fenomenológica, tentam entender como as pessoas “vêm as coisas” no contexto e nas situações onde elas se encontram (Taylor e Bogdan, 1998). De acordo com Erickson (1986), não é seu objectivo obter generalizações, mas antes, como também acentuam Bogdan e Biklen (1994), tentar conhecer o processo através do qual os sujeitos constroem significados e aceder à compreensão destes.

De acordo com Bell (1997, p.20), os “investigadores que adoptam uma pesquisa qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais”. Também Bogdan e Biklen (1994) referem, a respeito da investigação qualitativa, que esta, ao enfatizar a “descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p.11), permite-nos investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objectivo de conhecer os pontos

de vista e o comportamento dos participantes no estudo, a partir da sua própria perspectiva.

Sendo humanas e sociais, as “situações educativas” possuem a característica de serem únicas (Mialaret, 2001). Para compreender o seu sentido e significado, dispomos de meios inerentes a metodologias de investigação interpretativas que permitem apreender, com certo rigor, realidades como a sua natureza, que se caracteriza por ser “incerta, complexa, fugidia, feita de acções, pensamentos e contexto” (Rodrigues, 2001, p.64).

No contexto do presente estudo, o nosso interesse deliberado em aprofundar determinados aspectos do estudo preliminar, conduziu-nos a uma opção metodológica inspirada na estratégia de estudo de caso. Embora esta estratégia de investigação não tenha, de facto, sido por nós explorada em toda a sua plenitude, não se tendo, nomeadamente, recorrido a procedimentos de triangulação de dados, procurámos, ainda assim, contemplar outras características importantes desta modalidade de pesquisa, em particular a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Punch, 2005).

Ponte (1994), ao reflectir acerca “do que é um estudo de caso”, caracteriza-o “como um estudo de uma identidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social” (p. 3). Como *design* de investigação, o estudo de caso é essencialmente adequado quando “as questões de *como* e *porquê* são fundamentais” (Yin, 1989, p. 13). Visto que se pretendia dar um forte cunho descritivo e interpretativo à presente investigação, na qual o investigador não intervém directamente na situação em estudo, e ainda por se tratar de um estudo de natureza empírica focalizado para a análise de uma dada situação no seu contexto real, o estudo de caso pareceu, de facto, ser a estratégia mais adequada para servir de suporte a esta investigação.

Tendo em conta a especificidade do nosso estudo, e indo de encontro às perspectivas de Punch (2005) sobre a matéria, configuramos este estudo de caso como sendo de orientação etnográfica, assente numa análise sócio-cultural em que se pretende recriar as convicções partilhadas, o conhecimento comum, as práticas, os artefactos e os comportamentos de um dado grupo de pessoas (Ponte, 1994).

De acordo com Atkinson e Hammersley (1994), existe uma certa indefinição na literatura no que respeita à noção de estudo etnográfico (ou etnografia, como alguns autores preferem chamar). Aqueles autores associam o estudo etnográfico (na prática da investigação) a diversas formas de trabalho em ciências humanas, mas envolvendo a generalidade das seguintes características (p.248):

- grande ênfase na exploração (da natureza social e cultural) de um fenómeno particular (seguindo uma via indutiva e generativa), em vez da tentativa de testar hipóteses acerca desse fenómeno;
- existência de um número reduzido de participantes;
- existência, na análise, de interpretação explícita dos significados e funções das acções das pessoas.

As características assim apontadas por Atkinson e Hammersley para os estudos etnográficos são também partilhadas pelo estudo de caso. Segundo Matos (1995), uma determinada investigação pode, sem abandonar o essencial do estudo etnográfico, situar-se numa certa vizinhança daquilo que é particular dos estudos de caso, nomeadamente no que respeita aos seguintes aspectos:

- ter como objecto de estudo uma entidade bem definida;

- ter um acentuado cunho descritivo que conduz a um forte alcance analítico;
- procurar identificar padrões, não testar hipóteses;
- o investigador ser o principal instrumento da recolha de dados.

A etnografia supõe uma investigação que envolve um grupo local, com especificidade própria, uma cultura (Vasconcelos, 2006). No nosso caso, pretendemos investigar a dimensão relacional da cultura profissional dos professores de um determinado estabelecimento de ensino, tentando perceber as suas influências no desenvolvimento profissional dos docentes.

Pelas razões apresentadas, consideramos, em suma, o nosso trabalho como uma análise exploratória interpretativa, próxima do estudo de caso e com características particulares que tocam a etnografia. Punch (2005) considera, inclusivamente, este modo de investigação (estudo de caso) como o mais real, o mais aberto e o menos controlado. No entanto, normalmente, um “estudo de caso” tem um espectro de pesquisa para que se definiu, mais ou menos vagamente, o limite físico, temporal ou social (Huberman e Miles, 1998). Isto é, apesar de o investigador ter em consideração a relação com o todo, existe a necessidade de delimitar a matéria de estudo (Bogdan e Biklen, 1994), num processo que se vai precisando ao longo da própria investigação. Deste modo, ao pretendermos conhecer a cultura profissional dos professores de um determinado estabelecimento de ensino, limitamo-la à sua dimensão relacional e aos efeitos que a mesma poderá ter no desenvolvimento profissional dos professores.

Laville e Dionne (1999) consideram que as conclusões da investigação de um estudo de caso “valem de início para o caso considerado” (p.156), nada garantindo que as mesmas possam aplicar-se a outros casos, podendo, no entanto, ajudar a melhorar a compreensão da complexidade de um fenómeno ou situação,

designadamente quando estamos perante os estudos de multicasos ou casos múltiplos.

3.3. Objectivos do estudo

Tendo em consideração o objecto de estudo e a sua natureza, constituíram-se como objectivos essenciais do presente trabalho os que a seguir se enunciam:

- Conhecer as representações dos docentes acerca do seu próprio percurso profissional;
- Identificar o tipo de cultura relacional da escola, percebida pelos docentes;
- Caracterizar o tipo de cultura relacional existente no estabelecimento de ensino em estudo, tendo em conta diferentes cenários de trabalho docente;
- Compreender até que ponto poderá verificar-se uma influência directa da cultura relacional existente no desenvolvimento profissional dos professores que promovem essa mesma cultura;
- Diagnosticar aspectos a modificar no contexto escolar, por forma a promover um desenvolvimento profissional positivamente influenciado pela cultura relacional existente.

3.4. Questões de pesquisa

À luz dos objectivos antes enunciados e tendo em conta os quadros teórico-conceptuais explicitados nos capítulos anteriores, foram definidas para o presente estudo as questões de pesquisa que a seguir se indicam:

- ✓ Qual a motivação dos professores para a escolha da profissão docente?
- ✓ Quais as imagens guardadas da fase inicial da carreira docente?
- ✓ Que relação perspectivam entre a formação profissional teórica e o mundo real das escolas?
- ✓ Em que altura da carreira profissional pensam ter atingido estabilidade profissional? Como se caracteriza essa estabilidade?
- ✓ Que aspectos poderão influenciar, positiva ou negativamente, o alcance da estabilidade profissional?
- ✓ Como vêm os docentes as relações que estabelecem com os seus colegas no seu local de trabalho, ou seja, como caracterizam a cultura relacional existente na escola?
- ✓ As relações que os docentes estabelecem entre si variam em função do cenário em que ocorrem, sejam eles sala de professores, reuniões, ou departamento curricular?
- ✓ De que forma as relações estabelecidas entre os docentes poderão influenciar o seu desenvolvimento profissional?
- ✓ Que mudanças poderão promover uma melhor cultura relacional entre os docentes?

Estas foram algumas das interrogações que se nos colocaram e que estão subjacentes ao estudo empírico que desenvolvemos, tendo contribuído para a definição do seu quadro teórico-metodológico.

3.5. O contexto de estudo

Uma vez definidos os objectivos e as questões de pesquisa, tivemos que escolher o estabelecimento de ensino e os professores participantes no estudo. Tratando-se de uma investigação suportada no estudo de um caso, não nos preocupámos, obviamente, em envolver uma amostra de participantes estatisticamente representativa da população local em causa. Considerámos, contudo, que tanto a escola como os professores a investigar deveriam preencher determinados requisitos, por forma a minimizar dificuldades durante o processo investigativo. A escolha da escola foi, em concreto, determinada pelos seguintes factores:

- familiaridade da investigadora com o órgão de gestão, motivada por desempenho de funções docentes nesse estabelecimento de ensino;
- fácil acesso a diferentes contextos da organização escolar, pois tínhamos participação directa na maioria deles (directão de turma, conselho de turma, conselho pedagógico, departamento curricular);
- conhecimento de grande número de professores, facilitando o contacto e a selecção dos participantes na investigação.

3.5.1. Caracterização do Estabelecimento de Ensino

O estabelecimento de ensino seleccionado para este estudo, uma Escola Básica dos 2º e 3º ciclos, localiza-se na cidade do Barreiro, recebendo alunos provenientes, maioritariamente, da chamada “zona antiga” da cidade. A escola iniciou a sua actividade na década de setenta, direccionada exclusivamente para o actual 2º ciclo de escolaridade. Foi apenas no ano lectivo de 2000/2001 que alargou as suas valências para o 3º ciclo, situação facilitada pela mudança de

instalações. Este facto teve implicações directas na constituição do quadro de professores, havendo sempre, contudo, uma prevalência do 2º ciclo.

Com a inclusão do 3º ciclo de escolaridade, a população escolar teve, inicialmente, um aumento considerável. No entanto, devido a diversas directrizes governativas, tem vindo a sofrer um decréscimo do número de alunos ao longo dos últimos três anos, segundo fonte do Conselho Executivo, principalmente ao nível do 3º Ciclo. Este aspecto voltou a ser factor de reorganização na distribuição do pessoal docente.

No ano lectivo 2005/2006, aquele em que o estudo empírico foi realizado, o pessoal docente a exercer funções na escola encontrava-se distribuído pelos vários grupos disciplinares, com diferentes vínculos, conforme disposto no Quadro I.

Quadro I – Professores da escola, no ano lectivo 2005/2006.

2º CICLO			
Grupo Disciplinar	Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contrato
Cód. 200 – LP / Hist	3	2	0
Cód. 210 – LP / Fr	2	1	0
Cód. 220 – Ing.	2	3	1
Cód. 230 – CN / Mat.	7	2	0
Cód. 240 - EVT	8	1	1
Cód. 250 – E. Musical	2	0	0
Cód. 260 – E. Física	2	1	1
TOTAL	26	10	3

Quadro I (cont.) – Professores da escola, no ano lectivo 2005/2006.

3º CICLO			
Grupo Disciplinar	Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contrato
Cód. 300 – Português	5	0	0
Cód. 320 – Francês	1	0	0
Cód. 330 – Inglês	2	1	1
Cód. 400 – História	1	0	2
Cód. 420 – Geografia	2	0	0
Cód. 500 – Matemática	4	0	1
Cód. 510 – CFQ	2	0	0
Cód. 520 – Bio/Geo	0	2	0
Cód. 530 – E. Tecn.	0	0	1
Cód. 550 - Informática	0	0	2
Cód. 600 – E. Visual	2	0	0
Cód. 620 – E. Física	1	0	2
TOTAL	20	3	9

Como podemos verificar, o 2º ciclo apresentava, de facto, um maior número de professores efectivos relativamente ao 3º ciclo. Quanto aos professores cujo vínculo à escola era anual (quadros de zona pedagógica e contratados), podemos verificar alguma proximidade entre os ciclos.

Em termos organizacionais, este estabelecimento de ensino obedece ao definido na Lei de Bases do Sistema Educativo e ao disposto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Deste modo, apresentamos sinteticamente, no Quadro II, a constituição e funções gerais das estruturas de orientação educativa da escola, estruturas essas contempladas no contexto da nossa investigação.

Quadro II – Constituição e funções das estruturas de orientação educativa

Estrutura de Orientação Educativa		Constituição	Funções gerais
Departamentos Curriculares	Português	Professores a leccionar Língua Portuguesa nos 2º e 3º ciclos	Colaboração com o Conselho Pedagógico e com a Direcção Executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa. A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente: a) o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola; b) a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; c) a coordenação pedagógica de cada ciclo.
	Língua Estrangeira	Professores a leccionar Inglês ou Francês nos 2º e 3º ciclos	
	Matemática	Professores a leccionar Matemática nos 2º e 3º ciclos	
	Ciências	Professores a leccionar Ciências da Natureza no 2º ciclo e Ciências Naturais ou Ciências Físico-Químicas no 3º ciclo	
	Artes	Professores a leccionar EVT ou Ed. Musical no 2º ciclo e Ed. Visual ou Ed. Tecnológica no 3º ciclo	
	Humanidades	Professores a leccionar História e Geografia de Portugal no 2º ciclo, História ou Geografia 3º ciclo	
	Educação Física	Professores a leccionar Ed. Física nos 2º e 3º ciclos	
Conselho de Directores de Turma		Professores responsáveis pela coordenação de cada turma dos 2º e 3º ciclos.	
Conselhos de Turma		Professores da turma, um delegado dos alunos e um representante dos pais e encarregados de educação.	

Numa leitura mais fina do Quadro II, podemos verificar que estas estruturas de orientação educativa se completam entre si, visando objectivos comuns. Consideramos que deve existir colaboração entre os membros de cada estrutura e entre as estruturas propriamente ditas, com vista à consecução dos objectivos estipulados pela legislação vigente e pelo próprio Projecto Educativo da Escola.

É ainda de salientar o papel determinante do Conselho Pedagógico como órgão de gestão e administração da escola e, simultaneamente, de coordenação e orientação educativa, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Este órgão é constituído pela presidente do Conselho Executivo, por um representante de cada estrutura educativa (excepto

conselhos de turma), dos serviços de apoio educativo, da Associação de Pais e Encarregados de Educação e da BE/CRE (Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos).

São estas estruturas e outras que não referenciámos, por não estarem presentes de forma directa no nosso estudo, que promovem a dinâmica diária da escola. Assim, a interacção intra e inter estruturas de orientação educativa foi um dos aspectos que pretendemos analisar no nosso estudo. Tentámos caracterizar essas interacções e o modo como isso pode influenciar a dinâmica dos docentes e da própria escola.

3.5.2. Participantes no estudo

O método de selecção dos professores protagonistas desta investigação consistiu na escolha de “colaboradores” facilmente disponíveis. Como vantagens dessa opção, salientam-se as que, neste âmbito, nos parecem mais pertinentes: é um método imediato e prático. A desvantagem mais saliente parece ser a de não se poderem generalizar os resultados e as conclusões obtidas (Carmo e Ferreira, 1998), embora, à partida, e como já foi antes salientado, não fosse essa a nossa pretensão. Apesar de os resultados poderem fornecer informações preciosas, haverá, assim, que os utilizar com as devidas reservas, não sendo lícito fazer a sua extrapolação para o universo constituído por todos os docentes da escola em questão. Isto porque não há garantia de que o grupo escolhido seja razoavelmente representativo desse universo (Hill e Hill, 2000).

Do total de professores a exercer funções na escola em estudo, foram contactados 12 docentes, de ambos os sexos, tendo mostrado imediata disponibilidade para colaborar connosco apenas 10 professores. Destes 10, um não pôde ser inquirido por motivos de saúde, pelo que o trabalho efectivo foi realizado com 9 professores, todos do sexo feminino. Este aspecto foi puramente casual, não

sendo para nós motivo de preocupação, uma vez que não se tratava de uma variável em análise no nosso estudo.

A selecção dos professores a inquirir baseou-se, essencialmente, no preenchimento de critérios que permitissem dar resposta às nossas questões e objectivos, a saber:

- participação no estudo preliminar;
- diversidade de grupos disciplinares;
- início da carreira, ou alguns dos primeiros anos, na escola em análise;
- desempenho do cargo de director de turma;
- conhecimento pessoal do funcionamento do(s) órgão(s) de gestão (conselho executivo ou conselho pedagógico).

Deste modo, constituíram-se como participantes deste estudo 9 docentes, a desempenhar funções na escola no ano lectivo 2005/2006, pertencentes a ciclos de ensino e áreas curriculares distintos e cujas idades e número de anos de serviço estão sistematizados no Quadro III.

Quadro III - Participantes no estudo.

Docente	Idade	Anos de serviço docente	Grupo disciplinar (designação e código)	Ciclo de ensino
Diana	28	5	Educação Física (620)	3º
Catarina	45	17	Mat/CN (230)	2º
Mafalda	36	10	L.Port. (200)	2º
Joana	43	15	Mat. (500)	3º

Quadro III (cont.) - Participantes no estudo

Docente	Idade	Anos de serviço docente	Grupo disciplinar (designação e código)	Ciclo de ensino
Sofia	40	14	L.Port. (300)	3º
Anita	51	31	Francês (320)	3º
Maria	49	26	História (400)	3º
Alice	29	5	E. Musical (250)	2º
Teresa	38	16	E.V.T. (240)	2º

Como se pode verificar, as 9 docentes entrevistadas, aqui representadas por nomes fictícios, por forma a garantir o anonimato, apresentavam idades compreendidas entre os 28 e os 51 anos e possuíam entre 5 e 31 anos de serviço.

Numa leitura mais fina no que aos anos de experiência se refere, podemos ainda afirmar que a maioria das participantes (5) tinha entre 7 e 25 anos de serviço, verificando-se que, das restantes, três tinham entre 25 e 35 anos de experiência profissional e duas 5 anos. Nenhuma das docentes se encontrava, assim, na 1ª fase da sua carreira, compreendida pelos primeiros três anos de serviço, nem na última que, de acordo como o modelo de Huberman (1992), que adoptámos como um dos referentes conceptuais deste estudo, se situa a partir dos 35 anos de actividade educativa.

3.6. Procedimentos metodológicos

3.6.1. Delineamento do estudo

Considerando os objectivos da investigação e os quadros teóricos e metodológicos que conceptualmente a suportam, delineámos o presente estudo,

partindo, como antes se salientou, de indicadores obtidos numa investigação preliminar, dos quais se apresenta no Quadro IV uma breve síntese.

Quadro IV – Síntese de indicadores obtidos a partir do estudo preliminar

Tema	Subtema	Inferência	Questões a aprofundar
<i>Imagem que os docentes possuem acerca da sua relação com os colegas</i>	<p>Relacionamento entre professores</p> <p>Ambiente / clima na sala de professores</p>	<p>O grau de satisfação revelou-se elevado em ambos os casos, havendo, no entanto, maior satisfação em termos de relacionamento pessoal directo (70% dos inquiridos a considerarem-se satisfeitos), em detrimento do ambiente vivido no espaço partilhado pelos docentes (62,5% dos inquiridos a considerarem-se satisfeitos).</p>	<p>- Qual o tipo de relacionamento profissional que é estabelecido?</p> <p>- Será um relacionamento casual, informal ou, por outro lado, segue regras/normas da própria escola?</p> <p>- Os relacionamentos serão sempre idênticos, em qualquer cenário?</p>
<i>Realização profissional</i>	<p>A escola e o desenvolvimento profissional dos professores</p>	<p>No que respeita à consideração da escola como factor de realização profissional, os docentes mostraram-se maioritariamente favoráveis, embora de uma forma pouco expressiva (próximo dos 50%).</p>	<p>- De que depende a realização profissional de um professor?</p> <p>-O que pode a escola oferecer para que essa realização se concretize?</p>

Quadro IV (cont.) – Síntese de indicadores obtidos a partir do estudo preliminar.

Tema	Subtema	Inferência	Questões a aprofundar
<i>Envolvimento dos docentes na escola</i>	Envolvimento na programação das actividades escolares;	A maioria dos inquiridos (56,2%) tendeu a situar o seu nível de envolvimento num grau elevado, tendo apenas 15,6% deles considerado baixo esse envolvimento.	- Como acontece o envolvimento dos docentes com a escola? É espontâneo ou imposto?
	Colaboração com os colegas na realização de diferentes actividades;	Os inquiridos consideraram-se, por outro lado, média ou altamente implicados na escola, em qualquer dos cenários referidos, em percentagem sempre superior a 50%.	- Quais os motivos que levam a um maior ou menor envolvimento entre os docentes?
	Colaboração com o órgão de gestão da escola.		

A investigação por nós realizada foi, assim, constituída pela análise de nove testemunhos, obtidos a partir de *entrevistas semi-estruturadas*, testemunhos esses representativos de diferentes áreas disciplinares, ciclos de ensino e com diferentes tempos de serviço docente e interacção com a escola. Foi nosso objectivo clarificar e aprofundar alguns dos aspectos evidenciados pela análise de alguns dados obtidos no trabalho preliminar, particularmente no que diz respeito à eventual influência da cultura relacional dos docentes no seu desenvolvimento profissional.

3.6.2. Recolha e tratamento dos dados

Feita a definição inicial do estudo, em termos de objecto, participantes e objectivos, houve que definir o modo de obter os dados necessários à consecução dos propósitos do estudo, tendo presentes as questões de pesquisa que se nos haviam colocado.

Como já foi antes explicado, os indicadores obtidos pela análise dos dados relativos ao estudo preliminar haviam suscitado em nós a necessidade de perceber, mais em profundidade, as características da cultura relacional existente entre o corpo docente da escola bem como os benefícios e prejuízos a ela associados, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos docentes. Paralelamente, tentámos diagnosticar, juntos dos docentes participantes, quais os caminhos a seguir e mudanças a promover, para que o futuro da escola e dos professores se torne mais capaz de dar resposta ao mundo de hoje. Para tal, procedemos à realização de entrevistas de aprofundamento.

Assentando a entrevista numa comunicação entre entrevistador e entrevistado, desenvolve-se como propósito sério, apanágio de uma conversa intencional (Santos, 1982), tentando “conciliar alguma profundidade com a razoável liberdade que é dada ao entrevistado para exprimir as suas ideias e replicar às questões postas pelo investigador” (Neto, 1998, p.330).

A entrevista permite, ainda, entre outras dimensões, avaliar aspectos que outros métodos não avaliaram, confirmar, corrigir ou completar outros processos, resultando como o “remate” que possibilita a integração de todos os componentes e dados obtidos, através de todos os métodos utilizados (Santos, 1982).

Para a recolha de dados a que nos propúnhamos, recorreremos, em concreto, à entrevista semi-estruturada, tanto mais que, como salientam Bogdan e Biklen (1994), esta “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo” (p.134).

a) Elaboração do guião da entrevista

A entrevista foi suportada por um guião de natureza flexível, de modo a que, na sua realização, respeitando a liberdade dos entrevistados, e numa atmosfera

propícia, fosse possível atingir os objectivos definidos. Este *guião* (Anexo I) tinha por tema “O desenvolvimento profissional e a dimensão relacional da cultura docente” e como objectivo geral “Compreender a relação existente entre a dimensão relacional da cultura docente e o desenvolvimento profissional dos professores”.

O referido guião era composto por três Blocos (A, B e C) que, de imediato e sinteticamente, a seguir apresentamos:

BLOCO A – Legitimação da entrevista

Com este primeiro bloco, visou-se informar as entrevistadas acerca do estudo, bem como do seu tema e objectivos, relevando a pertinência e importância da sua colaboração e procurando incentivar a entrevistada a colaborar activamente no estudo. Nesta fase, foi ainda assegurada a confidencialidade das informações prestadas e pedida autorização para a gravação em áudio.

BLOCO B – Etapas da vida dos professores

Este bloco foi concebido com o objectivo de conhecer/situar as entrevistadas em termos da sua trajectória profissional, abordando, nomeadamente, as questões da motivação para a actividade docente, dos primeiros anos de actividade docente, da estabilidade profissional e do seu próprio crescimento enquanto profissionais.

BLOCO C – A dimensão relacional da cultura profissional dos professores

Com este bloco pretendeu-se aprofundar o conhecimento das características da cultura relacional existente na escola em análise, bem como os diferentes cenários escolares onde os docentes se relacionam. Com ele visava-se, ainda, conhecer factores que poderão justificar tal cultura entre os docentes e quais as

influências que essa mesma cultura poderá ter no seu desenvolvimento profissional. Por fim, tentámos aferir algumas ideias/sugestões para melhorar o tipo de cultura diagnosticada.

Para a construção do guião de entrevista, baseámo-nos quer na bibliografia consultada, quer em instrumentos afins já utilizados por outros investigadores. Quanto a este último suporte, inspirámo-nos particularmente num instrumento elaborado no âmbito da dissertação de mestrado de M^a Amália Severino (2004), intitulada “A Supervisão em Educação de Infância: os Supervisores e os Estilos de Supervisão”, e noutra utilizado na dissertação, também de mestrado, de Eva Marques (2001), com o título “O Trabalho Experimental no Ensino das Geociências”.

Como metodologia de construção, começámos por elaborar o guião (Anexo I), constituído por questões que resultaram de uma selecção e adaptação de itens dos instrumentos anteriormente referidos e outras que foram por nós concebidas com base na literatura.

Foi necessário testar previamente o guião antes referido, particularmente no que se refere a aspectos relacionados com a sua consistência interna e com a funcionalidade. Para tal, submeteu-se o mesmo à análise e avaliação de um Doutor em Ciências da Educação e orientador desta dissertação e de dois colegas a leccionar no mesmo estabelecimento de ensino. A estes últimos foram feitas entrevistas exploratórias baseadas no guião, importando, no entanto, ressaltar que as mesmas não constam do presente estudo.

Após a elaboração e validação do guião de entrevista, passou-se à sua aplicação aos nove professores seleccionados para o presente estudo.

b) Realização das entrevistas

No decurso das entrevistas, realizadas no local, dia e hora previamente acordados, existiu um clima propício à formulação de questões, tendo as entrevistadas tido completa liberdade para falarem acerca dos temas, exprimindo as suas opiniões (Bell, 1997). Gerou-se, assim, uma atmosfera de empatia, proporcionadora da expressão, por parte das entrevistadas, de “respostas sinceras e claras em relação aos objectivos da investigação” (Gómez e Cartea, 1995, p.153). Cada entrevista durou, em média, quarenta e cinco minutos, tendo a duração efectiva dependido do “rumo” que a conversa determinava.

Com o guião por referência, começámos por explicitar os objectivos da investigação e as condições de realização, tendo, tal como sugere Pacheco (1995), a preocupação de saber escutar e saber dar pistas, sem dar a sensação de se “estar a examinar” as entrevistadas. Procurámos ainda explorar a consistência e coerência dos seus pontos de vista e argumentações.

Para o registo dos dados, e por forma a garantir a fidelidade dos mesmos, recorremos, com o acordo prévio das participantes, à gravação áudio das entrevistas, tendo presente, de acordo com Goetz e LeCompte (cit. in Pacheco, 1995, p.89), que a “exactidão das palavras e usos linguísticos (...) aumenta com o registo exacto das respostas do entrevistado”.

c) Análise dos dados das entrevistas

As entrevistas realizadas foram objecto de gravação, como anteriormente se referiu, o que implicou um subsequente processo de transcrição. Foi nossa opção proceder à descrição integral das “conversas” mantidas com as entrevistadas, uma vez que julgámos ser preferível ficar com toda a informação disponível, para

evitar, caso fosse necessário visitar as “conversas” com as entrevistadas, ter de recorrer novamente à audição das gravações efectuadas.

Por forma a ilustrar o trabalho realizado nesta fase, apresenta-se no Anexo II o protocolo verbal de uma das entrevistas efectuadas. Nele e nos restantes protocolos, o entrevistado é identificado por **Entrev.** e as entrevistadas pelo nome fictício já indicado.

A informação recolhida através das entrevistas foi sujeita a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1995), se constitui “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.38) e que, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), “tem uma função essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho” (p.81).

A finalidade da análise de conteúdo é, pois, efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Esteves, 2006). De acordo com esta perspectiva, a análise de conteúdo assenta em diferentes regras de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objectividade, adequação e pertinência (Vala, 1990; Esteves, 2006).

Após a leitura flutuante dos protocolos, iniciámos a análise de conteúdo propriamente dita, a qual compreendeu os seguintes passos:

- Selecção dos aspectos pertinentes e relevantes do discurso das entrevistadas, sendo eliminadas as passagens dos discursos que não iam ao encontro dos objectivos visados;
- Pré-categorização do *corpus* da informação, a partir da identificação das unidades de sentido emergentes de cada uma das entrevistas;

➤ *Elaboração da matriz de categorização*: a partir da leitura pormenorizada e de um conjunto de informações provenientes da fase anterior e do guião das entrevistas, elaborámos uma versão “prévia” da matriz de categorização dos dados. Esta matriz foi sendo (re)estruturada ao longo de todo o processo de análise do conteúdo, uma vez que “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos” (Vala, 1990, p.111). Foram assim definidos *temas*, *categorias* e *subcategorias*, considerados pertinentes, com o objectivo de “fornecer, por condensação, uma versão simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1995, p.119). A versão final desta grelha de categorização, emergente das reformulações que se vieram a mostrar pertinentes ao longo do processo, é a seguir apresentada no Quadro V.

Quadro V - Matriz de categorização

Tema	Subtema	Categoria	Subcategorias
1. Etapas da vida dos professores	1.1. Escolha da profissão	1.1.1. Motivações para a escolha da profissão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocação ▪ Alternativa profissional ▪ Facilidade de acesso
		1.1.2. Influências de terceiros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professores ▪ Percurso escolar ▪ Alunos
	1.2. Formação Profissional	1.2.1. Formação inicial e formação em serviço	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desajustadas da realidade escolar ▪ Ajustadas à realidade escolar ▪ Ajustadas à componente científica
		1.3. Os primeiros anos	1.3.1. Os colegas mais velhos
	1.3.2. A escola		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recepção e integração dos professores principiantes ▪ Horários e cargos atribuídos ▪ Apoio do conselho executivo
	1.4. Estabilidade profissional	1.4.1. As representações de estabilidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vínculo ao quadro de escola ▪ Segurança pedagógica e didáctica ▪ Reconhecimento pelos outros
		1.4.2. Factores de estabilidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores condicionantes ▪ Factores determinantes

Quadro V (cont.) - Matriz de categorização.

Tema	Subtema	Categoria	Subcategorias
1. Ciclo de vida dos professores	1.4. Estabilidade profissional	1.4.3. Influências da estabilidade profissional no dia-a-dia do professor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionamento com os colegas ▪ Desempenho das funções docentes ▪ Desenvolvimento profissional
		1.4.4. Contributos da escola para a estabilidade profissional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Igualdade entre professores ▪ Recursos materiais e humanos ▪ Estratégias de combate da indisciplina ▪ Incentivo à formação
2. Dimensão relacional da cultura profissional da escola	2.1. Interações entre professores	2.1.1. Interações informais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conversas sobre os alunos ▪ Conversa sobre as aulas ▪ Troca de materiais ▪ Planificação de aulas e elaboração de materiais
		2.1.2. Interações formais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nos departamentos curriculares ▪ Nos Conselhos de Turma ▪ No Conselho de Directores de Turma ▪ No Conselho Pedagógico
	2.2. Perspectivar o futuro	2.2.1. Mudanças a implementar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nas mentalidades ▪ Na organização escolar ▪ Na formação de professores

A análise do Quadro V permite verificar que a informação recolhida nos levou ao agrupamento das unidades de sentido em dois grandes temas, tendo cada um deles dado origem a várias categorias e subcategorias. Na definição dos mesmos, tivemos a preocupação de seguir os critérios sugeridos por Bardin (1995) e Esteves (2006), particularmente no que se refere a aspectos como exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade, fidelidade e produtividade. As categorias definidas incluem, por sua vez, um número variável de subcategorias, definidas com base nos mesmos critérios referidos anteriormente.

A validação da matriz de categorização apresentada no Quadro V foi assegurada através da colaboração de duas docentes, ambas com Mestrado em Ciências da Educação e cujos estudos desenvolvidos primaram por uma vertente fortemente qualitativa. Após análise da versão inicial que lhes apresentámos, aquelas duas colaboradoras manifestaram concordância com a maioria dos aspectos lógicos e

conceptuais apresentados, tendo sugerido apenas alterações pontuais, cuja pertinência foi uma mais valia para a elaboração da versão final da matriz em apreço.

É de salientar ainda neste contexto que, com o intuito de não desvirtuar as declarações das entrevistadas e procurar ser o mais fiel possível ao conteúdo das “conversas” com elas mantidas, optámos por fazer uma análise exaustiva dos seus discursos. Na apresentação dos resultados dessa análise, que efectuaremos no próximo capítulo, recorre-se frequentemente a excertos dos discursos, os quais, apesar de se apresentarem por vezes algo extensos, são, do nosso ponto de vista, representativos do discurso em análise, garantindo, por outro lado, uma maior fidelidade às declarações das suas autoras.

**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE
RESULTADOS**

Capítulo IV

Referidas as acções e descritos os procedimentos metodológicos adoptados no presente estudo, passaremos, neste capítulo, à apresentação e análise dos resultados obtidos ao longo do processo de investigação, tendo por referência o quadro conceptual que o enforma, bem como os objectivos e as questões de pesquisa que o orientaram.

Tal análise será feita, para uma maior compreensibilidade de leitura, categoria a categoria, seguindo de perto a estrutura da matriz de categorização apresentada no capítulo anterior (Quadro V).

4.1. Etapas da vida dos professores

4.1.1. Escolha da profissão

- *Motivações para a escolha da profissão*

No Quadro VI, são apresentados indicadores referentes aos aspectos motivacionais referidos pelas docentes entrevistadas, relativamente à escolha da profissão docente.

Quadro VI – Motivações das entrevistadas para a escolha da profissão docente.

Subcategorias	Frequências
Vocação	5
Alternativa profissional	2
Facilidade de acesso à profissão	2

De acordo com as participantes no estudo, várias terão sido as motivações que as levaram a optar pela profissão docente, podendo as mesmas ser consideradas *activas* ou *passivas* (Huberman, 1989). No caso particular das entrevistadas que

apresentaram a vocação como motivação para a entrada na carreira docente, tendemos a considerá-la como *activa*, uma vez que traduz uma opção pretendida pelas próprias. Os restantes testemunhos aproximam-se, por sua vez, mais da categoria de motivações *passivas*, já que representam, genericamente, a busca de um meio de subsistência ou a procura de uma alternativa profissional. Sejam elas activas ou passivas, apresentam-se como razões de natureza causal, intrínsecas ou extrínsecas à própria pessoa (Galvão, 1993).

As opiniões de Alice e Anita servem, em nosso entender, para ilustrar as motivações activas:

Alice - No meu caso foi uma questão de vocação, de gostar de ensinar, de gostar de me relacionar com outras pessoas, não só alunos como também colegas, e conhecer novas pessoas

Anita - A escolha da profissão docente já vem, penso, desde sempre. Mesmo desde os 14, 15 anos. Aliás, comecei muito cedo mesmo a dar explicações. (...) Portanto, nunca pensei noutra coisa, e, mesmo enquanto aluna, mesmo mais nova, sempre achei que tinha um certo jeito para ajudar os outros colegas.

Ao que parece, o gosto por ensinar e a vontade de continuar a pertencer à comunidade educativa foram, para aquelas duas professoras, factores decisivos na escolha da profissão docente. Contudo, é de salientar que, para outras das entrevistadas, a vocação nem sempre terá existido, ou não terá sido sentida como tal. Outras justificações terão, assim, levado ao ingresso na profissão docente, como foi o caso de Catarina:

Catarina - A minha formação académica não tinha a ver propriamente com o ensino. Mas como não havia muita oferta de emprego nessa área, virei-me para a docência. No entanto, depois de ter começado nesta profissão, senti que realmente era aquilo de que eu gostava e que tinha jeito para esta actividade.

A profissão docente terá, desse modo, surgido na vida desta docente como *alternativa profissional*, uma vez que a sua formação académica não visava o ensino. Outra situação terá sido a escolha da docência como forma de exercer

uma profissão dentro da área científica pretendida. Vejamos o que, a esse respeito, nos diz Diana:

Diana - Eu não escolhi ser professora. Escolhi ir para educação física e a única aplicação desse curso era ser professora, mas mais por causa do curso e da área do que propriamente do ensino. Mas depois acabei por gostar também do ensino.

Relativamente à *facilidade de acesso à profissão*, vale a pena atentar nas opiniões de Teresa e de Joana:

Teresa - Na época qualquer pessoa (...) podia propor-se a dar aulas. Eu era uma “miúda”, sabia lá o que queria, só sabia que queria trabalhar. Gostava muito de trabalhos manuais, fazia muitas coisas em casa, para oferecer aos amigos e assim. Arrisquei nessa área e comecei a dar “têxteis” dentro da área de trabalhos manuais, no 2º ciclo.

Joana - Como fomos [a família] para os Açores, quando lá cheguei havia dificuldade, na altura – e isto foi em 85 –, na colocação dos professores nas Ilhas. Como eu tinha o 12º ano, fui inscrever-me lá, autopropor-me lá numa escola, do 2º e 3º ciclo, e então fiquei a dar matemática.

Hoje em dia, as situações que acabámos de apresentar já não serão muito frequentes, devido às novas modalidades de recrutamento de professores. O Estatuto da Carreira Docente, em vigor à data do estudo empírico a que se refere esta investigação e alterado, entretanto, pelo Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro, previa, como requisito essencial para exercer a docência, que o candidato a professor fosse detentor de habilitação profissional ou própria para determinada área. Nos concursos de professores é dada prioridade a quem tenha formação profissional para o ensino, em detrimento daqueles que possuem unicamente habilitação própria.

Por estas razões, parece existir um crivo cada vez maior no acesso à docência, associado a uma maior exigência na qualificação profissional dos candidatos a esta profissão. Esta exigência de qualidade e profissionalismo para a docência encontra-se bem expressa no novo regime jurídico da habilitação profissional

para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro.

▪ *Influências de terceiros*

A escolha da profissão pode, por outro lado, ser induzida, directa ou indirectamente, a partir de influências recebidas durante a formação pessoal. A esse respeito se pronunciaram as professoras inquiridas, de acordo com os indicadores expressos no Quadro VII.

Quadro VII - Influências exercidas para a escolha da profissão.

Subcategorias	Frequências
Professores	4
Percurso escolar	2
Alunos	1

Pela análise do quadro anterior é possível inferir que uma das influências determinantes terá sido exercida pelos *professores* que passaram pela vida das docentes. Embora tal influência possa não ser directa ou evidente, ela pode reforçar ou despertar uma vocação latente. A esse respeito, parecem-nos elucidativas as palavras de Mafalda:

Mafalda - Houve um professor que me marcou, o meu professor de... aliás dois: o de língua portuguesa do 10º ao 12º ano, e o professor de matemática que eu tive no 8º ano. Marcaram-me e eu, já tendo uma certa apetência para isso, após ter sido aluna deles, também, (...) acho que a minha vocação ficou maior.

No mesmo sentido se pronunciou Alice, ao apresentar a seguinte argumentação:

Alice - Acho que não houve ninguém em particular...ou talvez tenham sido todos os professores que tive, não sei. Sempre gostei da ideia de poder ensinar aos outros aquilo que sei, por isso sempre vi alunos no meu horizonte futuro. Possivelmente, fui buscar coisas que hoje faço aos professores que fui tendo, mas não destaco nenhum em particular.

Tal como Mafalda, Alice parece ter sido influenciada pelos professores que lhe terão servido de referência ao longo do tempo em que foi aluna. Outro caso igualmente pertinente foi o que nos relatou Sofia, ao descrever o processo que a levou a descobrir a sua verdadeira vocação, dando especial destaque ao papel fundamental de uma professora em particular:

Sofia - Eu estava direccionada para direito e inscrevi-me no 12º ano, para direito, e, a meio do 1º período, por volta de Outubro ou Novembro, a minha professora de português (...) chamou-me à atenção. Após conversa com essa professora, mudei para o 4º agrupamento, em Dezembro. (...) E assim fiz o 12º ano e, nessa altura, já tinha consciência de que o seguimento tinha que ser a docência e assim foi. Fui induzida por alguém que verificou ou que conseguiu diagnosticar em mim capacidades que eu própria desconhecia ou que não acreditava existirem e foi alguém que me marcou positivamente.

O *percurso escolar* das inquiridas, sem haver referência específica a qualquer factor, foi outras das influências reveladas, embora com menor expressão. As palavras de Maria ilustram, de forma clara, este facto:

Maria - Na altura em que era aluna gostava muito, gostava bastante da escola, sentia-me bastante bem, (...) ao contrário do que acontece habitualmente. Acho que foi quase uma coisa natural. Portanto eu acho que, quando saí da escola, quando acabei a universidade, (...) achei que era o local, o sítio onde devia ficar. Não foi muito pensado, foi mais uma evolução natural.

No que aos *alunos* diz respeito, apenas uma das inquiridas os referiu como particularmente influentes na sua escolha. Convém explicitar que se entende como “alunos” todos aqueles que poderão ser alvo do nosso trabalho, da transmissão e partilha do nosso saber-ser e saber-fazer, enquanto professores. No discurso de Catarina depreendemos um pouco essa ideia, como o ilustra a seguinte passagem:

Catarina - Quando optei pela docência, apesar de não ter sido a primeira opção, como já disse, achei que tinha algo para dar aos outros. Podia colaborar no crescimento das pessoas, dando-lhes o meu conhecimento e o meu empenho.

Ao contrário dos testemunhos anteriores, pareceu-nos detectar uma aparente ausência de influências explícitas no caso de Joana, com alguma discrepância entre as ideias iniciais relativas à profissão a seguir e o exercício da docência:

Joana - Não, não julgo ter sido influenciada. Se um professor me tivesse chamado a atenção ou alguém que me tivesse feito sentir que eu gostaria de ser professora, eu lembrava-me. Não, porque na altura ainda não tinha mesmo essa ideia, inicialmente eu tinha outras ideias, gostaria de estar mais ligada às áreas da saúde.

O acaso parece, assim, ter estado no aparecimento da docência na vida profissional da nossa entrevistada, como podemos inferir da seguinte afirmação:

Joana - Calhou. Pronto e as habilitações, como eu era da área de científico-naturais, portanto, tinha a habilitação própria. Era o essencial. As circunstâncias da vida assim obrigaram

4.1.2. Formação profissional

▪ *Formação inicial ou formação em serviço*

No que toca à opinião das entrevistadas sobre a formação profissional (inicial ou em serviço), as mesmas diferem, logo à partida, devido à existência de dois percursos distintos para obter essa formação. Quatro das inquiridas profissionalizaram-se durante o exercício da prática docente – formação em serviço –, enquanto que as restantes (5) obtiveram a formação através de um curso superior, via ensino, ou seja, a sua profissionalização foi integrada na licenciatura.

Apesar, no entanto, da existência de dois grupos distintos em termos de profissionalização, os testemunhos aqui obtidos foram ainda assim similares. Em ambos os casos as entrevistadas se referiram a lacunas verificadas entre a teoria e a prática, no que tem a ver com a formação profissional ou profissionalizante de professores. Os resultados obtidos sobre esta matéria apresentam-se, em síntese, no Quadro VIII.

Quadro VIII – Características comuns aos dois tipos de profissionalização, segundo opinião das docentes inquiridas.

Subcategorias	Frequências
Desajustada da realidade escolar	7
Ajustada unicamente à parte científica	2
Ajustada à realidade escolar	1

Observando o quadro, verifica-se que a maioria das docentes inquiridas (7) considerava que a formação que recebeu estava *desajustada da realidade* escolar, existindo “um fosso enorme entre a teoria e a prática”, especialmente sentido quando já tinham alguma experiência, como foram os casos de Anita e Joana:

Anita - Pareceu-me que não encaixava na realidade. Eu tive momentos, tive sinceramente, que chorava a estudar aquilo e pensava mas isto [...] eu depois de fazer isto não vou ser melhor professora.

Joana - Realmente acho que está desajustada, em termos da profissionalização em serviço. Aquilo que me foi ensinado, na teoria, para aquilo que é no dia-a-dia das escolas e do que é realmente ser professor, não tem nada a ver. A tal psicologia da educação, aquele estudo sobre os sistemas educativos, a ligação entre a escola e o meio, quer dizer são coisas que realmente poderão existir como válidas, mas estão desajustadas.

As professoras cujo contacto com a realidade escolar ocorreu após uma formação unicamente teórica, ou seja, após quatro anos de licenciatura, confessaram ter sentido particulares dificuldades na sua adaptação a essa realidade, como foi o caso de Mafalda:

Mafalda - Da teoria à prática há um fosso tão grande, tão grande que não há forma de descrever, não há. Há um choque para nós porque saímos completamente líricos, com uma grande ilusão, deparamos com uma realidade que não tem nada a ver com a pseudo-realidade que nos foi transmitida durante o nosso curso.

As experiências relatadas ilustram, claramente, o designado *choque com a realidade*, o qual, de acordo com Veenman (1988), traduz “o colapso entre os ideais missionários elaborados durante a fase de formação e a crua e dura realidade da vida quotidiana da sala de aula” (p.40). A justificação teórica para este desajustamento foram já abordadas em momento oportuno, sendo elas de

natureza diversa e associadas a características inerentes à especificidade de cada professor.

Apenas Teresa considerou existir ligação entre a formação teórica que recebeu (obtida através do processo de formação em serviço) e o exercício da prática docente:

Teresa - A formação teórica deu-me conhecimentos que não tinha adquirido porque, como já disse, entrei neste caminho quase por acaso. Para mim foi muito útil e extremamente necessária. Penso que foi ao encontro das minhas necessidades e daquilo que eu encontrei na escola.

A entrevistada justificou, assim, os benefícios da formação em serviço com as suas próprias necessidades e lacunas de formação, já que não teve formação profissional antes de ingressar na carreira. Na sua opinião, “todos os professores devem ter acesso a esta informação pedagógica, é essencial na nossa prática diária”.

Duas das entrevistadas revelaram opiniões convergentes quanto ao desajustamento teórico ao nível da vertente pedagógico-didáctica, mas salientaram a qualidade da formação científica, nas suas áreas específicas. Para estas docentes, apesar de ser visível o distanciamento entre a teoria e a prática nos domínios referidos anteriormente, a formação científica que receberam foi de “elevada qualidade”. Destacamos as palavras de Sofia como ilustrativas desta argumentação:

Sofia - A ponte entre a faculdade e a escola foi construída com muitas dificuldades, até porque eu tive um quadro teórico muito forte na área científica, de alto nível, mesmo. Ainda tive algumas dificuldades em adaptar aquilo que tinha aprendido no quadro teórico com a prática pedagógica. Pedagogicamente não. O meu curso, na Faculdade de Letras, não me preparou para a prática lectiva.

A opinião expressa por Sofia retrata, de forma inequívoca, o modelo de formação de professores que tem vigorado na maioria dos cursos vocacionados para o

ensino das universidades ditas clássicas, em que se verificava uma clara separação entre a componente científica e a componente educacional. Sofia elogia a formação científica que recebeu, mas aponta falhas ao nível da componente educacional. Como antes se salientou, a situação descrita anteriormente encontra-se em fase de alteração, tendo em conta o disposto no novo regime jurídico para a formação de professores regime jurídico da habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro).

No papel de orientadora de estágio, em colaboração com a faculdade que a formou, Sofia continua, por outro lado, a constatar nos seus estagiários muitas lacunas a colmatar:

Sofia - Vêm com muitas lacunas, muitas dificuldades e com muita falta de visão da prática pedagógica. Vêm assim com um treino e uma percepção do ponto de vista teórico lacunar, às vezes pouco consistente, e depois a passagem para a prática lectiva é muito complicada.

Esta situação tenderá a agravar-se, no entender de Sofia, caso se mantenham os estágios pedagógicos no formato actual (Portaria nº 1096/2005 de 21 de Outubro), onde os estagiários já não desempenham o mesmo tipo de funções, nem assumem as mesmas responsabilidades. Os novos princípios a que obedece a realização dos estágios pedagógicos (Decreto-Lei nº 121/2005 de 26 de Julho, artigo 2º) reenquadram a posição funcional do aluno estagiário no decurso da fase formativa desenvolvida em contexto escolar. É exemplo destas modificações a não atribuição de turmas próprias aos alunos estagiários, devendo estes participar em actividades na qualidade de observador e desenvolver, pontualmente, prática lectiva supervisionada nas turmas do orientador da escola:

Sofia - Os problemas que os formandos trazem da faculdade não se resolvem assim. São jovens, cheios de ideais e de vontades, precisam de participar activamente na escola. O modelo actual não lhes permite isso (...), é muito pouco para quem ambiciona ser professor. Eles [formandos] necessitam de ser professores, ou seja, precisam de assumir as responsabilidades de um professor com a sua turma. Os orientadores das escolas só fazem sentido se puderem ajudá-los a crescer nessa realidade e não ajudar a manter a teoria.

Um aspecto a realçar nesta questão é o sentimento, partilhado por muitos jovens professores, de que estão pouco preparados para a sua profissão: passaram por um curso que lhes proporcionou certos conhecimentos e aptidões (muitas vezes percepcionados como dispersos) que têm dificuldade em articular e utilizar em situações reais e da sua responsabilidade. Porém, não se pode negar, como afirma Cavaco (1991), “o valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência” (p.162), aspecto que se inicia neste momento da carreira e acompanha o professor em todo o seu percurso.

4.1.3. Os primeiros anos da carreira

Os primeiros anos da prática docente são repletos de memórias que cada professor guarda como vivências marcantes no seu percurso profissional. O balanço feito dessa fase poderá ser mais positivo, mais negativo ou resultante de um equilíbrio natural entre ambas as possibilidades, dependendo da forma como cada um vive e sobrevive a este período.

No caso concreto das nossas entrevistadas, as suas memórias encontram-se plasmadas nas subcategorias que a seguir se explicitam e que, a esse respeito, nos pareceu pertinente inferir dos seus discursos.

- ***Os colegas mais velhos***

A forma como os professores mais experientes acolhem os professores principiantes pode ser determinante para o conhecimento real da escola e da própria profissão. A opinião das inquiridas relativamente à imagem que esses professores lhes transmitiram durante os primeiros anos na escola encontra-se expressa no Quadro IX.

Quadro IX – A imagem dos colegas mais velhos, construída pelas docentes inquiridas.

Subcategorias	Frequências
Apoio emocional	7
Desdramatização da realidade	6
Segurança pedagógica	6
Exemplos de carreira	3

Os orientadores de estágio, os colegas de departamento e os outros professores que leccionam as mesmas turmas, com uma experiência profissional acrescida, parecem ter assumido um papel fundamental nos primeiros anos de carreira das professoras que colaboraram no estudo. Todas elas consideraram, de facto, muito importante o *apoio emocional* que lhes foi prestado, principalmente no primeiro ano, por parte dos seus pares. Esse papel de colegas, eventualmente mais experientes, na formação profissional e pessoal foi assumido com naturalidade, como bem o ilustra a seguinte argumentação de Diana:

Diana - Os primeiros tempos são sempre complicados. É tudo novo, há muita coisa para assimilar ao mesmo tempo. Tive momentos em que me fui abaixo mas, felizmente, tinha colegas com um ombro sempre disponível. Tinha as emoções à flor da pele, reagia emotivamente com muita facilidade. Tive que aprender a controlar tudo isso.

Para quem chega à escola, é muito provável encontrar dificuldades e obstáculos que é preciso ultrapassar (Galvão, 2000). Assim, ao mesmo tempo que apoiam emocionalmente os recém chegados à profissão, os professores mais experientes tendem a *desdramatizar a realidade* que existe na escola. A opinião apresentada por Catarina traduz, claramente, essa situação:

Catarina - Senti alguns medos, medos [do tipo]: “vou-me apresentar aos miúdos, será que vão gostar de mim ou não gostam de mim, irei dar a volta a isto”, enfim, foi complicado. São muitas coisas ao mesmo tempo.

Deixando clara a sua opinião, Catarina declarou ainda:

Catarina - Quando se entra numa profissão, mesmo que se tenha uma formação académica nessa área, acho que a experiência de outras pessoas nos pode ajudar imenso, não é só na transmissão de conhecimentos, mas também no apoio e na desdramatização e na superação desses medos.

O ano do estágio pedagógico ou simplesmente o primeiro ano de actividade profissional são fundamentais na carreira de qualquer professor (Flores, 1999). Esta fase caracteriza-se, normalmente, pela ocorrência de experiências profissionais marcantes, onde os professores se mostram mais sensíveis e receptivos ao apoio e a sugestões dos colegas mais experientes (Braga, 2001).

A *segurança pedagógica* transmitida pelos professores mais experientes surgiu com o mesmo ênfase da subcategoria anterior. As docentes atribuíram igual importância à possibilidade de os colegas mais velhos tranquilizarem e ajudarem pedagogicamente os professores principiantes. Joana veiculou a sua opinião do seguinte modo:

Joana - Os primeiros anos são marcantes, para o bem ou para o mal. Eu sentia-me perdida, não sabia como agir perante os alunos, sem estar sempre a questionar-me se estava correcta. Foram algumas das pessoas que já estavam no terreno que me transmitiram a segurança de que necessitava. Hoje percebo isso.

Na opinião de algumas das entrevistadas (4), certos professores mais velhos devem ser tidos como *exemplos de carreira* que precisamos ter no nosso percurso enquanto professores. Esses exemplos não serão forçosamente positivos; pelo contrário, podemos vê-los como desempenhando papéis que não gostaríamos de desempenhar. Esclarecedor, a esse respeito, foi, por exemplo, o testemunho de Teresa:

Teresa - Em todas as escolas há bons e maus exemplos, e esta não é excepção. Lembro-me de achar ridículo que houvesse pessoas que tomassem como seus certos lugares na sala de professores. Era incapaz de ser assim. Mas também há grandes lições de entrega e dedicação à escola e aos alunos. Lembras-te da Luísa? Era fantástico ver aquela mulher na escola, nos corredores com os miúdos, com os funcionários (...) Estes casos dão-me vontade de continuar a ser professora.

▪ *A escola*

A forma como somos acolhidos na escola nos primeiros anos da carreira pode ser determinante para o nosso desenvolvimento profissional. De acordo com a maioria das inquiridas, a “*escola [aquela escola, em particular] proporciona boas condições*” aos professores que lá trabalham, condições essas ilustradas no Quadro X

Quadro X – Procedimentos particulares da escola relativamente aos professores principiantes.

Subcategorias	Frequências
Processos de recepção e integração	7
Horários e cargos atribuídos	6
Apoio prestado pelo Conselho Executivo	5

Das condições favoráveis salientadas pelas nossas entrevistadas, surgiram em primeiro lugar os *processos de recepção e integração dos professores*. A esse respeito se pronunciou Joana, através do seguinte testemunho:

Joana - Aqui na escola existe uma espécie de ritual. Os professores novos são recebidos no executivo e depois alguém faz uma visitinha guiada pela escola. Dá uma boa impressão, não achas? A partir daí já há algumas variantes, mas, no geral, acho que a escola é acolhedora.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Joana, Maria afirmou:

Maria - De uma maneira geral, os professores gostam de trabalhar aqui. Nos primeiros dias há uma preocupação em orientar e integrar quem chega de novo. A escola, fornece a documentação necessária para um conhecimento essencial da escola. Procura-se criar momentos de convívio entre os professores para que o distanciamento natural vá diminuindo.

Também no entender de Sofia, “a escola valoriza muito quem chega de novo”, até porque, “muitas vezes, são os novos que mais dinamizam a escola”. Vincando esta ideia, Sofia dá-nos a sua opinião, enquanto orientadora de estágio:

Sofia - Já tive momentos em que quis desistir dos estágios, mas a Elsa [presidente do conselho executivo] acabou sempre por me convencer. Para ela é muito importante a injeção de sangue novo na escola, com novas ideias e com maior dinamismo. Sempre que há propostas para a recepção de núcleos de estágio elas são aceites de bom grado. Todos os meus formandos têm deixado a escola com saudade, porque se sentiram bem acolhidos e apoiados durante o período em que cá estiveram.

No que diz respeito aos *horários e cargos atribuídos*, a opinião de Catarina foi igualmente esclarecedora, quanto à postura da escola neste domínio:

Catarina - Quando os horários são feitos há, quase sempre, o cuidado de atender a situações particulares, como as deslocações, os filhos pequenos, etc. Penso que não há qualquer preocupação em não atribuir este ou aquele cargo, só porque o professor é novo. Muito pelo contrário, a escola acredita na capacidade dos novos no desempenho correcto das suas funções.

A situação exposta por Catarina parecia ter a concordância da maioria das suas colegas, embora os pontos de vista pudessem ser diversos. É o caso da argumentação apresentada por Teresa:

Teresa - Os horários são um aspecto fundamental. Ainda mais agora que incluem outras componentes. Tem sido feito um esforço, há que reconhecer, para que os professores continuem a ter horários organizados, permitindo organizar o trabalho fora da escola. Deixámos de ter dia livre, mas também foi uma medida para todos, não só as mães que amamentam é que mantém esse privilégio. Acho uma boa medida, traduz o lado humano que aqui existe.

Este procedimento da escola parece não ser exclusivamente dedicado aos professores principiantes. No entanto, em relação a estes funcionará como um factor de tranquilidade e uma espécie de atenção de que estes docentes necessitam na fase em que se encontram. Esta prática não é, todavia, muito frequente nas escolas, em geral. Na verdade, como refere Flores (1999), os piores horários e as turmas mais complicadas tendem, muitas vezes, a ser entregues aos professores mais novos.

Outra das características particulares da escola destacadas pelas docentes entrevistadas reporta-se ao *apoio prestado pelo conselho executivo*. Os testemunhos recolhidos apontaram para a existência de um verdadeiro cuidado no

relacionamento que o conselho executivo estabelece com os professores da escola. Foram referidos diversos exemplos, destacando-se aqui as palavras de Alice, por envolverem, em concreto, os professores principiantes:

Alice - A porta está sempre aberta, excepto quando estão em reunião. Todos nós temos a noção de que podemos lá ir sempre que quisermos e precisarmos. Mas o mais importante, para mim, é a preocupação em integrar bem os professores mais novos, com menos experiência. Há sempre disponibilidade para conversar, para explicar funcionamentos da escola, para emprestar materiais, etc.

Os primeiros tempos passados na escola, enquanto professor principiante, podem comportar momentos de desânimo, pela incapacidade de responder a tantas solicitações, de algum desencanto com a profissão escolhida, por não ter ainda afinidades que permitam partilhar medos e preocupações (Galvão, 2000).

Os primeiros anos de prática do professor constituem, com efeito, um período de intenso conhecimento e adaptação profissional (Flores, 1999). Há uma variedade de problemas práticos a resolver, como preparar aulas, relacionar-se com os outros ou manter o controlo da situação na sala de aula. É necessário encontrar um estilo próprio, conseguir um equilíbrio entre as diversas frentes de trabalho profissional. Nestas situações a escola tem um papel determinante. Como bem salienta Esteve (1992), a forma como os professores são acolhidos e integrados pela comunidade escolar, nas suas regras e funcionamentos próprios, é fundamental para o bem-estar do professor, para a prevenção do choque com a realidade e para a promoção do seu desenvolvimento profissional contínuo (Flores, 1999).

4.1.4. Estabilidade profissional

- **Representações pessoais**

Pela análise dos testemunhos das professoras participantes neste estudo, pudemos constatar que os significados e sentidos atribuídos ao conceito de estabilidade profissional apresentam alguma controvérsia e podem ser influenciados por diversos factores, induzindo, assim, representações pessoais diferenciadas. Com a finalidade de compreender melhor as perspectivas das inquiridas a este respeito, passamos à análise do Quadro XI.

Quadro XI – Representações pessoais de estabilidade profissional.

Subcategoria	Frequências
Vínculo ao quadro da escola	6
Segurança pedagógica e didáctica	3
Reconhecimento pelos outros	1

O que imediatamente ressalta do quadro anterior é a evidência de que a maioria das docentes considerava o *vínculo ao quadro da escola* como factor decisivo para a estabilização profissional. São disso exemplo as palavras proferidas por Diana e Mafalda:

Diana - Estabilidade profissional significa não estar, o meu emprego, em risco e pertencer a um quadro, por exemplo.

Mafalda - É necessário ficar em lugar de quadro para haver uma continuidade no trabalho, para que esta aprendizagem constante não seja tão penosa.

A vinculação parece, assim, trazer a segurança que a maioria dos professores naturalmente ambiciona. Esta *segurança pedagógica e didáctica* foi considerada por algumas das entrevistadas como o aspecto-chave para alcançar a estabilidade profissional. Mas, como declarou Catarina, uma não pode ser dissociada da outra:

Catarina - Ao princípio senti medos e muitas inseguranças, mas os anos foram passando e tudo isso acabou por diminuir e fui ganhando maior estabilidade. Penso que esta instabilidade era mais emocional e talvez estivesse associada a uma vinculação que não existia. Digo isto porque, quando entrei para o quadro da escola, nesse ano senti-me disposta a tudo, não tive medos.

Mas, apesar do relevo dado à vinculação e à segurança, Teresa destacou-se por referir algo diferente do discurso das suas colegas:

Teresa - Só consegui ganhar estabilidade quando os outros me começaram a tratar como igual, quando deixei de ser uma miúda que chegou ali sem saber nada e passei a ser vista como uma professora pelos funcionários e como uma colega pelos outros professores.

Esta opinião não deixa, na verdade, de ser peculiar, já que indicia uma outra forma de insegurança que, por vezes, os professores podem revelar no início das suas carreiras. A imagem que os outros fazem do professor principiante poderá, eventualmente, ser um factor de estabilidade, se desde sempre houver um relacionamento entre iguais, no seio do grupo de professores.

As opiniões expressas pelas nossas entrevistadas, ao apresentarem as suas representações de *estabilidade profissional*, acabam por fazer referência a factores que, no seu entender, influenciam decisivamente essa mesma estabilidade, factores esses que a seguir se apresentam.

▪ *Factores de estabilidade profissional*

Desde o início da carreira, os professores são confrontados com diversas situações que poderão influenciar a construção do seu percurso profissional. Haverá, com certeza, momentos mais positivos dos que outros; no entanto, todos os contributos serão válidos para o crescimento do professor e para uma aquisição natural de estabilidade. Considerámos, todavia, importante, nesta altura, fazer uma distinção entre o que poderá dificultar e o que poderá promover

a estabilidade, adoptando para tal a designação de factores condicionantes e determinantes, respectivamente.

a) Factores condicionantes

No que toca à opinião das entrevistadas sobre os factores que condicionaram a sua estabilidade profissional, os resultados obtidos são os que, em síntese, se apresentam no Quadro XII.

Quadro XII – Factores que dificultam a estabilidade profissional.

Subcategoria	Frequências
Concurso de professores	9
Mudanças curriculares	8
A imagem do professor	4

Como se pode verificar, o factor julgado mais condicionador da estabilidade profissional parece ter sido, para as inquiridas, o *concurso de professores*, nomeadamente no que diz respeito à mobilidade a ele associada. Todas as nossas entrevistadas foram assim de opinião que, hoje em dia, “é muito complicado criar vínculo a uma escola e desenvolver projectos com continuidade”. A perspectiva de Diana pareceu-nos ilustrar bem a ansiedade que pode ser vivida nestas situações:

Diana - Cada vez que tenho que preencher aquele formulário até me ponho doente. A época dos concursos é muito desgastante. Penso, escrevo, vou ver mapas e depois defino prioridades. Quando tenho tudo preenchido peço sempre a alguém para conferir tudo comigo. É muito angustiante pensar que uma decisão errada pode modificar drasticamente a minha vida. Tenho tido sorte, mas sofro bastante.

Contudo, Joana e Catarina mostraram-se optimistas quanto ao futuro do concurso de professores, acreditando que venham a surgir alterações que atenuem aquele problema

Catarina - Os quadros de escola parece que estão em via de extinção, mas acredito que venham aí outras formas positivas de vincular os professores aos projectos das escolas. Acho que a alteração ao modelo do concurso de professores pode trazer alguns benefícios, mas gera polémicas, como é natural.

Joana - Hoje em dia o vínculo às escolas já não é garantido, como há uns anos atrás. Pelo menos, pode já não ser para sempre. Tem havido alterações significativas nesse sentido. Agora há coisas melhores e coisas piores do que no meu tempo [em que concorria]. Por exemplo: os professores vão ficar numa escola por um período mínimo de 3 anos, o que me parece bom para diminuir a mobilidade e apostar em projectos nas escolas.

A mobilidade associada ao concurso tende, além disso, a provocar nos professores desenraizamentos sucessivos, obrigando a que ocorram frequentes habituações a ambientes e pessoas diferentes (Cavaco, 1993).

Outros factores foram referidos e carecem de atenção mais pormenorizada. Relativamente às *mudanças curriculares*, quase todas as inquiridas consideraram que foram e, nalguns casos, continuam a ser um foco de instabilidade.

Para Sofia, as mudanças são necessárias e os professores devem ser capazes de as assumir como parte da sua profissão. Apesar disso, aponta algumas falhas importantes a esse respeito:

Sofia - Os professores devem estar preparados para transmitir aos alunos conhecimentos a diversos níveis e desenvolver neles diferentes competências. Mas também é verdade que isso nem sempre é fácil, quando ocorrem frequentes mudanças nos currículos. É necessário dar aos professores o tempo e o espaço necessários para que se sintam seguros no desempenho do seu papel e para assumirem e integrarem essas alterações nas suas práticas. Não é assim que tem acontecido, por isso têm provocado alguma instabilidade ao dia-a-dia dos professores.

Interessante foi também a perspectiva veiculada por Mafalda, no que toca à necessidade de acautelar o impacto das mudanças curriculares no trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas:

Mafalda - As mudanças curriculares são necessárias para acompanhar a evolução dos tempos, mas tem que haver cautela. Os professores têm que ser chamados a participar mais activamente nessas mudanças, evitando assim o alheamento que existe actualmente e a resistência à mudança. Nós professores reagimos mal porque nos causa insegurança, porque temos medo de falhar naquilo que é novo. Por isso acho muito importante a participação dos professores.

Como acentua Cavaco (1993), as mudanças curriculares podem, na verdade, originar instabilidade, na medida em que obrigam a uma actualização constante do conhecimento e das práticas, actualização essa que, por vezes, é vista como desajustada e sem grande sentido.

Contrariamente a estas linhas de pensamento, Teresa afirmou:

Teresa - Uma coisa boa é não haver monotonia nem acomodação nas nossas práticas. Há quem se queixe das constantes mudanças curriculares, por exemplo. Pois eu até acho que são muito positivas para a dinâmica da minha disciplina. Dá-nos a possibilidade de inovar e desenvolver trabalhos diferentes, evitando, de certa forma, que nos acomodemos.

Outro factor referido com alguma frequência foi a *imagem social dos professores*. As argumentações apresentadas tenderam a ser sustentadas na ideia de que a “imagem do professor na sociedade tem vindo a ser desvalorizada ao longo dos últimos anos”, focando aspectos fundamentais como a autoridade e o respeito:

Alice - Com tantos factores que podem impedir a nossa estabilidade, penso que a nossa imagem no exterior também não ajuda, principalmente se olharmos para os pais. Não somos valorizados pelo nosso trabalho, os alunos têm a faca e o queijo na mão, somos constantemente questionados e postos em causa. Espera-se muito dos professores mas reconhece-se pouco. Por vezes é muito difícil fugir a esta frustração. É perturbador.

Este aspecto, em particular, tem vindo a ganhar força (Loureiro, 2001) nos últimos anos junto da comunidade educativa e dos candidatos a professor. Uma imagem social pouco valorizada pode originar conflitos internos, estando o professor a pôr-se continuamente em causa, por não ver reconhecidos o esforço e a dedicação que aplica no seu dia-a-dia (Loureiro, 1997).

b) Factores determinantes

Pudemos, por outro lado, encontrar referências a factores que, cumulativamente com os anteriores, proporcionam aos professores alguma da tranquilidade necessária para o desempenho das suas funções.

Contudo, a este respeito, as inquiridas revelaram alguma dissonância entre si. Apesar disso, foi possível estabelecer alguns pontos em comum e são esses que apresentamos no quadro que se segue.

Quadro XIII – Factores que determinam a estabilidade profissional.

Subcategorias	Frequências
Estabilidade familiar	7
Clima da escola	6
Apoio dos colegas	4
Sucesso dos alunos	2

A *família* foi dos aspectos mais referidos pelas professoras entrevistadas. O apoio familiar e a estabilidade emocional conferidos pela família são, em sua opinião, uma mais valia para conseguir alcançar a estabilidade profissional. Não sendo a solução tal requisito, contribui, com certeza, para a resolução do problema. É disso exemplo a argumentação de Catarina:

Catarina - Falar em alcançar a estabilidade é complicado mas, para mim, o apoio da família foi, e é, muito importante. Mesmo que as coisas nos corram mal na escola, sempre temos aquele porto de abrigo que nos faz acreditar que amanhã será melhor.

No mesmo sentido, Diana apresentou o seguinte testemunho:

Diana - Para mim, para o meu bem estar, a família é fundamental. Com tanta mudança na nossa vida, a família representa um porto seguro, onde vamos ancorar após as nossas viagens.

Com destaque semelhante surgiu o *clima da escola*. Seis das inquiridas consideraram esta característica da escola como um dos requisitos necessários

para que o professor possa desenvolver a sua actividade de forma tranquila. As características desse clima encontram-se bem expressas nas palavras de Teresa:

Teresa - As escolas com bom ambiente de trabalho, seja pessoal ou não, transmite a quem lá trabalha alguma tranquilidade e o desejo de lá continuar. Aqui isso acontece, principalmente, porque há um bom relacionamento entre as pessoas e os serviços são eficazes. Não nos deparamos com situações de conflito, se temos problemas há sempre quem nos tente ajudar da melhor forma.

No mesmo sentido, Catarina declarou:

Catarina - A escola é tranquila, logo os professores, à partida, também se sentem tranquilos. Gosto da eficácia dos serviços administrativos e do profissionalismo de alguns funcionários. Para além disso, há um ambiente muito simpático e descontraído entre os professores

Outro factor referido com algum destaque foi o *apoio dos colegas*, encarado como uma forma de ganhar segurança a vários níveis. Sofia considerou que os “colegas mais velhos e mais experientes podem ser um forte apoio para quem está a começar”. Da mesma forma, Joana vê nos seus colegas de trabalho “uma força que, às vezes não conseguimos ter”, realçando o apoio em momentos difíceis como indispensável para uma “tranquilidade para o dia seguinte”. Estas opiniões vêm justificar a necessidade da constituição de grupos de apoio, formados por professores mais experientes, como tem sido defendido por muitos autores (Fernandez, 1997; Flores, 1999; Braga, 2001).

De forma menos expressiva, mas igualmente importante, no nosso entender, foram as duas referências encontradas ao *sucesso dos alunos* como factor de estabilidade. Apresentamos as declarações de Joana, como exemplo esclarecedor:

Joana - Quando vemos o nosso trabalho traduzido no sucesso dos alunos, isso dá-nos satisfação e vamos ganhando confiança em nós próprios. Se os alunos são difíceis e não conseguimos fazer passar a mensagem, surge a frustração e com isso não se consegue estabilidade.

A maioria das entrevistadas passou a ideia de que “não há um caminho único para a estabilidade” e que “essa estabilidade, hoje em dia, não é garantida”, dependendo de factores diversos, com efeitos também diferenciados na pessoa de cada professor.

▪ ***Influências da estabilidade profissional no dia-a-dia do professor na escola***

O facto de os professores se encontrarem, ou não, numa fase estável da sua carreira pode, por vezes, provocar diferenças em termos de actuação no seu dia-a-dia. As opiniões das docentes entrevistadas sobre essa matéria encontram-se sistematizadas no Quadro XIV.

Quadro XIV – Áreas do quotidiano do professor influenciadas pela estabilidade profissional.

Subcategorias	Frequências
Relacionamento com os outros	6
Desempenho das funções docentes	5
Desenvolvimento profissional	4

De um modo geral, as inquiridas conseguiram distinguir, sem dificuldade aparente, professores instáveis de professores estáveis, apresentando algumas situações do quotidiano dos professores, onde essas diferenças mais se acentuam. Sofia fez uma apreciação global, ao referir que “os professores definem objectivos para o seu trabalho e estes podem ser postos em causa pela ausência de estabilidade”.

Em termos de *relacionamento com os outros*, as principais diferenças focalizaram sobretudo as relações estabelecidas com os alunos e com os próprios colegas. Nas palavras de Diana, quando há instabilidade os professores preferem “não criar laços fortes com os outros”. Esta docente justificou assim a sua opinião:

Diana - Um professor que não esteja minimamente estável, as relações são sempre relações sem grande futuro, porque a pessoa pode dar-se muito bem com alguém mas sabe que está ali de passagem e o trabalho da escola é sempre (...) quer a gente queira quer não, por muito competente que a pessoa seja, acaba sempre por cair na ideia de que para o ano já não estou cá.

Mantendo a pertinência da sua argumentação, Diana declarou ainda:

Diana - Acho que é diferente, pode ser diferente. Eu, por exemplo, custa-me muito no final do ano saber que para o ano já não vou acompanhar estes miúdos e então, se calhar, há determinadas situações que em eu me previno. Não me relaciono, não ligo tanto ao futuro dos miúdos, também para me proteger, porque sei que depois não vou poder acompanhar.

No que diz respeito ao *desempenho das funções docentes*, vários foram os aspectos destacados pelas participantes no estudo, nomeadamente a aceitação de cargos de maior responsabilidade (6), o envolvimento no projecto educativo da escola (4) e a preparação de actividades a desenvolver com os alunos (3).

Para Catarina, os cargos de maior responsabilidade só surgiram na sua vida profissional quando se sentiu segura para os aceitar. Essa segurança parece ter despontado, segundo a própria, na sequência da estabilidade alcançada com a entrada no quadro da escola:

Catarina - Fui convidada para ser coordenadora dos directores de turma e não pertencia ao quadro da escola. Fiquei indecisa, fiquei a pensar, mas acabei por recusar esse cargo. E porquê? Porque não tinha atingido então essa estabilidade. Quando assumi esse cargo, nesta escola, já tinha entrado para o quadro. Achei que já estavam reunidas algumas condições a nível de estabilidade para que fosse mais fácil o desempenho do cargo e todo o trabalho inerente.

O investimento, ou não, nos projectos da escola parece ser outra das características que distinguem os professores *estáveis* dos *instáveis*. As palavras de Joana ilustram bem essa situação:

Joana - Começamos pelo facto de as pessoas andarem de um lado para o outro, portanto não podem ter um trabalho minimamente continuado, não é? Eu vou ali este ano, dou as aulas e pouco mais. As pessoas depois acabam por se desligar dos colegas, da própria escola. Apesar de conhecerem os procedimentos normais e habituais do dia-a-dia, não se envolvem nos ideais da escola, o projecto educativo da escola fica de lado.

Na opinião de Anita, as situações de instabilidade podem, além disso, provocar nos docentes “ansiedade na preparação do trabalho a desenvolver com os alunos”, com um eventual acréscimo da necessidade de apoio nesse domínio, opinião que vai ao encontro do estudo realizado por Loureiro (1997). Interessante foi, nesse âmbito, a perspectiva apresentada por Sofia que, apesar de parecer algo contraditória relativamente à opinião das restantes inquiridas, ilustra bem a situação que se vive na escola:

Sofia - A escola, na pessoa do órgão de gestão, não pode contar que os professores da casa [quadro de escola] tenham motivação, nem que estejam disponíveis para todo o trabalho que lhe está subjacente. Muitas vezes é necessário sangue novo, criar outro dinamismo que muitos dos que cá estão já não estão disponíveis para dar. Os professores que por cá vão passando são, na maioria dos casos, uma mais valia para a escola e alguns deixam muita saudade.

Apesar de os testemunhos recolhidos ilustrarem, aparentemente, situações díspares entre *professores estáveis* e *professores instáveis*, é de salientar que as inquiridas destacaram, quase sempre, o facto de se tratar de um aspecto muito pessoal, não sendo por isso generalizável a todos os professores da escola.

Mafalda - Depende também do carácter da pessoa, as pessoas não são todas iguais. Ao longo destes anos, eu pude verificar que depende muito da personalidade e do carácter da pessoa. Há colegas que têm uma estabilidade profissional e são colegas com os quais se pode dialogar, trabalhar, aprender algo e ensinar algo também e há outros que, não tendo também essa estabilidade, não dá para chegar até eles. E o mesmo se passa com colegas que já têm até uma estabilidade profissional.

Na mesma linha, Alice declarou:

Alice - Pese embora a existência de diferenças entre os professores que já alcançaram a estabilidade e os que ainda anseiam por consegui-lo, nem todos somos iguais, por isso acho arriscado generalizar a minha opinião. Tudo o que disser estará bem para uns e mal para outros porque somos todos indivíduos com muitas particularidades.

Relativamente ao *desenvolvimento profissional* encarado como um todo, houve algumas divergências quanto às influências que a estabilidade profissional pode, ou não, exercer nesse domínio. Apenas quatro das inquiridas se pronunciaram concretamente a esse respeito, transmitindo a ideia de que, de um modo geral, o professor evolui e cresce enquanto profissional, mesmo que não tenha conseguido alcançar a estabilidade. No entanto, do discurso das entrevistadas perpassou a ideia de que esse “desenvolvimento pode decorrer a diferentes ritmos” (Anita), de acordo com as características particulares de cada professor e dos factores que o possam influenciar.

A opinião proferida por Catarina revelou-se elucidativa nesse ponto:

Catarina - A pessoa consegue ir crescendo, em termos profissionais, independentemente de ter alcançado a estabilidade total ou não. Vai depender daquilo que a pessoa define como objectivos para si, para o seu desempenho, ou seja, depende de cada um.

Ainda neste contexto, julga-se importante salientar o que foi afirmado por Sofia:

Sofia - A estabilidade vai interferir no crescimento do professor. Com certeza absoluta que, se houver dificuldades, a pessoa não se sentir bem no quadro escola ao que pertence, por *n* factores que não vale a pena enunciar, é evidente que bloqueia o crescimento enquanto docente. Se a pessoa se sente bem no quadro da escola, com os colegas, com o executivo, com toda a comunidade escolar, com os alunos, obviamente que cresce mais depressa porque o percurso desenvolve-se naturalmente.

▪ ***Contributos da escola para a estabilidade profissional dos professores***

Relativamente aos aspectos particulares da escola que, no entender das inquiridas, podem contribuir positivamente para a estabilidade dos docentes, o resultado das opiniões por elas proferidas encontra-se expresso no Quadro XV.

Quadro XV - Aspectos da escola que podem contribuir para a estabilidade dos docentes.

Subcategorias	Frequências
Igualdade entre os professores	9
Recursos e equipamentos	7
Estratégias de combate da indisciplina	6
Incentivos para formação	4

Da leitura do quadro pode verificar-se que a *igualdade entre os professores* se apresenta como o aspecto mais destacado pelas docentes. Do ponto de vista de Sofia, “a escola [aquela, em concreto] *não distingue os professores novos dos mais antigos*”, até porque “*muitas vezes são os novos que mais dinamizam a escola*”. Mantendo esta perspectiva, Sofia dá-nos a sua opinião enquanto responsável pela supervisão de estágios pedagógicos:

Sofia - Já tive momentos em que quis desistir dos estágios, mas a Elsa [presidente do conselho executivo] acabou sempre por me convencer. Para ela é muito importante a injeção de sangue novo na escola, com novas ideias e com maior dinamismo. Sempre que há propostas para a recepção de núcleos de estágio elas são aceites de bom grado. Todos os meus formandos têm deixado a escola com saudade, porque se sentiram bem acolhidos e apoiados durante o período em que cá estiveram.

De acordo com Maria, “a escola não se limita a acolher bem os que chegam de novo”, destacando as condições da escola, em termos de recursos e equipamentos, disponíveis para os professores.

Maria - Desde que estou nesta escola tem havido uma evolução extraordinária em termos de condições de trabalho. Temos ao nosso dispor computadores com acesso à Internet e fotocopiadora, na sala dos professores, a biblioteca está muito bem equipada e a sala de directores de turma também. Tudo isto foi resultado de um esforço enorme feito pelo executivo, na tentativa de proporcionar boas condições aos professores.

Na opinião de algumas das entrevistadas, como foi antes o caso de Maria, a escola apresenta um conjunto de recursos com qualidade e quantidade elevadas, permitindo que muitos dos docentes possam desenvolver parte do seu trabalho, de preparação de aulas e actividades, na própria escola.

As *estratégias de combate da indisciplina* adoptadas pela escola parecem, por outro lado, ser também do agrado da maioria das inquiridas (6) e indispensável para a tranquilidade dos professores. Essa foi, por exemplo, a opinião de Alice:

Alice - A existência do SATA [Serviço de Atendimento a Alunos] veio trazer mais tranquilidade à escola, em termos disciplinares. Sabemos que há sempre um professor disponível para receber os alunos e isso é bom em situações problemáticas, nas aulas ou fora delas. Verifica-se mais calma nos corredores e nos pátios, porque os miúdos não são expulsos da sala directamente para a rua, vão para o SATA. Já ouvi muitos elogios dos professores novos em relação a este espaço.

A indisciplina é um factor de intranquilidade em qualquer escola e, como nos referiu Anita, “os professores principiantes estarão [aí, naturalmente] mais vulneráveis”, pelo que todos os esforços que possam ser envidados no sentido de a minimizar são, ainda de acordo com a opinião de Anita, “benéficos para todos, ainda que de diferentes formas”.

A leitura das entrevistas permitiu, igualmente, evidenciar uma outra característica da escola merecedora de realce. Trata-se dos incentivos à formação, traduzidos, segundo algumas das inquiridas, na divulgação constante de formações existentes e, acima de tudo, na disponibilidade do conselho executivo para proporcionar condições para a frequência dessas formações:

Mafalda - O conselho executivo, juntamente com o conselho pedagógico, incentivam os professores para a realização de diferentes formações. Não me refiro só àquelas dos centros de formação, falo mesmo em pós-graduações e mestrados. Há uma preocupação visível em sensibilizar os professores para a necessidade e para os benefícios da formação contínua.

Opinião semelhante foi igualmente partilhada por Diana, ao afirmar:

Diana - Quando fui aceite no mestrado informei logo a escola. Foram impecáveis, alteraram-me o horário para poder ir às aulas, preocuparam-se com os resultados que ia tendo. Foi um período bastante agradável. Como não poderia deixar de ser, acabei por recorrer a um determinado contexto da escola para a minha tese.

De um modo geral, a partir dos enunciados das entrevistas somos tentados a considerar que as professoras atribuem bastante importância ao modo como a escola acolhe os seus professores. Tal como nos diz Loureiro (1997), o acolhimento proporcionado ao professor principiante, é fonte de inícios fáceis ou difíceis.

A postura adoptada pelo conselho executivo desta escola relativamente ao corpo docente parece ser, de facto, bem vista e vai ao encontro da opinião de Flores (2004), na medida em que a autora se refere à liderança das escolas como um dos aspectos determinantes para o clima de trabalho, bem como para a incrementação e fortalecimento de uma cultura de escola.

4.2. Dimensão relacional da cultura profissional da escola

Analisar o modo como os professores interagem entre si será uma das formas de compreender a cultura profissional da escola. Esta cultura, que integra, por exemplo, atitudes, valores e comportamentos comuns aos professores da escola, é, com certeza, bastante influenciada pelas relações que os próprios professores conseguem estabelecer entre si. São estas interacções que irão promover a construção de um projecto educativo consistente e de uma identidade própria para a escola.

Interessava, portanto, investigar como e onde interagem os professores e que implicações poderiam surgir dessa interacção para o próprio professor e para a escola. Finalmente, ambicionávamos perspectivar o futuro da escola, no sentido de poder acolher melhores professores e proporcionar melhores condições para

um ensino que se pretende de real qualidade. A isso dedicamos a próxima secção do texto.

4.2.1. Interações entre os professores

Na opinião das entrevistadas, parecem existir duas formas essenciais de interação entre os professores da escola, as *informais* e as *formais*, sendo as primeiras as mais frequentes. O testemunho de Diana é, a esse respeito, elucidativo:

Diana - Quando entramos nesta escola, somos bem recebidos e tratados como qualquer outro que já cá esteja há mais tempo. Numa primeira impressão, diria que há um relacionamento informal entre as pessoas. Mesmo nas reuniões de trabalho, onde se poderia esperar outro tipo de relacionamento, mesmo aí, há sempre uma certa descontração, uma certa informalidade. Penso que é melhor assim, facilita o trabalho.

Algumas das professoras entrevistadas realçaram, todavia, a necessidade de ocorrerem interações formais. São exemplo deste tipo de opinião as palavras proferidas por Catarina:

Catarina - Posso dizer que, tendencialmente, os professores adoptam um relacionamento informal, mas a escola precisa de situações mais formais, onde se tratam assuntos de responsabilidade, onde se produz determinado tipo de trabalho. Os conselhos de turma têm que existir, o conselho pedagógico também. Se não, se estivéssemos à espera que os professores, informalmente, tratassem de tudo, a escola não funcionava.

▪ ***Interações informais***

A informação respeitante à categorização das interações informais mais frequentes entre os professores da escola, decorrente dos discursos das entrevistadas, encontra-se sistematizada no Quadro XVI.

Quadro XVI – Interações informais mais frequentes entre os professores.

Subcategorias	Frequências
Conversas sobre os alunos	9
Conversas sobre as aulas	7
Troca de materiais	5
Elaboração de materiais e planificações	3

Da leitura do quadro, pode inferir-se que serão as conversas informais sobre os alunos que se destacam em termos de interação mais comum entre os professores da escola. Vale a pena, nessa perspectiva, atender às seguintes afirmações de Alice e Anita:

Alice - Todos os dias, salvo raras exceções, chego à sala de professores e desabafo, com quem lá esteja, sobre os alunos. Às vezes venho tão irritada das aulas que nem chego a pousar o livro de ponto. Começo logo a refilar.

Anita - A sala de professores é o local onde os professores se encontram com mais frequência. Nos intervalos o assunto mais debatido é o comportamento dos alunos ou qualquer outro aspecto a eles associado. Fora dos intervalos, continuamos a privilegiar este tema, para nós nunca se esgota. Muitas vezes temos as mesmas turmas e cada um fala das suas experiências com os alunos.

A quase maioria das professoras entrevistadas (7) identificou também as *conversas sobre as aulas* como das interações mais frequentes. Teresa, por exemplo, expressou o seu ponto de vista do seguinte modo:

Teresa - Muitas vezes aproveitamos algum tempo disponível para trocar impressões sobre o que fizemos, como abordamos determinada questão, como reagiram os miúdos. Vejo nas experiências dos outros alguns exemplos a seguir e acredito que já estou numa fase em que posso contribuir com a minha experiência para ajudar outros mais aflitos.

O facto de as professoras apontarem as conversas sobre os alunos ou sobre as aulas como algo frequente e, aparentemente, preferencial vai ao encontro de Huberman (1993), na medida que este autor considera que os professores, tendo em conta o seu contexto de trabalho, mostram-se mais inclinados para trocar entre si narrativas não reflexivas.



As entrevistadas assinalaram, por outro lado, a *troca de materiais* como algo que acontece com alguma frequência entre os professores de certas áreas disciplinares. Mafalda, por exemplo, transmitiu a sua convicção através do seguinte testemunho:

Mafalda - Quando existe afinidade entre os professores, é natural que se ajudem e isso pode ser através da troca de materiais, de ideias ou de simples apoio moral. É mais fácil entre os professores da mesma área. Pelo menos costumam fazer isso.

A este respeito pronunciou-se ainda, de forma pertinente, Alice:

Alice - Tenho por hábito partilhar os materiais que produzo com os colegas que leccionam o mesmo nível que eu. Se eles os utilizam ou não, isso já não sei, mas eu disponibilizo-os. Penso que haverá esta prática entre muitos professores, parece-me uma atitude natural.

No que toca à *elaboração de materiais e planificações*, apenas três das inquiridas afirmaram existir este tipo de interacção entre os docentes, parecendo ser essa uma prática pouco frequente. O início do ano lectivo tende a ser o momento mais propício para esse tipo de interacção. Segundo Maria, “é em Setembro que [na verdade] há maior preocupação com as planificações”, obedecendo a uma certa rotina instituída na escola:

Maria - Nem sempre há disponibilidade para planificar ou preparar materiais para as aulas com os outros colegas. Penso que é no início do ano [lectivo], em Setembro, que há uma maior preocupação com as planificações, até porque temos que as entregar no departamento. Os professores que vão dar o mesmo nível juntam-se, planificam e depois entregam ao coordenador.

As entrevistadas Catarina e Sofia desenvolveram argumentações que vão também no mesmo sentido:

Catarina - Fazemos as planificações em grupo, de acordo com os níveis que vamos leccionar. Esta tarefa é desenvolvida no início do ano e, com muita pena minha, fica por aí. Acho que é apenas o cumprimento de algo instituído, sem que haja preocupação em rever de vez em quando. Claro que há excepções, mas de maneira geral funcionamos assim.

Sofia - Aqui os professores só se preocupam com as planificações no início do ano. Depois arrumam-nas num dossier e nunca mais lhes pegam. Luto contra isso junto dos meus estagiários, mas eles não vão trabalhar aqui, o que eu lamento.

Pertinente nos parece, finalmente, neste contexto a afirmação de Joana, ao pronunciar-se sobre a dificuldade que os professores demonstram em desenvolver actividades conjuntas que envolvam algo mais do que a simples comunicação verbal.

Joana - Acho que é muito mais fácil encontrar professores a conversar sobre o que lhes aconteceu nas aulas, do que a trabalhar em conjunto para essas mesmas aulas ou para qualquer outra coisa, por iniciativa própria.

De acordo com Little (1990), nestes diferentes tipos de interacção informal encontram-se representadas várias situações ilustrativas da cultura docente. Como salienta a autora, por um lado, os professores isolam-se, sendo as suas interacções maioritariamente superficiais e pontuais; por outro, colaboram entre si desenvolvendo trabalho conjunto.

▪ ***Interacções formais***

No que toca às opiniões das entrevistadas quanto às interacções formais, pudemos perceber que estas interacções parecem ocorrer associadas a determinadas estruturas educativas. De acordo com a maioria das inquiridas, são estes os contextos em que “é necessário desenvolver um trabalho específico e previamente delineado”. Os resultados obtidos neste ponto são os que se apresentam no Quadro XVII.

Quadro XVII – Estruturas escolares onde as interacções acontecem com mais formalidade

Subcategorias	Frequências
Conselho de Directores de Turma	8
Conselho Pedagógico	6
Conselhos de Turma	5
Departamento Curricular	1

Como o ilustra o Quadro XVII, parece haver alguma discrepância em termos da formalidade das interacções estabelecidas nas diferentes estruturas escolares. No entanto, quase todas as entrevistadas (8) tenderam a considerar o *Conselho de Directores de Turma* como o local onde as interacções são mais formais. Alguns dos argumentos por elas apresentados para justificar a sua opinião evocaram o facto de, nesses contextos, ser efectuada, unicamente, uma transmissão de informações necessárias ao trabalho dos directores de turma. A este respeito são esclarecedoras as palavras de Mafalda:

Mafalda - No conselho de directores de turma não há qualquer partilha entre os directores de turma, não me parece. Pode haver entre um ou dois mas entre o grupo todo não há. As pessoas [os professores] vão para uma reunião de directores de turma para receber informação e pronto.

Apesar de não serem muito dissonantes, as opiniões de Catarina e Joana pareceram-nos pertinentes, já que estas docentes desempenham o cargo de coordenadoras dos directores de turma do 2º e 3º ciclos, respectivamente:

Catarina - Não há troca de experiências porque o conselho de directores de turma reúne para dar resposta a situações do momento, a tarefas burocráticas, digamos assim. Não reúne para trocas de experiências mas sim para indicar procedimentos a seguir com determinados fins muito precisos. Nunca reúne para trocar (...) maneiras de funcionar. Pode surgir isso no seio de uma reunião de directores de turma mas não é esse o objectivo [deveria!] da reunião dos directores de turma. Há formalidades obrigatórias que têm de se cumprir.

Joana - Não há sítio mais formal e menos participativo. Nestas reuniões [conselho de directores de turma], são dadas as informações necessárias à realização dos conselhos de turma de avaliação, essencialmente. Os professores não estão ali amarrados e amordaçados mas, de facto, não acontece mais nada para além do que disse, apesar de haver sempre alguma discussão.

A este respeito, Catarina acrescenta ainda:

Catarina - A interacção entre os directores de turma não é formal, a reunião que os junta é que é. Os directores de turma constituem um grupo de professores que têm picos de entajuda extraordinários. Refiro-me aos momentos de avaliação. Nesta altura há uma interacção muito positiva e produtiva, mas que assume um carácter mais informal.

No que diz respeito ao *Conselho Pedagógico*, a situação relatada parece não ser muito diferente da descrita anteriormente. No entanto, apesar da formalidade existente, as inquiridas consideraram haver maior produtividade e eficácia. A esse respeito, Inês argumentou que o conselho pedagógico é “essencial à escola” e, por isso, “o trabalho que lá se desenvolve tem mais visibilidade junto da comunidade escolar”. A mesma docente salientou ainda:

Catarina - Quando o conselho pedagógico reúne há, à partida, vários interesses em jogo, pensando nos diferentes representantes que o constituem. No entanto, todos acabamos por nos debruçar sobre aquilo que nos é comum, a escola. Nem sempre corre bem, nem sempre saem todos satisfeitos, mas penso que há um bom trabalho no sentido de manter a escola no bom caminho.

Algumas docentes associaram a formalidade deste espaço educativo à presença de elementos que não são professores, nomeadamente a representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação. A presença deste elemento, estranho ao corpo docente, parece inibir uma certa descontração que existe naturalmente entre os professores. Neste sentido pronunciou-se Mafalda, como o ilustra o seguinte excerto:

Mafalda - Sempre que a Fernanda [representante da Associação de Pais] vai às reuniões, o clima muda. Parece que exerce um efeito inibidor sobre nós. Há pessoas que são bastante interventivas no dia-a-dia e ali pouco se manifestam. A existência deste elemento cria, mesmo que inconscientemente, a sensação de que alguém, que não tem nada a ver com aquilo, está ali a bisbilhotar. É claro que a verdade não é essa, estamos lá todos para trabalhar em conjunto para a escola, mas às vezes é difícil.

Na qualidade de presidente do Conselho Pedagógico, a opinião de Joana sobre este assunto pareceu-nos absolutamente indispensável:

Joana - O conselho pedagógico é, pela sua própria natureza, um órgão formal. Mas a mim parece-me que poderia ser mais leve se a as pessoas fossem para lá com outra atitude. Por exemplo, se os coordenadores dos departamentos não se limitassem a debitar informação, muitas vezes dispensável, e contribuíssem mais para a dinâmica do conjunto, em vez de só pensarem em si [departamento], talvez os resultados fossem mais do agrado de todos. E, para além disso, se todos colaborarem de forma positiva e interessada, as reuniões tornam-se mais fáceis e mais descontraídas, o que não acontece agora.

Mantendo a sua convicção, Joana declarou ainda:

Joana - Visto de fora, o Conselho Pedagógico tem um poder enorme sobre o funcionamento da escola. No entanto, na situação actual, tal só é possível porque existe uma articulação muito estreita entre mim e a Elsa [presidente do conselho executivo] e os assuntos a tratar já chegam às reuniões muito bem delineados, com as abordagens necessárias previamente pensadas. Se lançarmos um assunto e esperarmos pelo contributo nunca mais saímos de lá.

O *Conselho de Turma* é a estrutura que aparece imediatamente a seguir, em termos de local onde as interacções tendem a apresentar maior formalidade, apesar de esta ser considerada diminuta ou reportada a aspectos específicos. As opiniões das inquiridas traduzem formas distintas de estar e participar nestas reuniões, mas revelam comportamentos característicos e maioritários, relativamente aos docentes da escola. Apesar de ser um espaço onde é suposto os docentes trabalharem em conjunto, com vista ao sucesso dos alunos de cada turma, tal parece não ser muito frequente, sendo o director de turma o elemento com maior relevo na dinamização dos trabalhos previstos. As opiniões de Mafalda e Joana revelam-se, nesse sentido, esclarecedoras:

Mafalda - Nos conselhos de turma não há trocas nem partilhas entre os professores. Há um director de turma que quer levar a cabo a sua reunião e depois tem não sei quantos colegas que estão ali porque têm que estar e, pronto, vamos lá deixar passar o tempo.

Reforçando a sua argumentação, Mafalda declarou ainda:

Mafalda - Há um director de turma que quer fazer as suas coisas, quer levar a reunião para a frente, quer fazer com que corra tudo bem e agir de acordo com a lei, preenchendo todos os documentozinhos e ver se não escapa nada. E depois há um grupo que está ali com uma ligeireza tal que muitas vezes boicota o papel do trabalho do director de turma.

Em consonância com as palavras de Mafalda, Joana apresentou assim o seu ponto de vista:

Joana - Isso também depende de director de turma para director de turma, mas o que faz um conselho de turma é realmente a dedicação e o profissionalismo do director de turma. Porque esse director de turma é que realmente consegue, minimamente ou não, uma unidade, mas nunca consegue ligar todos os elementos do conselho de turma. Espontaneamente os professores não o fazem, ficam à espera que o director de turma fale, peça justificações, etc.

A opinião de Catarina revelou-nos uma possível justificação para esta postura dos professores, nos conselhos de turma, ao referir que “os professores têm medo de se expor perante os seus colegas”, evitando que outros saibam o que se passa nas suas aulas. Esta argumentação encontra-se ilustrada no seguinte excerto:

Catarina - Há uma grande dificuldade em expor a sala de cada uma. As pessoas não querem mostrar aos outros o que fazem, se calhar por receio de serem criticados ou mal interpretados, não sei.

No sentido de reforçar a opinião de Catarina, pareceu-nos pertinente apresentar o testemunho de Joana, enquanto presidente do conselho pedagógico:

Joana - Já tivemos casos em que foi sugerido, no conselho pedagógico, que em certas turmas com muitas dificuldades a várias disciplinas, houvesse parcerias entre os professores. Isso não foi aceite (...) pelas próprias pessoas do conselhos de turma. Portanto, isso, para mim, é uma evidência de que realmente as pessoas não gostam de se expor.

Do ponto de vista de Maria, estas situações assumem uma “excessiva formalidade burocrática”, o que tende a tornar as “reuniões penosas e longas”. A entrevistada reforçou a sua opinião justificando o *isolamento* que os seus colegas, e ela própria, insistem em pôr em prática nos conselhos de turma, do seguinte modo:

Maria - Actualmente, há tanto papel para preencher, tantas coisas para assinar que as reuniões acabam por ser muito penosas e excessivamente longas. Mesmo que eu quisesse partilhar alguma coisa com o conselho de turma, acho que não o faria mais que uma vez. Não me deixavam, porque há sempre muito para tratar, as ordens de trabalho não têm fim.

Igualmente pertinente nos pareceu a argumentação de Anita, relativamente ao que considera escassa, partilha ou colaboração entre os professores do mesmo

conselho de turma”. Para isso parece ser determinante, no entender da entrevistada, o *número de turmas* que os professores têm a seu cargo, uma vez que isso origina *falta de tempo* para que possa haver reuniões de conselhos de turma com maior frequência:

Anita - O conselho de turma reúne, principalmente, nos momentos de avaliação [final de cada período lectivo]. Fora disso é muito complicado porque temos muitas turmas e não se consegue horário compatível entre os professores, a não ser no período pós-laboral. Ora isso é aceite de vez em quando, mas não sistematicamente. Por isso, quando se chega à reunião no final do período, trata-se da burocracia da avaliação [sumativa] e pouco mais. No meu entender, pode estar aqui a justificação para não haver mais partilha e colaboração nos conselhos de turma.

A análise dos testemunhos das docentes entrevistadas levou-nos a considerar os *departamentos curriculares* como o local onde as interações parecem ser menos formais (apesar da formalidade inerente à estrutura em si) e mais eficazes. Alguns dos argumentos por elas apresentados evocavam o facto de ser ao nível dos grupos disciplinares que “se estabelecem as primeiras amizades” e ser também com os colegas do departamento que se fazem as “primeiras trocas de experiências”. São disto exemplo os testemunhos de Diana e Alice:

Diana - O grupo de educação física tem que trabalhar muito em conjunto e, regra geral, isso acontece desde o primeiro dia. Partilhamos espaços próprios, criando assim maior proximidade entre nós.

Alice - Quando cheguei à escola fui logo apresentada à coordenadora do departamento e ao delegado de disciplina. Foram eles que fizeram as honras da casa, por assim dizer. Portanto, foi no departamento que criei as primeiras afinidades. Ainda hoje tenho mais tendência para me relacionar com os colegas do meu departamento do que com os outros, apesar de me dar bem com a maioria.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido entre os professores de cada departamento, a situação parece caminhar no bom sentido, embora ainda persistam dificuldades. Catarina relatou-nos a sua experiência no departamento de matemática através do seguinte testemunho:

Catarina - No meu departamento trocam-se algumas ideias, algumas orientações mas não há trabalho de grupo. Mas há algum trabalho de troca de experiências, de tirar dúvidas uns com os outros, o que não ocorre dentro do espaço de departamento, em muitas alturas ocorre fora. Mas acho que se está no bom caminho porque há uma vontade e eu acho que é da maior parte das pessoas que pertencem ao departamento. Sentimos necessidade de interagir de uma forma mais activa, mais efectiva e mais amiúde.

Torna-se assim legítimo inferir, a partir destes testemunhos, que as interacções existentes no seio das estruturas escolares poderão assumir um cariz mais formal, devido ao peso que a própria estrutura tem junto dos professores e do seu trabalho (Loureiro, 2001). Admite-se, desse modo, que os professores tendem a respeitar e a acudir às solicitações oriundas das referidas estruturas, mas não as utilizam com a eficácia desejada. Dito de outro modo, os professores orientam a sua interacção de acordo com a filosofia da estrutura a que pertencem (Siskin, 1994), mas fora do contexto formal dessa mesma estrutura. As palavras de Anita são bastante esclarecedoras nesse aspecto:

Anita - A minha postura nas reuniões, sejam elas quais forem, é muito reservada. Participo pouco, não gosto de falar para tanta gente, até porque há sempre pontos de vista muito divergentes e eu não gosto desse tipo de discussão. Prefiro falar com um ou outro colega, com que me dou melhor, e discutir as coisas fora das reuniões. Não deixo de lá ir, mas não contribuo muito, limito-me a cumprir as formalidades necessárias.

A excepção, a ser feita, prender-se-á com os departamentos curriculares, já que é uma estrutura que reúne professores com muitas afinidades e objectivos comuns (Huberman, 1993), facilitando deste modo o trabalho a ser desenvolvido.

Na opinião de Sofia, a escola parece ter, neste domínio, um problema por resolver:

Sofia - O que eu penso que falha nesta escola é, em termos globais, a própria filosofia da escola. O que é a escola, o que é o conselho de turma, o que é o conselho pedagógico, o que é o grupo de turma? E isso bloqueia um bocado depois as dinâmicas e há também uma falta de treino numa coisa que tem mais a ver com a sociologia que é o que é uma reunião.

Do conjunto de resultados que acabámos de apresentar parece, em suma, ressaltar a ideia de que não existe na escola objecto de estudo uma verdadeira cultura docente mas sim várias subculturas (Lima, 1997). De facto, e tendo em conta os diferentes cenários abordados, atrevemo-nos a concordar com Alves Pinto (1991), quando nos diz que os objectivos da escola não são percebidos de igual forma por todos. Os professores desta escola parecem, nesse sentido, atribuir significados ou prioridades diferentes aos mesmos objectivos, pelo que não nos pareceu claro que todos tenham presente a necessidade de encarar a escola como um projecto comum (Lima, 2002).

4.2.2. Perspectivar o futuro

▪ *Mudanças a implementar*

As mudanças que as docentes entrevistadas diagnosticaram como necessárias para uma escola melhor e com melhores professores encontram-se sintetizadas no quadro que se segue.

Quadro XVIII – Mudanças a implementar na escola e nos professores, de acordo com a opinião das docentes inquiridas.

Subcategorias	Frequências
Mentalidade dos professores	9
Organização escolar	6
Formação de professores	5

Relativamente à mudança da *mentalidade dos professores*, julgada indispensável pela totalidade das docentes inquiridas, foi referida, em concreto, “a necessidade de renovar a forma como o professor vê e vive a profissão”. Como testemunharam as entrevistadas, os professores vivem muito limitados às suas práticas e convicções, permitindo-se pouca partilha e colaboração com os demais. Vale a pena, nesse sentido, atender à declaração de Maria:

Maria - É uma questão de mentalidades. As pessoas realmente até se podem juntar e trabalhar ou podem não fazer nada, acabando por levar as coisas para casa para fazerem sozinhas. Não é uma coisa muito fácil de resolver, faz parte da cultura das pessoas, da maneira de estar das pessoas na profissão.

Maria continua a sua argumentação reforçando a ideia de que é necessário ter capacidade para assumir a mudança individualmente e com os outros:

Maria - É necessário perder alguns medos, habituar-se mais a partilhar as coisas, a não ter receios, porque acho que as pessoas têm sempre receio de serem julgadas, que os outros olhem para o trabalho que elas fizeram e achem que aquilo não presta. E também devemos, nós próprios, ao olhar para esse trabalho, mesmo que achemos que não é assim, não era aquilo que nós faríamos, se calhar também tentarmos não criticar tanto e tentarmos, pronto, pôr as pessoas mais à vontade.

No que tem a ver com as mudanças necessárias ao nível da *organização escolar*, as docentes centraram a sua argumentação em dois aspectos fundamentais: por um lado, a existências de espaços de trabalho e, por outro, a disponibilidade efectiva nos horários dos professores para reuniões e encontros mais frequentes. Esta foi, nomeadamente, a convicção apresentada por Diana e Mafalda:

Diana - Se calhar, uma sala por departamento e que cada pessoa tivesse uma forma de desenvolver o seu trabalho ali na sala e que as pessoas se encontrassem nessa sala para partilharem as experiências. Quem diz departamento, diz conselho de turma, por exemplo. E depois as pessoas serem obrigadas quase a sentirem essa necessidade, não sei.

Mafalda - Acho que contribuiria muito haver corredores [tempo comum disponível para reuniões] para haver conselhos de turma e reuniões de departamento com mais frequência.

Mantendo a pertinência da sua argumentação, Mafalda continuou:

Mafalda - Havendo um espaço para reunir, que isso acontecesse ao longo do tempo, digamos não só uma questão de ao longo do ano lectivo, isso acabaria por ir acontecer de uma forma espontânea. Não com todas as pessoas, também não acredito nisso, mas com a maioria que se as pessoas se habituassem a discutir o programa, os materiais, os métodos, que houvesse uma troca de experiências.

Na opinião de Sofia, as mudanças necessárias ultrapassam o nível da escola, perpassando a ideia de que a política da educação é fundamental nesta área. A actividade docente é um acto solitário, os professores estão habituados a essa situação. Para a contrariar, é necessário, de acordo com Sofia, investir na *formação de professores*:

Sofia - Tem a ver com a política de educação, com a filosofia da escola e duma dinâmica de grupo. Isso é tudo da área da sociologia, de facto, mas eu penso que é daí. Pronto, a maneira de retroceder nisso é subir na pirâmide, não é aqui a este nível e agora o que é que vamos fazer, e, a partir de hoje, vamos assumir um compromisso, vamos falar todos nisso. Não é assim, tem que vir directamente de outros, de cima, tem que haver formação nessa área. Eu já tive esta conversa até com uma pergunta muito parecida com esta, ao nível dos escuteiros e dos jogos de terapia de grupo, eu acho sinceramente que é por aí e as pessoas têm que criar dinâmicas espontâneas de falar e de se expor.

Os conteúdos da formação de professores, seja ela inicial ou contínua, deveriam, de acordo com Catarina, “acentuar a reflexão sobre a prática docente”, justificando a entrevistada esta opinião da seguinte forma:

Catarina - Poderá ser essa a primeira mudança a fazer, fazer com que o professor olhe para si próprio, se questione e se valorize. Só assim podemos ambicionar partilhar com os outros aquilo que somos.

Na perspectiva das inquiridas, tudo isto requer, todavia, tempo, motivação, disponibilidade e boa vontade da parte dos professores que, cada vez mais, vêm o seu tempo ocupado com tarefas acrescidas, muitas delas de cariz burocrático e administrativo. Apesar disso, e a avaliar pelos seus testemunhos, as entrevistadas pareceram denotar vontade e esperança num futuro melhor.

CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Capítulo V

O presente estudo não pretendeu, de modo algum, proceder a qualquer generalização da evidência nele recolhida, mas sim investigar possíveis influências exercidas pela escola, no quadro da cultura relacional dos docentes, no desenvolvimento profissional do professor.

Para a consecução do estudo, utilizou-se, em concreto, e em sintonia com o que antes ficou dito, uma abordagem metodológica de cariz essencialmente qualitativo, suportada na realização de entrevistas semi-estruturadas, como técnica nuclear de recolha de dados. Esta opção de pesquisa, que tem na *análise de conteúdo* a via principal de tratamento dos dados recolhidos, apresenta como grande vantagem o facto de a mesma permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar na situação em estudo, de forma contextualizada, e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso, com ganhos acrescidos para o próprio e para todos aqueles a quem a problemática em estudo possa interessar.

No caso particular desta investigação, é nossa convicção que os seus resultados poderão interessar a todos quantos se preocupam com o futuro da educação em Portugal, tendo os professores, nas suas diferentes funções e especificidades, um especial papel a desempenhar no caminho que é ainda preciso percorrer.

Nas últimas décadas, têm sido induzidas múltiplas mudanças, principalmente no que diz respeito à organização do trabalho do professor na escola, assim como às expectativas que se criam à volta do mesmo. As recentes directrizes apresentadas pela tutela governativa (nomeadamente a ocupação plena dos alunos, com uma grande reformulação da actividade docente dentro da escola – Despacho n.º17387/2005, de 12 de Agosto), apelam a um maior envolvimento do professor na escola, em detrimento da prática secular de transmissão dos saberes

específicos de cada disciplina, dentro da sala de aula. O conhecimento das necessidades do ensino, em geral, e dos alunos, em particular, coloca, por sua vez, como imperativo uma mudança no trabalho do professor, ou seja, no modo como se envolve e como dinamiza a escola onde trabalha. Esta será, por ventura, uma das formas de alcançar “uma escola de melhor qualidade, onde o sucesso dos alunos seja realmente fundamental” (palavras de Joana, uma das professoras entrevistadas).

Tendo em conta os objectivos definidos para a presente investigação e as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização, é, todavia, chegado o momento de tecer algumas considerações mais específicas, emergentes da análise dos resultados obtidos, as quais se sistematizam em três pontos fundamentais: discussão dos resultados da investigação, limitações e dificuldades no desenvolvimento do estudo e implicações educacionais e recomendações.

5.1. Discussão dos resultados da investigação

Não é fácil transmitir a outra pessoa as concepções e as ideias que se elaboram a propósito de um determinado conteúdo. Mas é o que tentaremos fazer acerca dos resultados obtidos no estudo que desenvolvemos, tendo em conta o objectivo geral que para ele traçámos: identificar características particulares da cultura (ou das culturas) de escola, na sua dimensão relacional, que possam contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, em diferentes momentos da sua carreira.

O desenvolvimento profissional dos professores é considerado um processo contínuo e complexo, fortemente determinado pela interacção entre o indivíduo e a escola. De acordo com Clement e Vandenberg (2000), as aprendizagens que o professor realiza ao longo da profissão em vários domínios estão, de facto, na base do seu desenvolvimento enquanto profissional.

Da análise transversal dos percursos profissionais das professoras participantes neste estudo emerge, em primeiro lugar, uma diversidade de trajectórias, indiciando que a evolução nas respectivas carreiras não se terá processado de forma linear e uniforme, antes reflectindo a interacção de factores pessoais, profissionais e contextuais diversos. Esta evidência vai ao encontro dos resultados do estudo realizado por Loureiro (1997), onde se verificou uma diversidade de percursos profissionais de professores, em função das histórias particulares de cada um.

As professoras que conosco colaboraram autoperspectivaram os seus percursos profissionais fundamentalmente em termos de facetas pedagógicas, salientando mudanças nas suas preocupações, à medida que cresciam no saber da profissão e caminhavam no sentido de alcançar estabilidade profissional.

Apesar da diversidade, sobressaem, todavia, nas trajectórias descritas alguns elementos estruturantes que vão ao encontro das tendências gerais identificadas em diversos estudos e sintetizadas no modelo de desenvolvimento da carreira dos professores formulado por Huberman (1989). É possível mesmo identificar algumas características representativas, nomeadamente nos primeiros anos da carreira, na estabilização e na socialização, confirmando, assim, pressupostos essenciais do quadro teórico que definimos previamente.

No que respeita à motivação para a profissão, verificámos que um número significativo das professoras parecia ter escolhido a profissão por motivações activas, destacando-se a vocação como o aspecto mais referido.

Os resultados por nós encontrados assemelham-se, assim, em termos de tendências gerais, aos de Huberman (1989), Gonçalves (1992) e Reif e Warring (2002), afastando-se, contudo, dos de outros estudos, onde a escolha da profissão aparece fundamentalmente como solução de recurso.

Embora, de acordo com as entrevistadas, não possa exercer influência determinante na escolha da profissão, esta escola aparenta reunir um conjunto de características favoráveis que, pelo menos potencialmente, poderão potenciar a motivação dos professores para o exercício da profissão. Entre elas se destacam o clima relacional, o apoio do órgão de gestão, as estratégias de combate à indisciplina e, finalmente, o equipamento disponível para o trabalho dos professores.

Pelas características apresentadas, e independentemente das motivações que possam ter estado presentes no momento da escolha profissional, a escola tem um forte poder atractivo em relação aos professores, facto bastante determinante na fase inicial da carreira (Flores, 2004).

Tendo revelado uma atitude fortemente crítica quanto à formação profissional que receberam, considerando-a, mesmo, desajustada da realidade escolar, as docentes entrevistadas enfatizaram a forma como aquela escola, na figura do órgão de gestão, procura incentivar e promover a integração dos jovens professores, inclusivamente enquanto estagiários.

As declarações obtidas salientaram, de facto, o apoio e o incentivo do órgão de gestão à realização de estágios pedagógicos na escola, pelo potencial que lhe é reconhecido na dinamização de práticas e intervenções inovadoras que, “muitas vezes, os professores da casa já não produzem” (Sofia). Esta opinião está em sintonia com a perspectiva de autores como Loureiro (1997), Flores (1999) e Gratch (2001), quando consideram que os professores principiantes estão em regra mais disponíveis para participar, para aprender e para colaborar com os colegas mais velhos (Braga, 2001). Os professores mais experientes da escola surgem, por vezes, nos discursos das entrevistadas, como exemplos, mais ou menos positivos, mas sempre como elementos de apoio em situações de dificuldade.

Paralelamente, é de destacar a postura favorável do órgão de gestão [conselho executivo] da escola, no que tem a ver com a formação (inicial e contínua) dos professores. A importância desse tipo de atitude para o desenvolvimento do professor surge bem vincada por exemplo no estudo de Flores (2004), em que se destaca a importância da liderança das escolas no percurso profissional dos professores, nomeadamente nos primeiros anos de actividade, incluindo o período de estágio pedagógico.

Com todas as dificuldades habitualmente sentidas nessa fase, a renovação e o aprofundamento de competências são fundamentais para o novo professor (Braga, 2001). O acesso a essa formação nem sempre é, contudo, possível, por incompatibilidades diversas, como o horário atribuído, a necessidade de deslocações ou o simples desconhecimento.

Esta escola, em particular, pareceu, neste domínio, assumir uma postura dir-se-ia de excepção, na medida em que, não só parece incentivar os seus professores à participação em diferentes formações, como os apoia em situações fundamentais, como é o caso da reorganização dos horários de trabalho na escola.

Através dos testemunhos das protagonistas do estudo, pode, em suma, admitir-se que a escola em que trabalham tende a desempenhar um papel tendencialmente positivo, particularmente na sempre difícil fase inicial da carreira. A escola reúne, em concreto, uma série de características favoráveis, que vão desde o acolhimento dos professores, ao apoio prestado por colegas mais velhos e pelo órgão de gestão até ao clima global da escola, características essas que ajudam a minimizar alguns dos efeitos menos positivos causados pelo “choque com a realidade”. Estas características são apontadas por diversos autores (por exemplo, Loureiro, 1997 e Flores, 1999) como fundamentais para o desenvolvimento do professor na fase em que inicia o seu percurso profissional.

Contudo, apesar das referências positivas que acabámos de assinalar, outras há que, muito embora não sejam da responsabilidade da escola, podem afectar esta fase da vida dos professores e, conseqüentemente, a dinâmica desta e das outras escolas. Referimo-nos, concretamente, ao que as entrevistadas apontaram como especialmente problemático em algum momento da vida de um professor, o concurso de docentes. Na fase inicial da carreira que, como se afigura, tende, inclusivamente, a ser cada vez mais dilatada, os professores vêm-se confrontados com uma mobilidade imposta pelo modo como se processa o recrutamento de docentes, efectuado através de concurso nacional (Flores, 2004).

Até se adquirir vínculo administrativo (Loureiro, 1997), esta situação acarreta conseqüências indesejáveis, como insegurança e instabilidade para os professores e para as próprias escolas. Fica assim dificultada, e às vezes comprometida, não só a construção de uma sólida e equilibrada identidade profissional (Loureiro, 2001), como também a concretização de um projecto educativo estável (Lima 2002), com que todos se identifiquem e em que todos participem activamente.

Tal como acentua Nóvoa (1991b), deve, assim, ser dada atenção especial aos professores em início de carreira, conjugando acções formativas com medidas organizacionais adequadas, traduzidas na definição e na implementação de esquemas de apoio e orientação que mobilizem, por exemplo, os professores mais experientes da escola (Fernandez, 1997).

No que tem a ver com a necessidade de minimizar os problemas iniciais e atenuar o “choque com a realidade”, surgem-nos algumas inquietações quanto ao novo modelo de formação de professores, enquadrado pelo Processo de Bolonha e regulado pelo Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro, o qual não nos parece estar perspectivado no sentido de potenciar o desenvolvimento da vertente relacional e promover uma maior ligação com o contexto real da profissão. Esta preocupação emergia já da introdução do actual modelo de estágio pedagógico

das licenciaturas em ensino, como oportunamente o fizemos notar através do testemunho de Sofia.

As relações que se estabelecem nesta fase inicial da carreira docente, e também no restante percurso profissional, são, no entender de Gratch (2001), decisivas para a socialização dos professores. É esta socialização, este integrar de valores, normas e procedimentos, que ajudam o professor a desenvolver uma sólida identidade profissional, promovendo a construção de uma cultura profissional consistente (Hargreaves, 1992).

Julgamos assim dever salientar positivamente a forma como a escola em estudo parece intervir junto dos seus professores. Esta intervenção decorre de uma atitude coerente, determinada e empreendedora por parte do órgão de gestão. Como nos diz Flores (2004), a liderança de uma escola é fundamental para uma cultura docente bem definida, em que escola e professores visem objectivos comuns (Clement e Vandenberghe, 2000).

A liderança desta escola parece, na verdade, querer contribuir de forma positiva e deliberada para o desenvolvimento dos seus profissionais, na medida em que trata os professores como pessoas únicas, na sua dimensão pessoal e profissional e, simultaneamente, consegue transmitir um certo rigor e determinação nos objectivos que define para a escola (Flores, 2004).

A caracterização que emergiu dos testemunhos das inquiridas do órgão de gestão da escola não deixará, seguramente, de ter importantes implicações na construção da cultura profissional e no desenvolvimento dos professores, ao mesmo tempo que pode ser encarada como um dos principais contributos para alcançar a estabilidade profissional.

A estabilização profissional surge-nos, assim, como um período caracterizado por diversas facetas, das quais se podem salientar a efectivação, a segurança, a

autoconfiança e o amadurecimento profissional (Huberman, 1992; Loureiro, 1997). Esta fase é marcada por sentimentos de realização profissional, satisfação e prazer no trabalho, evidências bem expressas no discurso das docentes participantes no estudo.

Independentemente da fase em que os professores se possam teoricamente encontrar, a verdade é que, ao entrarem numa escola, têm que interagir com os outros professores, assumindo, de forma mais ou menos intensa, a cultura da escola.

Os testemunhos recolhidos levam, todavia, a concluir que a maioria dos docentes desta escola tenderá a desenvolver a sua prática profissional de forma isolada, sendo as relações entre os colegas essencialmente verbais. As interacções consideradas pelas inquiridas mais proveitosas para os professores são realizadas, sobretudo, no interior dos departamentos curriculares ou junto de pessoas próximas, com quem já existe afinidade definida (Loureiro, 2001). Ao mesmo tempo, é clara a ênfase dada pelas inquiridas a relações de natureza informal, onde se sentem mais à vontade para seleccionar os colegas com quem interagem, bem como o conteúdo da própria interacção (Lima, 2002).

Da análise dos dados depreende-se, por outro lado, que a escola alvo do estudo manifesta, igualmente, alguns dos tipos de colegialidade referidos por Little (1990). Durante os intervalos e nos corredores, os professores trocam desabafos ou ideias pontuais.

Os resultados obtidos revelam ainda que a interacção entre os professores tende a tornar-se menos frequente à medida que as questões sobre as quais incide se direccionam mais para a acção e se tornam mais exigentes em termos de trabalho conjunto. Contudo, não podemos afirmar que se trate de um tipo de interacção mais ou menos positivo. Seria simplista, indo ao encontro de Lima (2002), concluir que a ampla presença de relações verbais, comparativamente com as

restantes, não tenha um impacto benéfico sobre a forma como os docentes as integram nas suas práticas e, conseqüentemente, no seu próprio desenvolvimento. Na verdade, as docentes inquiridas salientaram o facto de ser “necessário respeitar o trabalho de cada um” (Catarina), na medida em que “cada um, à sua maneira, pode contribuir [tanto] para o seu crescimento e [como] para o dos outros” (Mafalda).

Ainda assim, quisemos averiguar que mudanças seriam necessárias para que os professores se envolvessem de forma mais colaborativa na dinâmica da escola. A evidência recolhida não deixou neste aspecto margem para dúvidas: é preciso, como bem o acentuou Hargreaves (1998), mudar a forma como o professor vê a profissão e a sua participação nela.

A dificuldade inerente a qualquer transformação nas mentalidades levou-nos, no entanto, a perspectivar outras mudanças a introduzir. Assim, a implementação de tarefas formais mandatadas, tais como a planificação conjunta de aulas, a produção colectiva de instrumentos de avaliação ou o desenvolvimento de projectos interdisciplinares (por exemplo na fundamentação e concretização do Projecto Educativo de Escola) poderiam, a esse respeito, funcionar como alavancas para o florescimento de formas de relacionamento profissional mais sustentadas e mais espontâneas na escola. Dos contactos mandatados entre colegas poderiam surgir, como acentua Lima (2002), formas mais significativas de colaboração.

Outro tipo de intervenção poderia consistir na organização de programas de formação e de acção direccionados para o reconhecimento e para a aceitação pelos professores da diversidade existente entre os elementos da classe docente. A escola alvo de estudo aparenta, a este nível, estar, no entanto, bem encaminhada, dado o papel determinante e incentivador do órgão de gestão neste domínio.

O desenvolvimento profissional dos professores é, em suma, pouco perspectivado no nosso estudo por referência a factores contextuais negativos. As características do contexto institucional escolar constituem condições favoráveis ao natural desenvolvimento profissional, estimulando nos professores a vontade de mudança e a receptividade a inovações. Apesar disso, parece estar ainda bem presente a tendência para o conservadorismo, decorrente de uma natural resistência à mudança.

A escola objecto de estudo tenderá, ainda assim, a reunir algumas características que estimulam um forte investimento profissional ao longo da carreira. Como condições a esse respeito particularmente favoráveis, pensamos poder destacar, por um lado, o bom ambiente humano em termos de clima de escola, por outro, a adequada liderança assegurada pelo órgão de gestão, demonstrando determinação na construção de uma cultura de escola sustentada na existência de professores capazes e participativos.

A análise global permite-nos reforçar a ideia transmitida por vários autores (Hargreaves, 1992; Loureiro, 2001; Lima, 2002) de que a cultura profissional é diversa e não monolítica, existindo, por um lado, professores que preferem desenvolver um trabalho colaborativo a par com outros que preferem não abdicar da sua individualidade profissional.

Para Fullan e Hargreaves (2001), um dos principais desafios que as escolas enfrentarão neste século será, todavia, o de conseguirem desenvolver um profissionalismo interactivo entre os seus docentes. Este profissionalismo define-se, entre outras coisas, por eles tomarem decisões em conjunto com os seus colegas em “culturas de colaboração, de ajuda e de apoio”.

Comparativamente aos resultados obtidos no estudo preliminar, podemos, em síntese, afirmar que a evidência então recolhida pela via do questionário surge, agora através de entrevistas, em grande parte reforçada e aprofundada, com

particular destaque para a caracterização do ambiente da escola e para o tipo de relações estabelecidas entre os docentes. Agora em sentido inverso, pareceu também haver indícios de que os professores da escola possam não estar a evidenciar um grau de envolvimento tão elevado quanto aquele que afirmavam ter na altura do estudo preliminar. Não podemos, é certo, assegurar a fiabilidade e a validade desta dualidade de resultados, na medida em que, apesar de terem participado também no estudo preliminar, as professoras que colaboraram na presente investigação poderão não traduzir a opinião geral de todos os informantes da altura. Seja como for, e não obstante algumas divergências pontuais, o estudo agora realizado foi de facto importante para o esclarecimento de algumas questões deixadas em aberto aquando do estudo que o precedeu.

5.2. Limitações e dificuldades na implementação do estudo

Qualquer investigação centrada no professor e nas suas práticas enquanto profissional deverá, em última análise, ter por grande objectivo contribuir para a melhoria da educação. Este estudo pretendeu, em concreto, proceder a uma análise compreensiva de possíveis influências que a cultura de uma determinada escola, na sua dimensão relacional, pode exercer no desenvolvimento profissional dos seus professores.

Até pela complexidade que a profissão docente envolve, não é tarefa fácil, e disso estávamos conscientes, dar consecução a tal tarefa, sem correr o risco de estar a sobrevalorizar ou a desvalorizar excessivamente os resultados obtidos. Precisamente porque qualquer investigação na área da educação é intrinsecamente complexa e sistémica, foram várias as *dificuldades* com que nos confrontámos e as *limitações* da investigação que realizámos. Referimos aqui aquelas que consideramos mais pertinentes.

▪ *Condicionantes metodológicas*

Estão sobretudo relacionadas com o procedimento utilizado na recolha de dados e com o método de análise empregue. Na realização das entrevistas, há que ter em conta importantes requisitos técnicos, como é o caso do modo como as questões são formuladas. Tais requisitos, a não serem cumpridos, poderão induzir determinados tipos de respostas, levando à distorção ou deturpação dos significados dos discursos das entrevistadas e, desse modo, ao enviesamento dos resultados e das conclusões extraídas. Esta circunstância é agravada pelo facto de, num estudo deste tipo, ser naturalmente difícil, ou mesmo impossível, voltar a verificar a informação. As categorias encontradas não são, por outro lado, certamente representativas das opiniões de todos os professores que leccionam na escola em estudo.

▪ *O tempo*

É um factor determinante quando se pretende realizar qualquer tipo de estudo, particularmente estudos que exigem profundidade de análise. A luta contra o tempo foi, de facto, uma constante durante a pesquisa. A componente familiar associada ao trabalho desenvolvido (a tempo integral) nas escolas onde a investigadora leccionou foram aspectos que dificultaram e comprometeram seriamente a realização do estudo.

Os resultados apresentados neste trabalho cobrem, em síntese, o tratamento das entrevistas realizadas a nove professoras da escola em análise, em estreita ligação com os resultados de um estudo preliminar antes realizado no mesmo contexto escolar. Os dados analisados parecem-nos ser aqueles que mais podem interessar na tentativa de compreender quais as influências que a cultura relacional da escola pode ter sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

Teria sido vantajoso, no nosso entender, e se os constrangimentos apresentados o tivessem permitido, ter recorrido a procedimentos de triangulação metodológica

e de análise de dados, na tentativa de alcançar maior consistência e validade nas inferências realizadas.

Apesar de já o termos salientado, nunca é, todavia, de mais alertar para o facto de os resultados aqui apresentados terem uma validade que será proporcional à dimensão do estudo realizado e serem certamente abusivas todas as generalizações que haja intenção de fazer a partir dos mesmos.

5.3. Implicações pedagógicas e recomendações

A formação dos alunos como cidadãos do mundo, esclarecidos, conscientes e capazes de tomar decisões cientificamente fundamentadas, numa época em que a ciência e a tecnologia dominam mais do que nunca as nossas vidas, torna-se hoje um imperativo social e cultural. Para tal é necessário formar professores capazes de acompanhar o ritmo que a sociedade impõe. Se quisermos dinamizar um sistema de ensino verdadeiramente útil para as gerações vindouras, não é possível continuar a ignorar tal realidade.

A formação inicial, tal como se encontra perspectivada, é uma etapa importante da formação dos professores, mas tem de ser complementada pela formação contínua. Esta deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento diversos, direccionados para as necessidades dos professores. Nela devem participar as instituições que fazem a respectiva formação inicial, pois não faz qualquer sentido separar os dois tipos de formação. Pelo contrário, é necessário encontrar formas mais eficazes de estabelecer a respectiva articulação, pelo que é de privilegiar a interacção entre as instituições de formação e os contextos de trabalho.

No que tem a ver com possíveis implicações para o nosso próprio desenvolvimento enquanto professora, temos consciência de que a realização

deste trabalho permitiu, em concreto, incentivar em nós uma prática profissional mais reflexiva, mais atenta às problemáticas do contexto escolar decorrentes da forma como os professores interagem entre si.

Consideramos, em suma, que este trabalho de investigação nos ajudou, de facto, a delinear caminhos para um melhor desempenho profissional, nos diferentes domínios que o mesmo impõe. Na verdade, e como bem acentua Alarcão (1996), só ganhando auto-consciência da nossa acção podemos perceber e cimentar a nossa prática.

É também essa tomada de consciência, apoiada nos discursos das entrevistadas, que nos leva a considerar oportuno, em jeito de recomendação para a formação de professores, particularmente para a formação contínua, deixar aqui algumas pistas de trabalho a seguir e que passam por:

- promover um tipo de formação que facilite o desenvolvimento dos professores, em particular a nível do trabalho realizado com os seus pares em contexto escolar;
- implementar projectos onde seja possível a colaboração entre professores das escolas e investigadores, sendo isto um facto a valorizar na carreira profissional;
- desenvolver uma formação apoiada em estratégias de investigação-acção, capaz de incorporar as experiências e as aprendizagens dos professores, a partir de problemas por eles experienciados e promovendo a cultura colaborativa entre os docentes;
- promover uma formação reflexiva e crítica, que habilite os professores a construir respostas para a multiplicidade e diversidade de questões com que se confrontam no seu dia-a-dia.

Estamos, finalmente, conscientes de que o estudo desenvolvido, até pelas limitações e constrangimentos antes apontados, não responde plenamente ao problema identificado nem às questões de pesquisa dele emergentes. A própria complexidade da problemática em análise tornava difícil que tal pudesse acontecer. Mais estudos são por isso necessários para que a situação possa ser melhor elucidada e, dessa forma, melhor contornados os problemas que a mesma envolve. Apresentamos, por isso, algumas propostas de estudos a desenvolver, os quais, na nossa opinião, poderão fornecer contributos acrescidos para ajudar nessa compreensão:

- **Análise da influência do trabalho colaborativo entre os professores de uma determinada área disciplinar no sucesso dos alunos;**
- **Estudo da eficácia e produtividade das aulas de Área de Projecto nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, tendo em conta a co-docência, no primeiro caso, e a monodocência, no segundo;**
- **Estudo comparativo de duas ou mais escolas em termos de dinamismo e inovação nas práticas escolares, como consequência da cultura profissional existente.**

É, no entanto, imperioso fornecer apoio aos professores, incluindo tempo e oportunidades de formação e actualização, pois só desta forma poderão tomar consciência de todas as exigências que o mundo actual impõe à profissão docente.

Estamos, assim, de acordo com Pekmez et al (2005), quando afirmam que “os professores podem implementar e implementarão inovações de forma eficaz e eficiente apenas se eles mesmos reconhecerem a necessidade de mudança e o valor das mudanças que lhes são sugeridas” (p.21). Para isso, é também importante uma maior transparência e uma prática pedagógica mais partilhada, o que implica a derivação de uma individualidade profissional excessiva para uma

cultura de escola assente na ajuda e na cooperação, embora respeitando as idiossincrasias pessoais de cada professor.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Colecção CIDINE, Porto Editora.
- Alves, M. (1991). Formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV (2), 25-42.
- Alves Pinto, M. C. (1991). Formas de estar na escola. *Notícias da Federação – Jornal da FNE*, V (4), 14-15.
- Amiguinho, A., Brandão, C. e Miguéns, M. (1994). ESE de Portalegre e Centros de Formação: uma experiência de parceria. In A. Amiguinho e R. Canário (Orgs.), *Escolas em mudança: o papel dos centros de formação* (pp. 59-96). Lisboa: Educa.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Arnal, J., Rincón, D. e LaTorre, A. (1994). *Investigación educativa – Fundamentos e metodología*. Barcelona: Labor Universitária.
- Atkinson, P. e Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original em francês publicado em 1977)
- Bell, J. (1980). The school as an organization: A re-appraisal. *British Journal of Sociology of Education*, 1 (2), 183-192.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em inglês publicado em 1993).

- Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Burden, P. (1990). Teacher development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 311-328). New York: Macmillan.
- Campos, B. P. (2003). *Quem pode ensinar: garantia de qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. P. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.
- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores – O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cavaco, M. H. (1991). Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Clement, M. e Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture?. *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.

- Costa, M. (2000). *Viver e construir a mudança – a voz dos professores*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Cruz, B., Dias, A., Sanches, J., Ruivo, J., Pereira, J. e Tavares, J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 24, 1187-1293.
- Damião, M. H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- Day, C. (2001). *O desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal estar docente*. Lisboa: Escher.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima e J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1997). Introdução. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 7 – 20). Porto: Porto Editora.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Evans, L. (2002). What is teacher development?. *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-137.

- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 171-204.
- Flores, M.A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7 (4), 297-318.
- Freitas, C. (1999). Desafios para a formação de professores. In. P. Dias e C. Varela de Freitas (Eds.), *Actas da I Conferência Internacional Desafios '99/ Challenges ' 99* (pp. 387-384).
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (1992). *Understanding teachers' development*. London: Cassell.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Galvão, C. (1993). Profissão: professor. Concepções e expectativas dos alunos do 4º ano das licenciaturas em ensino. *Revista de Educação*, 3 (2), 47-57.
- Galvão, C. (1998). *Professor: início da prática profissional*. Tese de doutoramento. Lisboa: APM.
- Galvão, C. (2000). Da formação à prática profissional. *Inovação*, 13 (2-3), 57-82.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

- Gomes, R. (1993). *Culturas de escolas e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Gómez, J. e Cartea, P. (1995). A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e praxis educativa. In A. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 137-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (1995). Prática docente e identidade profissional. In A. Estrela, R. Canário e J. Ferrer (Eds.), *Formation, savoirs professionnelles e situations de travail*. VI Colóquio Nacional da AIPELF/ AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 121-136.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves e M.G. Fullan (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 216-240). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mac-Graw-Hill.
- Hill, M. e Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1989). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Resume d'une recherche démentielle*. Cahiers de la Section des Sciences de L'Education (54), Université de Genève.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

- Huberman. M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. In J. W. Little e M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts* (pp. 11-50). New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. e Miles, B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxeles: De Boeck-Wesmael.
- Huberman, M. e Miles, B. (1998). Data management and analysis methods. In N. Denzin e Y. Lincon (Eds), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 179-205). London: Sage Publications.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lacey, C. (1987). Professional socialization of teachers. In M. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teacher education* (pp. 634-644). New York: Pergamon Press.
- Laville, C. e Dionne, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. A. (1997). *Colleagues and friends: Professional and personal relationships among teachers in two Portuguese secondary schools*. Dissertação de doutoramento. Ponta Delgada: Serviços de documentação da Universidade dos Açores (policopiado).
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- Little, J. W. (1993). Professional community in comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational teachers. In J. W. Little e M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts* (pp. 137-163). New York: Teachers College Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão – culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições Asa.
- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Machado, C. (2002). *O desenvolvimento do professor*. Textos policopiados e distribuídos pela autora na disciplina de Desenvolvimento do Professor e Processos de Formação, do Mestrado em Educação: variante de Supervisão Pedagógica. Évora: Universidade de Évora.
- Marques, E. (2001). *O trabalho experimental no ensino das geociências: construção de materiais e sua validação no contexto de sala de aula*. Dissertação de Mestrado não publicada, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Matos, J. F. (1995). *Estudos etnográficos em educação matemática: implicações da análise de estudos realizados em Portugal*. Retirado em 20 de Janeiro de 2007 de www.educ.fc.pt/docentes/jfmatos/investigacao.html
- Merriam, S. (1998). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mialaret, G. (2001). Estudo científico das situações educativas. In A. Estrela e J. Ferreira (Orgs.), *Investigação em educação* (pp. 49-58). Lisboa: Educa.
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em física – conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: “Gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 115-131.
- Nogueira, A., Rodrigues, C. e Ferreira, J. (1990). *Formar hoje, educar amanhã*. Coimbra: Livraria Almedina Editora.
- Nóvoa, A. (1991a). Os professores: quem são? donde vêm? para onde vão? In S. Stoer (Coord.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa – uma abordagem pluridisciplinar*, Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1991b). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores – realidades e perspectivas* (pp.521-531). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). A formação de professores e a profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- Oliver, B., Bibik, J., Chandler, T. e Lane, S. (1988). Teacher development and job incentives: A psychological view. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 121-131.
- Ornstein, A. C. (1988). Motivations for teaching. *The High School Journal*, 12, 110-116.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

- Pekmez, E., Johnson, P. e Gott, R. (2005). Teachers' understanding of the nature and purpose of practical work. *Research in Science and Technological Education*, 23, (1), 3-23.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Philips, M. B. e Hatch, J. A. (1999). *Why teach? Prospective teachers' reasons for entering the profession*. (Documento ERIC, ED433125).
- Pires, E. L., Fernandes, A. S. e Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18.
- Ponte, J. P. (2004). *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional - Grupos por área de conhecimento*. Retirado em 14 de Abril de 2007 de www.mctes.pt/docs/ficheiros/Bolonha_Formacao_Professores.pdf
- Punch, K. (2005). *Introduction to social research*. London: Sage Publications.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reif, M. T. e Warring, D. F. (2002). *Why teach: A comparative analysis of responses from prospective teachers enrolled in professional education programs in 1991-92 with those in 2000-01*. (Documento ERIC, ED464068).
- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In A. Estrela e J. Ferreira (Orgs.), *Investigação em educação* (pp. 59-70). Lisboa: Educa.

- Santos, F. (1982). *Entrevistar: a teoria e a prática*. Lisboa: Plátano Editora.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Severino, M. A. (2004). *A supervisão em educação de infância: os supervisores e os estilos de supervisão*. Dissertação de Mestrado não publicada, Évora, Universidade de Évora.
- Siskin, L. S. (1994). *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools*. London: The Falmer Press.
- Sousa, J. M. (2000). Que formação de professores? *Tribuna da Madeira. Educação*. 14-15.
- Sousa, E. (2006). *Condicionantes de aprendizagem no 10º ano de escolaridade na disciplina de Ciências Físico-Químicas: o ponto de vista dos professores*. Dissertação de Mestrado não publicada, Évora, Universidade de Évora.
- Taylor, S. e Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley & Sons. Inc.
- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101 – 128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2006). *Etnografia: investigar a experiência vivida*. In J. A. Lima e J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85-104). Porto: Porto Editora.
- Veeman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un analisis de la formación inicial. In A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. (pp.39-68). Madrid: Narcea.

- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. London: Sage Publications.
- Zeichner, K. M. e Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- **Lei nº46/86, de 14 de Outubro** (Lei de Bases do Sistema Educativo - alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro, e n.º 49/2005, de 30 de Agosto).
- **Decreto-Lei nº139-A/90, de 28 de Abril** (Estatuto da Carreira docente dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário).
- **Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio** (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).
- **Despacho nº17387/2005 (2ª série), de 12 de Agosto** (Princípios orientadores de actuação dos estabelecimentos escolares nos domínios da organização, planeamento e distribuição do serviço docente).
- **Portaria nº1096/2005, de 21 de Outubro** (Regula aspectos relativos à realização da unidade curricular estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário).
- **Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março** (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior).
- **Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro** (Novo Estatuto da Carreira docente dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário).

- **Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro** (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência).

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação: Variante de Supervisão Pedagógica

Guião de Entrevista

I – TEMA: O desenvolvimento profissional e a cultura relacional docente.

II – ÂMBITO: Escola Básica dos 2º e 3º ciclos, do concelho do Barreiro.

III – ENTREVISTADOS: Professores representantes dos diferentes grupos disciplinares, dos 2º e 3º ciclos de ensino.

Objectivo Geral: Conhecer contributos da cultura relacional da escola para o desenvolvimento profissional dos professores.

Determinação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
<p style="text-align: center;">BLOCO A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Incentivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informar o entrevistado acerca do trabalho em curso, do tema e do objectivo geral da entrevista; ➤ Solicitar e agradecer a sua colaboração, salientando a importância da mesma para o estudo; ➤ Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas e pedir autorização para gravar em áudio.
<p style="text-align: center;">BLOCO B</p> <p>O ciclo de vida dos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as razões que motivaram a escolha da profissão docente; • Identificar características particulares da profissão em diferentes momentos; • Conhecer potenciais factores que possam influenciar a estabilidade profissional; • Diagnosticar os efeitos da instabilidade profissional no desenvolvimento profissional; • Caracterizar a possível influência das relações estabelecidas pelos docentes no seu desenvolvimento profissional; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quais as razões que o(a) levaram à escolha desta profissão? ➤ Houve algo ou alguém que o(a) tivesse marcado, positiva ou negativamente, face à profissão docente? De que forma? ➤ Considera haver continuidade efectiva entre a formação inicial e a realidade da profissão docente? Explícite, por favor, a sua opinião. ➤ Quais os aspectos que mais pensa terem influenciado, positiva ou negativamente, essa fase inicial da sua vida profissional? ➤ Alguns autores defendem que o desenvolvimento profissional dos professores evolui, de forma obviamente diferenciada, para uma fase de estabilidade profissional. Qual o seu ponto de vista a este respeito? Em que altura da carreira docente considera ser possível isso ocorrer? Em sua opinião de que poderá depender e concretizar essa estabilidade? ➤ Quais as características, em termos de desempenho e de relacionamento, que, na sua perspectiva, distinguem um professor numa fase mais estável da sua carreira daqueles que ainda não a alcançaram?

Determinação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Refira, por favor, algumas das características desta escola que promovam a estabilidade dos professores ➤ E os cargos que tem vindo a desempenhar ao longo da sua carreira profissional, como é que poderão ter contribuído, ou vir a contribuir, para a sua estabilização enquanto docente? ➤ Que outros aspectos, serão determinantes para a estabilização profissional, para além dos já referidos? ➤ De que forma a facilidade ou dificuldade em alcançar a estabilização profissional podem interferir no seu crescimento enquanto professor? ➤ As relações estabelecidas pelos professores em contexto escolar serão determinantes para esse crescimento? Por favor, justifique a sua resposta.
<p style="text-align: center;">BLOCO C</p> <p style="text-align: center;">A dimensão relacional da cultura profissional dos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o modo de relacionamento mais frequente entre os docentes da escola em estudo; • Compreender a forma como os docentes encaram diferentes momentos relacionais; • Identificar factores que possam promover o estabelecimento de relações entre os professores; • Compreender os efeitos da cultura relacional dos professores no seu desenvolvimento profissional; • Perspectivar mudanças a realizar num futuro próximo, com vista a melhorar a cultura relacional da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Considera existir um relacionamento uniformizado/padrão entre os professores desta escola? Se sim, como o caracterizaria? ➤ Como interagem os membros que constituem o seu departamento curricular? Fundamente a sua resposta apresentando alguns exemplos. ➤ Considera os conselhos de turma espaços privilegiados em termos de partilha entre os professores? Como se concretiza essa partilha? Explícite a sua opinião. ➤ Como compara, quanto a esse aspecto, o que se passa nos conselhos de turma com o que ocorre noutros contextos escolares, nomeadamente no conselho pedagógico e no conselho de directores de turma? Importa-se de fundamentar a sua resposta? ➤ Enquanto detentor de determinado cargo (coordenador, delegado, DT, etc), considerou mais fácil, mais difícil ou semelhante o relacionamento com os restantes professores? Fundamente a sua resposta, por favor. ➤ Na sua opinião, os professores valorizam mais as relações informais e/ou espontâneas ou aquelas associadas a

		<p>encontros formais, com finalidades previamente definidas? A que se deve tal preferência?</p> <p>➤ Que benefícios (ou prejuízos) traz, no seu entender, a cultura relacional existente entre os professores, para o seu desenvolvimento profissional? Fundamente, por favor, a sua opinião.</p> <p>➤ No seu entender, as relações estabelecidas entre os professores são suficientemente e eficazes para a dinamização de todo o trabalho inerente à actividade docente?</p> <p>➤ Poder-se-á afirmar que existe uma cultura relacional sustentada entre os professores desta escola? Fundamente a sua opinião.</p> <p>➤ Importa-se de apresentar algumas sugestões para reforçar e/ou melhorar a cultura profissional existente?</p>
--	--	--

Tempo previsto para a realização da entrevista – 45 minutos

Caracterização do professor:

- Idade
- Tempo de serviço docente
- Grupo disciplinar a que pertence
- Área (s) curricular(es) leccionada(s) ao longo da sua carreira profissional
- Cargos desempenhados ao longo da carreira profissional.

ANEXO II

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À DIANA

Entrev.: Obrigada por teres acedido ao meu pedido de colaboração que irá ser, com certeza, muito útil para a investigação que estou a fazer. Como já sabes primeiro bloco tem a ver com o tema da entrevista, sobre quais é que são os objectivos, pois já te expliquei à bocadinho, portanto, o segundo bloco tem a ver com a forma como a vida dos professores está organizada. Começa, obviamente, pelo início da profissão. Porque é que escolheste ser professora?

Diana: Eu não escolhi ser professora. Escolhi ir para educação física e a única aplicação desse curso é ser professora, mas mais por causa do curso e da área do que propriamente da área do ensino. Mas depois acabei por gostar também do ensino.

Entrev.: Em relação à profissão, ao facto de ser professor, houve alguém durante a tua vida, ou enquanto aluna, ou enquanto professora que já tivesse marcado positiva ou negativamente?

Diana: Sim, sim. Tive alguns professores, lembro mais dos do secundário talvez, mas acho que tive vários bons professores que me fizeram gostar de ser professora também, sim. No entanto, não tiveram influência na minha escolha....até porque inicialmente não teve nada a ver. Apenas me fizeram admirar a profissão.

Entrev.: O que tu aprendeste na universidade, em relação ao ser professor, tem relação efectiva com o que se passa nas escolas?

Diana: Muito pouco. Mesmo nas disciplinas relacionadas com o ensino estão um bocadinho desfasadas daquilo que é a realidade da escola. Só depois de chegar à escola é que percebi isso.

Entrev.: No início quando passaste, saíste da universidade, entraste no mundo da escola, propriamente dito. O que é que marca essa fase da tua vida?

Diana: No início da profissão, o contacto com os miúdos é o que tenho de mais positivo, o facto de poder contribuir de alguma forma para a formação e para o crescimento deles e isso foi uma das coisas que mais me fascinou logo desde o início. E em termos menos positivos, foi a falta de contacto, mesmo durante o curso com essa realidade da escola. O facto de ter sido uma mudança muito drástica: de repente sou aluna de uma faculdade e de repente sou professora, sem nunca ter havido uma situação intermédia.

Entrev.: Isso é uma coisa que acontece em quase todos os cursos, penso eu, a nível de ensino.

Diana: Pois não sei, eu penso que devia haver uma transição mais fácil, beneficiava o professor e beneficiavam os alunos também.

Entrev.: E isso afectou os primeiros anos de trabalho?

Diana: Os primeiros tempos são sempre complicados. É tudo novo, há muita coisa para assimilar ao mesmo tempo. Tive momentos em que me fui abaixo mas, felizmente, tinha colegas com um ombro sempre disponível. Tinha as emoções à flor da pele, reagia emotivamente com muita facilidade. Tive que aprender a controlar tudo isso.

Entrev.: Há outra coisa que vários autores, várias pessoas que estudam este assunto de desenvolvimento profissional dizem que nem todas as pessoas se desenvolvem profissionalmente ao mesmo ritmo, nem da mesma maneira. Achas que é mesmo assim ou que há uma forma concreta de as pessoas seguirem o percurso profissional e evoluírem dentro desse percurso?

Diana: Não, não cada professor contrói a sua profissão à sua maneira. As coisas não são lineares e depende da pessoa, dos objectivos que a pessoa tem em termos profissionais, se quer ou não quer. Há pessoas que se acomodam à situação em que estão e pronto.

Entrev.: E esse objectivo de todos, desses professores, sejam eles como forem, será sempre alcançado, será provavelmente uma estabilidade profissional?

Diana: Sim, sim. No entanto caminhamos para alcançar tranquilidade na profissão.

Entrev.: E o que é que é para ti essa estabilidade profissional? Significa o quê?

Diana: Estabilidade profissional significa não estar, o meu emprego, em risco e pertencer a um quadro, por exemplo. Isso é um tipo de estabilidade. E depois poder desenvolver um trabalho contínuo numa escola ou numa instituição durante um determinado período de tempo em que eu sinto que é possível, depois desse período decorrer, eu ver os resultados, porque um ano, por exemplo, isso não me dá estabilidade nenhuma. Portanto a estabilidade será pertencer a um quadro e poder estar numa escola num determinado período de tempo mínimo para poder desenvolver um trabalho que depois dê algum resultado.

Entrev.: O que é que achas que pode originar mais instabilidade? A mudança de escola todos os anos?

Diana: O concurso dos professores, sem dúvida. Cada vez que tenho que preencher aquele formulário até me ponho doente. A época dos concursos é muito desgastante. Penso, escrevo, vou ver mapas e depois defino prioridades. Quando tenho tudo preenchido peço sempre a alguém para conferir tudo comigo. É muito angustiante pensar que uma decisão errada pode modificar drasticamente a minha vida. Tenho tido sorte, mas sofro bastante.

Entrev.: Se é assim tão complicado, onde vais buscar a força ou o equilíbrio necessário nestes momentos?

Diana: Para mim, para o meu bem estar, a família é fundamental. Com tanta mudança na nossa vida, a família representa um porto seguro, onde vamos ancorar após as nossas viagens.

Entrev.: E agora se eu pedisse para que tu me caracterizasses um professor que está numa fase instável, digamos assim, ainda não consegui alcançar esses requisitos na sua carreira e outro que já conseguiu, mas caracterizar estes dois professores da forma como ele está na profissão e como se relaciona com os seus pares, com os outros professores, havia distinção entre eles?

Diana: Sim, claramente. Um professor que não esteja minimamente estável, as relações são sempre relações sem grande futuro, porque a pessoa pode dar-se muito bem com alguém mas sabe que está ali de passagem e o trabalho da escola é sempre... quer a gente queira quer não, por muito competente que a pessoa seja, acaba sempre por cair na ideia de que para o ano já não estou cá. A pessoa investe mesmo por brio profissional mas tem, pessoalmente, pelo menos eu penso assim, consciência que para o ano acabou. Posso me dar bem com as pessoas, mas em termos profissionais a minha contribuição naquela instituição acabou, enquanto que uma pessoa que está estável e que pode ter a perspectiva que o seu trabalho tem alguma continuidade já pensa de outra maneira. Às vezes, mesmo a relação entre os colegas é diferente. Se eu sei que vou conviver com uma pessoa quatro ou cinco anos, nem que seja só a nível profissional, às vezes tenho que ver as coisas de maneira diferente.

Entrev.: Mas independentemente de termos atingido ou não essa estabilidade tu vais sempre fazendo o teu melhor, ou seja, vais sempre cumprir aquilo que é suposto cumprir?

Diana: Eu penso que sim porque não consigo fazer as coisas de outra maneira.

Entrev.: Mas isso acontece, tu vês isso acontecer a qualquer pessoa?

Diana: Não, há pessoas que não se entregam à profissão.

Entrev.: Seja estável ou não?

Diana: Não, não. Há pessoas que são instáveis e que logo por aí não investem ou investem muito menos e podiam dar muito mais se estivessem estáveis. E há outras que por estarem estáveis também não investem porque como já estão seguras já não vale a pena, quer dizer mas se calhar também porque a carreira está organizada de maneira a não premiar quem investe. Porque investir ou não investir é igual, não dá qualquer tipo de vantagem.

Entrev.: Há áreas disciplinares que favorecem a estabilidade ou neste momento qualquer área?

Diana: Acho que as áreas disciplinares estão equiparadas. Não vejo grande, quer dizer, há grupos disciplinares, a estabilidade em termos de quadro, é obvio que há grupos que estão mais facilitados que outros, têm menos pessoas, a pessoa entra com mais facilidade. Agora em termos do trabalho prático eu acho que, da forma como as coisas estão organizadas, qualquer professor, em qualquer área disciplinar, pode vir a pensar assim, já que estou no quadro, portanto ganho o mesmo se fizer ou não fizer.

Entrev.: Em termos de relacionamento com o aluno, essa estabilidade também é assim? Quando se está no quadro o relacionamento é de uma maneira do que quando não se está?

Diana: Acho que é diferente, pode ser diferente. Eu por exemplo falo em termos pessoais, custa muito no final do ano saber que para o ano já não vou acompanhar estes miúdos e então se calhar há determinadas situações que eu me previno a mim própria. Não me relaciono, não ligo tanto ao futuro dos miúdos também para me proteger a mim porque sei que depois não vou poder acompanhar. Por outro lado, também percebo que a pessoa que esteja no quadro e que depois acompanhe os miúdos tenha que gerir a situação de outra maneira porque depois para o ano vai ter o mesmo aluno e se calhar não pode abrir determinadas, por exemplo, facilitar o facto de as pessoas poderem relacionar, encontrar as pessoas na rua e saber que vai manter sempre, a pessoa tem sempre que defender o seu estatuto profissional,

mesmo fora da escola. Se a pessoa está sempre no mesmo sítio tem que defender isso muito melhor porque vai estar sempre sujeita a encontrar sempre os pais ou os miúdos.

Entrev.: Esta lógica de conversa assenta muito na entrada no quadro, uma segurança a nível de emprego. Ter ou não ter emprego. Mas podíamos analisar esta situação por ter ou não ter segurança em ser professor, ou seja, alcançarmos a estabilidade em termos de segurança no nosso desempenho. Nós começamos, temos algumas dificuldades iniciais ou podemos ter uns mais do que outros. A partir de uma certa altura, quer estejamos ou não no quadro atingimos uma segurança a nível profissional ou a nível de desempenho que não tínhamos no início. Podemos ver a estabilidade profissional nesse ponto de vista. Falaste-me nisso quando disseste que podia ser de duas formas quando se atinge o quadro ou quando a pessoa já tem algum tempo de serviço e tem experiência. O facto de nós ao longo da carreira estarmos sujeitos a ter de desempenhar vários cargos que nos são atribuídos pelo órgão de gestão facilita ou não que nós alcancemos essa versão de estabilidade, ou seja, ganhemos segurança naquilo que fazemos enquanto profissionais?

Diana: Eu acho que sim, eu encaro as coisas assim. Todos os cargos que eu tenha só me enriquecem, por mais difíceis que sejam e que no início irão criar muita dificuldade porque nunca fiz, mas depois vou ganhar muita experiência e vou saber lidar com situações que não sabia lidar antes. Portanto a partir daí, em termos profissionais, estou mais segura. Consigo fazer coisas e desempenhar determinadas tarefas melhor e com mais segurança do que antes, exactamente porque elas me foram colocadas.

Entrev.: E esse tipo de cargos, esse tipo de lógica de trabalho que nós temos na escola tem facilitado o teu crescimento enquanto professora?

Diana: Sim, facilita.

Entrev.: E a escola? Achas que contribui de alguma forma específica para a estabilidade dos professores?

Diana: Esta escola é acolhedora, o que, à partida diminui a ansiedade natural de quem está inseguro ou instável. Mas para mim tudo depende do conselho executivo e da forma como gere as coisas na escola.

Entrev.: Neste caso partícular, parece-te que o conselho executivo contribui efectivamente para a estabilidade dos professores desta escola?

Diana: Eu acho que sim. A Elsa é uma pessoa muito capacitada e com jeito para desempenhar as suas funções. Preocupa-se connosco [professores] e com o nosso bem-estar.

Entrev.: Consegues concretizar melhor?

Diana: Claro que sim. Insiste muito na divulgação de formações e apoio-nos na frequência dessas formações, se isso for benéfico para nós enquanto profissionais. Quando fui aceite no mestrado informei logo a escola. Foram impecáveis, alteraram-me o horário para poder ir às aulas, preocuparam-se com os resultados que ia tendo. Foi um período bastante agradável. Como não poderia deixar de ser, acabei por recorrer a um determinado contexto da escola para a minha tese.

Entrev.: Nós aprendemos, trocamos opiniões. Facilita ou não facilita que nós nos tornemos melhores professores?

Diana: Eu acho que sim, se as pessoas encararem as coisas dessa forma. Há pessoas que encaram os cargos como uma mais valia e como uma forma de aprender uma coisa diferente e de se tornar melhor profissional porque está mais apto a fazer mais coisas e há pessoas que encaram isso como uma coisa que é um trabalho, uma chatice e então desempenham, fazem o mínimo para cumprir e não tiram daí benefícios profissionais e não serve de nada. Mas isto porque a

peessoa se acomodou a um tipo e não tem grandes perspectivas, acho eu, ou a perspectiva de estabilidade é fazer o mínimo.

Entrev.: Para além desse, desses cargos, nós quer queiramos quer não somos obrigados a lidar com várias pessoas, com várias personalidades, com várias maneiras de trabalhar e isso é um factor que pode ajudar ou não o nosso crescimento. Para ti ajuda ou não ajuda?

Diana: Para mim, eu acho que é sempre, eu encaro também sempre como uma fase, acho que nós não temos, ninguém é dono da verdade, nem ninguém sabe, uma pessoa que é bom profissional também é bom profissional porque consegue lidar com pessoas diferentes, com feitios diferentes e com formas de trabalhar diferentes e isso só pode enriquecer. Nem sempre as coisas são encaradas neste sentido e muitas vezes há muitos choques e muitos conflitos que podem prejudicar o desenvolvimento duma determinada tarefa e isso, quer dizer, não penso que prejudique profissionalmente ninguém. Prejudica mais a tarefa que está a ser desempenhada que não se consegue desempenhar tão bem. O facto de haver, de nós sermos constantemente solicitados para lidar com pessoas diferentes e com maneiras de trabalhar diferentes e maneiras de pensar na mesma profissão diferentes, se a pessoa souber lidar com isso bem só enriquece em termos profissionais e em termos pessoais também, mas em termos profissionais sim pode contribuir.

Entrev.: Nesta escola existe alguma maneira ou achas que existe alguma maneira uniforme ou padronizada para as pessoas se relacionarem aqui, ou seja, as pessoas encontram-se porque há uma forma, uma norma, que faz com que as pessoas se encontrem naqueles dias, àquelas horas, porque há regras que se cumprem então faz com que existam círculos de pessoas que se dão umas com as outras porque há essa norma, há esse hábito ou é aleatório? As pessoas relacionam-se aleatoriamente?

Diana: Aqui na escola, eu acho que as pessoas estão sempre condicionadas ao horário que têm e aos cargos que desempenham e às turmas a que

pertencem, invariavelmente, condiciona o relacionamento das pessoas. Eu dou-me mais com as pessoas do meu departamento porque, em termos físicos, estamos sempre no mesmo sítio. Eu relaciono-me mais com as pessoas que têm um horário semelhante ao meu porque acabamos por nos cruzarmos mais vezes na escola. Não acho que haja uma dinâmica para além disso, há aquelas escolas em que realmente as pessoas só se dão com determinadas pessoas e assim acho que há uma inter-relação. O corpo docente dá-se muito bem, não em termos de qualidade mas pelo menos em termos de quantidade.

Entrev.: Mas no geral?

Diana: Quando entramos nesta escola, somos bem recebidos e tratados como qualquer outro que já cá esteja há mais tempo. Numa primeira impressão, diria que há um relacionamento informal entre as pessoas. Mesmo nas reuniões de trabalho, onde se poderia esperar outro tipo de relacionamento, mesmo aí, há sempre uma certa descontração, uma certa informalidade. Penso que é melhor assim, facilita o trabalho.

Entrev.: Há uma variação. E no departamento, exclusivamente nesse departamento de educação física, como é que as pessoas, vocês que fazem parte dele, interagem dentro dele?

Diana: Eu acho que acima de tudo também pela questão do horário, sem dúvida. Condiciona logo as pessoas, obrigatoriamente, durante aquele período da semana, naquele dia da semana, àquela hora estão sempre, juntam-se, portanto é invariável.

Entrev.: É um encontro ou há interacção de alguma forma?

Diana: Não, há interacção. Umhas pessoas mais que outras. Mas acho que há interacção. O grupo de educação física tem que trabalhar muito em conjunto e, regra geral, isso acontece desde o primeiro dia. Partilhamos espaços

próprios, criando assim maior proximidade entre nós.

Entrev.: Sim, para além de partilharem o mesmo espaço, se interagem mutuamente ou exclusivamente com os do departamento? Se trocam alguma coisa entre vocês, já que têm o privilégio de estarem em permanente partilha de espaço, se há essa troca, se não há, se simplesmente partilham esse espaço?

Diana: Há, não é generalizado. Há pessoas que partilham mais por questões pessoais, por feitio, por maneira de ser, por formas de trabalhar e há outras que se fecham mais mas isso é inevitável, mas há. Por exemplo: perguntamos uns aos outros achas que faço bem assim ou achas que faço bem assado, ou em termos de planificação trocamos de espaços porque é mais conveniente para um do que para outro e gerimos e conversamos sobre isso.

Entrev.: E em relação aos conselhos de turma, achas que eles são espaços privilegiados para os professores partilharem coisas entre si?

Diana: Acho que sim, mas muito poucas coisas profissionais. Acho que apesar de tudo é um espaço em que as pessoas se encontram porque pertencem àquele grupo e obrigatoriamente têm que se encontrar, mas devia ser um espaço mais ligado ou relacionado com as conversas da turma e dos problemas que a turma tem, que possam ser solucionados pelos professores e menos, se calhar, de um aluno em particular ou de uma situação de um professor em particular, que acho que às tantas quebra a dinâmica do conselho de turma. Mas isso não é só aqui na escola, é assim. Mas aqui na escola também acontece. O conselho de turma acaba por ser mais uma obrigação do que um espaço de contributo para que a turma evolua ou os alunos, ou um ou dois em particular.

Entrev.: E em relação a esse aspecto de partilha, ou seja, as relações dos professores direccionadas para a partilha de experiências ou de materiais, seja daquilo que for. Consegues fazer algum paralelismo entre o espaço dos conselhos de

turma, o espaço dos conselhos de directores de turma. São espaços diferentes onde é suposto haver partilha ou não, existe algum paralelismo entre os três? Existe alguma coisa?

Diana: Menos do que era desejável. Acho que funciona tudo muito autonomamente. Talvez o conselho de directores de turma e o conselho de turma há alguma relação, se bem que é mais o director de turma vai lá buscar a informação e partilha muito pouco, ou seja, é um bocado uma relação com os outros directores de turma. Há pouca partilha. Cada um pensa nos seus assuntos da sua direcção de turma e não estou preocupada uma faz de uma maneira e eu vou ter que fazer de outra. Há pouca dinâmica inter-directores de turma e então o conselho pedagógico, acho que é..., reflecte-se pouco nos conselhos dos directores de turma.

Entrev.: Mas achas ou consegues ter ideia de se no conselho pedagógico há partilha de alguma coisa nos membros que lá estão?

Diana: Sim, parece-me que sim. Na visão que eu tenho como não-elemento do conselho pedagógico.

Entrev.: Mas se essa partilha depois vem para fora ou não, isso já é outra conversa. Agora entre estes membros que lá estão...

Diana: Acho que sim. Acho que apesar de tudo há diálogo e as pessoas conseguem discutir alguns problemas que são relevantes para o funcionamento da escola, para o funcionamento dos departamentos, das turmas e acho que sim.

Entrev.: Por uma lógica qualquer mas podíamos perfeitamente pertencer a estes três. O facto de estares em três sítios diferentes com pessoas, que podem ser comuns ou podem ser diferentes, enriquece ou não enriquece o teu desenvolvimento profissional?

Diana: Sim, eu acho que sim.

Entrev.: Logo, a relação que se estabelece entre as pessoas pode ter algumas semelhanças mas vai ter que, tendencialmente, ter características diferentes.

Diana: Claro, mas eu acho que sim. Nem que seja porque temos estatutos diferentes, nos órgãos diferentes e portanto temos uma noção da perspectiva, se calhar, da mesma pessoa, mas enquanto defende causas diferentes e isso pode-me ajudar a mim a resolver algumas situações que se me colocam como profissional e isso pode contribuir para o meu desempenho profissional.

Entrev.: O facto de teres sido directora de turma facilitou ou não facilitou a tua relação com outros professores?

Diana: Sim, porque chegando nova à escola eu tive que obrigatoriamente saber quem é que estava comigo no meu conselho de turma e começar a perceber como é que cada pessoa funcionava e como é que eu tinha que lidar com essa situação de forma a desempenhar o meu cargo de directora de turma.

Entrev.: Mas unicamente virado para aqueles professores do conselho de turma ou isso obrigou-te a, por exemplo, ir para um órgão de gestão, para outro sinal ao abrigo educativo?

Diana: Sim, obrigou-me a mexer-me, a integrar-me mais na dinâmica da escola.

Entrev.: Se chegasses aqui à escola e não tivesses esse cargo, achas que era da mesma forma? Funcionaria do mesmo modo?

Diana: Podia levar mais tempo ou podia ter..., se calhar era diferente. Porque eu podia... como tive que assumir um cargo que me obrigava a encabeçar uma equipa, ser líder daquele grupo, eu tive que pelo menos inteirar-me do que é que se passava para saber afinal qual é a dinâmica da escola ou o que é que é normal fazer nesta situação, como é que as coisas costumam ser conduzidas e se eu não fosse directora de turma, se calhar, apercebia-me disso doutra forma e se calhar mais lentamente.

Entrev.: E em relação às relações que se estabelecem, nós estamos aqui em relações profissionais, como é óbvio, mas paralelamente a essas relações profissionais há relações informais que nós temos, conversamos uns com os outros como é normal. Os professores normalmente têm mais apetência, gostam mais dessas relações espontâneas...?

Diana: Os professores no geral?

Entrev.: No geral. Aqui nesta escola. Preferem essas relações informais, sem compromisso nenhum ou têm uma tendência para preferir aquelas que são formais, digamos assim?

Diana: Eu acho que aqui na escola tem uma dinâmica mais informal. Eu acho que a escola em si é caracterizada por isso, agora há exceções e há pessoas que só se relacionam se for formalmente e há pessoas que defendem muito a questão, que separam muito bem e que não se dão muito para além daquilo que são... as horas que estão marcadas nas reuniões. Agora no geral da escola, acho que há uma dinâmica formal significativa. Acho que as pessoas se relacionam não só pela questão de terem que estar juntas mas pronto porque se dão.

Entrev.: Ou seja a forma como as pessoas se relacionam nesta escola, resumindo e concluindo, para ti é uma forma mais informal, ou seja, há uma tendência para o relacionamento ser mais informal, ou seja, a cultura de relacionamento na escola é mais informal?

Diana: É, sim.

Entrev.: E isso, no teu entender, para as pessoas que aqui trabalham, traz mais benefícios ou traz mais prejuízos?

Diana: Eu acho que traz mais benefícios. Traz benefícios porque torna o trabalho menos carregado, torna o trabalho mais... a pessoa pode ser um bocadinho

mais espontânea, pode dizer mais. Falo em termos pessoais, as pessoas estão mais à vontade umas com as outras e isso ajuda, ajuda a que o trabalho seja melhor.

Entrev.: E o facto de ser assim é suficiente, chega para que toda a dinâmica que é necessária imprimir e existir para o trabalho que está associado à nossa actividade aconteça, é suficiente essa informalidade toda?

Diana: Não, não, porque a informalidade não cai, necessariamente, nas questões profissionais, porque as pessoas dão-se mas não se dão... mas podiam partilhar mais questões profissionais. Se calhar, não necessariamente quando estão a beber um café, mas acho que, apesar de tudo, há muita... os professores protegem-se muito e são um bocadinho individualistas no seu trabalho e apesar de terem as suas relações informais, são relações mais pessoais. Não são relações profissionais.

Entrev.: Ou seja não vão ter uns com os outros espontaneamente para trabalhar...

Diana: Porque precisam de ajuda para preparar uma ficha ou porque precisam de ajuda para dar uma aula ou porque gostavam de saber onde é que vais logo ao cinema ou onde é que vamos almoçar hoje.

Entrev.: Ou chegam ali à sala de professores...

Diana: O que é bom... mas não é bom...

Entrev.: ...e saiem duma aula e desabafam de um aluno qualquer e depois acabou a conversa.

Diana: Pois, exacto e não pensam, pronto, não aproveitam isso para beneficiar a sua actividade enquanto professores.

Entrev.: Pois. Então nesta escola, já disseste, tenho que reafirmar aqui, existe, no teu

entender, uma forma de relacionamento que está definida, ou seja, é informal.

Diana: Sim.

Entrev.: Maioritariamente informal, é isso?

Diana: Pois, porque informais têm que existir sempre, senão não era escola.

Entrev.: Mas há um ambiente relacional que se pode caracterizar como informal?

Diana: Sim, há uma tendência para a informalidade.

Entrev.: Mas esse relacionamento informal não é suficientemente profissional para garantir a dinâmica da escola?

Diana: Não, a dinâmica da escola está garantida, mas está garantida de uma forma muito individualista.

Entrev.: Pois mas era mais o que eu estava a dizer que o facto de as pessoas estarem todas muito bem informalmente e serem todas muito amigas e muito coisas não é o suficiente para que a escola funcione?

Diana: Não, não, a escola não andava.

Entrev.: É necessária a parte formal para que a dinâmica da escola aconteça.

Diana: Sim, é necessário que se definam regras de funcionamento e de actuação.

Entrev.: Então agora o que é que era preciso acontecer, já que há este pormenor aqui, as pessoas dão-se todas muito bem mas não no sentido de se ajudarem ou de partilharem as coisas umas com as outras. O que é que era preciso acontecer para que se conseguisse modificar, no teu entender, o que é que se podia

fazer, que é que se podia modificar para que as pessoas pudessem aproveitar essa capacidade que têm de se relacionarem umas com as outras em prol da escola?

Diana: Eu acho que trabalhar... os trabalhos são desenvolvidos em grupo. As coisas serem planificadas, serem mais... a actividade do professor ser menos solitária e ser mais em grupo. Porque eu apesar de estar a fazer, a preparar o plano de aula de uma turma, não quer dizer que eu seja o que é melhor para essa turma. Se eu partilhar a experiência com alguém, se calhar só enriquece o meu desempenho profissional e os professores não vêem as coisas dessa forma, nem aqui na escola nem em lado nenhum.

Entrev.: Mas o que é que era preciso acontecer então? Isso é muito utópico.

Diana: Era trabalho de grupo.

Entrev.: O que é que é preciso acontecer para que as pessoas espontaneamente sintam a necessidade de fazer isso ou queiram fazer isso? O que é que a escola não tem neste momento ou o que é que não oferece às pessoas para que isso aconteça?

Diana: Então, acima de tudo, não seria tudo mas o primeiro ponto de partida será as condições materiais. Se calhar uma sala por departamento e que cada pessoa tivesse uma forma de desenvolver o seu trabalho ali na sala e que as pessoas se encontrassem nessa sala para partilharem as experiências. Quem diz departamento, diz conselho de turma, por exemplo. E depois as pessoas serem obrigadas quase a sentirem essa necessidade, não sei. Acho que acima de tudo também há muito pouca responsabilização do que a pessoa faz. E então, por exemplo, se eu sentisse que eu tenho mesmo que fazer com que aquele aluno aprenda, ele no final do ano, isto é um bocado ingrato e é um bocado estar a ir contra a dinâmica que está criada na profissão docente mas eu penso que é bocado por aí.

Entrev.: As pessoas de facto são individualistas e nós sabemos que são. Cada um gosta do seu espaço...

Diana: Mas que a pessoa se fosse obrigada a envolver-se as turmas tinham que ser necessariamente mais pequenas e a pessoa tinha que ser obrigada a envolver-se. Se calhar, um trabalho tutorial e aí haver dois ou três professores em tutoria a um aluno ou dois ou três. E as pessoas serem obrigadas a pensar em conjunto, haver uma reunião de... não sei, conselho de turma e eu ter de, realmente, tentar perceber qual é a dificuldade do professor de ciências tem, sendo eu professora de educação física, não tem nada a ver, mas nós estamos todos a trabalhar na mesma causa que é a gente tem que fazer com que este aluno tenha sucesso.

Entrev.: Mas pronto isso agora, no contexto de conselho de turma, está muito certo que conseguíamos fazer isso. E depois a escola não funciona só com as turmas. Para criar uma outra dinâmica na escola, as pessoas envolverem-se na dinamização de actividades, coisas diferentes, porque é que isso não acontece? Porque é que as pessoas não fazem?

Diana: Porque exactamente, mas isso não tem a ver com a lógica da escola, pode ter a ver com a lógica da escola mas tem a ver com uma lógica que transcende um bocadinho a escola que é que lógica da carreira docente. A pessoa não ganha, não eu não evoluo na minha carreira nem experimento por mérito, eu evoluo porque sou velha. Aquilo que me distingue de uma pessoa que está no topo da carreira é ela ser velha e eu sou nova. Não é eu trabalhar mais e ser mais competente e ela ser menos competente. Ela pode incompetentíssima, desde que venha cá todos os dias da semana e desde que não falte, pronto e envelheça. E a partir daí, quer dizer, aí a pessoa é óbvio que se eu ganhar o mesmo fazendo ou não fazendo, chega a uma altura que por mais que eu queira vou-me acomodar. O brio profissional que eu tenho, quer dizer, as coisas cansam ao fim de dez anos é natural que eu tenha menos vontade de desenvolver actividades quando vejo as pessoas do meu grupo a fazer nada e a ganhar o mesmo.

Entrev.: Ou seja, havia uma necessidade de reconhecimentos e de incentivos para que as pessoas se sentissem motivadas.

Diana: Claro. No momento em que eu desenvolvo uma actividade e que é clara e é notória, por exemplo, a motivação dos alunos para a escola ou que eu consigo dinamizar um grupo seja lá do que for, um clube, por exemplo, eu consigo dinamizar o clube e o meu clube tem uma actividade de reconhecimento internacional. Por exemplo eu levo os miúdos a um colóquio não sei quê e eles apresentam trabalho. Quer dizer essa pessoa tem que ser premiada, essa pessoa desenvolveu um trabalho, contribui para a escola, contribui para os miúdos.

Entrev.: O trabalho devia ser reconhecido?

Diana: Exactamente e neste momento não há reconhecimento nenhum, mas isso não tem a ver com a dinâmica da escola, tem a ver com a dinâmica da carreira. Mas a escola também podia, sei lá, então libertar as pessoas de outro tipo de trabalhos menos... pronto que a pessoa... ou por exemplo, se essa pessoa durante um determinado período de três anos ou quatro anos desenvolveu esse trabalho e isso tem frutos, então se calhar a pessoa podia ter menos turmas e ter mais esse tipo de dinâmica. Claro que isto é utópico, lá está, mas ser premiado de outra forma, ou ser promovido, não há condições, ou melhor há condições mas é porque a pessoa vai ficando velha. É deixar o tempo passar, neste momento é assim.

Entrev.: Neste momento não é de maneira nenhuma.

Diana: Estamos à espera.

Entrev.: Obrigada mais uma vez pela tua colaboração e por esta agradável conversa.

Diana: De nada. É um bom tema de conversa e de reflexão.