



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

**A voz dos professores:
momentos significativos da profissão e sua partilha**

Maria Madalena da Silva Canas

Coimbra, 2011



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

**A voz dos professores:
momentos significativos da profissão e sua partilha**

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Maria Madalena da Silva Canas

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessôa

Co-Orientadora: Professora Doutora Maria da Piedade Pessoa Vaz Rebelo

Coimbra 2011

Resumo

O presente estudo visa a caracterização, a partir da voz dos professores, de momentos marcantes positivos e negativos da profissão docente, e do recurso a situações de partilha desses mesmos momentos, como forma de desenvolvimento profissional. Pretendemos conhecer o modo como os professores sentem e vivem a escola, que dilemas/casos lhes vão surgindo no seu dia-a-dia, o que fazem para os analisar e resolver, se e como os partilham com os colegas, com intenção de aprendizagem, colaboração e aprendizagem profissional.

O trabalho desenvolve-se em duas partes. Na primeira, procedemos ao enquadramento geral das problemáticas abordadas, realçando o valor da atitude reflexiva dos professores no exercício da sua profissão, como facilitadora de um processo formativo individual que parte de si, das suas vivências e reflexões sobre as mesmas, e se pode estender à partilha dessas situações com os outros, contribuindo para um processo de formação em que a colaboração é fundamental. Nesta primeira parte, abordamos ainda a importância da teoria da flexibilidade cognitiva, das narrativas autobiográficas e da reflexão para a mudança de práticas. Referimo-nos também à escola na pós-modernidade e aos dilemas que caracterizam o dia-a-dia dos professores.

Na segunda parte, numa pesquisa de natureza fenomenológico-interpretativa, procuramos conhecer e compreender quais os momentos marcantes, positivos e negativos, das carreiras dos professores, se e o modo como os partilharam e qual a importância que lhes atribuem para o seu desenvolvimento profissional. Procuramos, ainda, conhecer alguns casos/dilemas partilhados por estes professores, e as soluções que puseram em prática para os solucionar.

Da análise efectuada, parece-nos de salientar o modo como os professores se sentem a respeito das constantes mudanças, verificadas recentemente, no sistema educativo, nomeadamente as que se prendem com a avaliação de desempenho docente e de currículo, que aparecem como ponto-chave da instabilidade que disseram sentir. Também nos parece de realçar o facto de todos valorizarem a partilha dentro da profissão e a

considerarem um aspecto importante para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: momentos marcantes da profissão; partilha; casos/dilemas, autobiografias; formação reflexiva.

Abstract

The present study aims to characterize, from the teachers' point of view, the positive and negative moments of the teaching profession, and the use of these same situations of sharing moments, as a form of professional development. We intend to know how teachers live and feel the school, which dilemmas / cases arise in their day-to-day basis and what they do to analyze and solve them, and how teachers share these cases with the intention of professional learning and collaborating with their colleagues.

The work unfolds in two parts. At first, we proceed to the general framework of issues addressed, highlighting the value of the reflexive attitude of teachers in the exercise of their profession, as a facilitator of an individual learning process that parts of themselves, their experiences and reflections on them, and how it may extend to sharing these situations with others, contributing to a training process where collaboration is the key. In this first part, we'll also focus on the importance of the cognitive flexibility theory, the autobiographical narrative and reflection to change practices. We also refer to the post-modern school and the dilemmas that characterize the day-to-day lives of teachers.

In the second part, in a research of a interpretative phenomenological nature, we seek to know and understand what are the defining moments of the careers of teachers, both positive and negative, whether or not teachers share and how they share these moments with their professional colleagues and what importance they attach to them for their professional development. We also try to know some cases / dilemmas shared by these teachers, and the solutions they have implemented to solve them.

From the analysis, it seems rather important to emphasize how teachers feel about the constant changes, observed recently in the educational system, particularly those associated with the evaluation of teachers' performance and curriculum, which appear to be the key of their feeling of instability. It also seems relevant to highlight the fact that all value the sharing within their profession and consider it an important aspect for their professional development.

Keywords: defining moments in the profession; sharing; cases / dilemmas; autobiographies; reflective training.

Résumé

Cette étude vise la caractérisation, à partir de la voix des professeurs, de moments marquants positifs et négatifs de la profession d'enseignant, et du recours à des situations de partage de ces mêmes moments, comme forme de développement professionnel. Nous prétendons savoir comment les professeurs sentent et vivent l'école, quels dilemmes/cas surgissent quotidiennement, ce qu'ils font pour les analyser et les résoudre, s'ils les partagent avec leurs collègues et comment ils le font, avec quelle intention d'apprentissage, collaboration et apprentissage professionnel.

Le travail se divise en deux parties. Dans la première, nous avons procédé à l'encadrement général des problèmes abordés, en soulignant la valeur de l'attitude réflexive du professeur dans l'exercice de sa profession, comme facilitatrice d'un procès formatif individuel qui part de soi, de son vécu et de ses réflexions sur celui-ci et s'il peut partager ces situations avec les autres, contribuant ainsi à un procès de formation où la collaboration est fondamentale. Dans cette première partie, nous abordons aussi l'importance de la théorie de la flexibilité cognitive, des narratives autobiographiques et de la réflexion sur le changement de pratiques. Nous faisons encore référence à l'école dans la postmodernité et aux dilemmes qui caractérisent le jour à jour des professeurs.

Dans la seconde partie, grâce à une recherche de nature phénoménologique-interprétative, nous avons essayé de connaître et de comprendre quels sont les moments marquants, positifs et négatifs, des carrières des professeurs, s'ils les partagent, comment ils le font et quelle importance ils leur attribuent pour leur développement professionnel. Nous avons aussi essayé de connaître certains cas/dilemmes communs à ces professeurs et les solutions qu'ils ont appliquées pour les résoudre.

De l'analyse effectuée, il nous semble important de distinguer comment les professeurs se sentent quant aux constants changements réalisés récemment dans le système éducatif, notamment ceux qui se rapportent à l'évaluation de l'accomplissement de leurs fonctions d'enseignants et de curriculum, qui apparaissent comme point-clef de l'instabilité qu'ils disent sentir. Il nous paraît aussi important de remarquer

que tous valorisent le partage dans la profession et le considèrent comme un aspect important de leur développement professionnel.

Mots-clefs: moments marquants de la profession; partage; cas/dilemmes, autobiographies; formation réflexive.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessôa e à Professora Doutora Maria da Piedade Pessoa Vaz Rebelo, pelo incentivo, amizade, sugestões, disponibilidade e orientação na realização deste trabalho e sem as quais ele não teria sido possível.

A todos os colegas que se prontificaram a participar nesta investigação, elementos fundamentais para a realização deste trabalho, agradeço a sua preciosa colaboração.

Aos meus pais e irmãos, pilares da minha formação e que, apesar dos ventos contrários, me permitiram asas para voar.

Um agradecimento especial à Fátima, à Belita e aos meus sobrinhos.

A todos os meus familiares e amigos, que de algum modo me apoiaram e encorajaram a não desistir.

Índice geral

Introdução	1
Parte I – Enquadramento geral	5
Capítulo 1 – Educação reflexiva	7
1.1. O modelo reflexivo na formação de professores	10
1.2. A teoria da flexibilidade cognitiva.....	13
1.3. Reflectir sobre a sua acção...mudar práticas.....	18
Capítulo 2 – Vozes dos professores: narrativas autobiográficas e formação	21
2.1. A escrita na primeira pessoa. Como me tornei quem sou?.....	23
2.2. O valor da voz dos professores na sua própria formação.....	31
2.3. O professor – agente da construção do seu saber.....	32
2.4. A escola na pós-modernidade – Dilemas dos professores	39
Parte II – Desenvolvimento da investigação	45
Capítulo 3 – Problemática e metodologia	47
3.1. Objectivos do estudo	48
3.2. Caracterização do estudo	49
3.2.1. Contexto da pesquisa	49
3.2.2. Opções metodológicas	50
3.2.3. Sujeitos de investigação	51
3.2.4. Técnicas de recolha de dados	52
3.2.4.1. Preparação da entrevista	54
3.2.4.2. Estrutura do guião	55
3.2.4.3. Realização da entrevista	57
3.2.4.4. Técnica de análise de dados – Análise de conteúdo	58
3.3. Credibilidade da investigação	61

Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados.....	63
4.1. Estudo das concepções dos professores sobre os momentos que marcam as suas carreiras, o modo como os partilham e os significados que lhes atribuem	64
4.1.1. Caracterização dos sujeitos de investigação	64
4.1.2. Análise dos dados das entrevistas	66
4.1.2.1. Momentos marcantes positivos	67
4.1.2.2. Momentos marcantes negativos	77
4.1.2.3. Partilha	89
4.1.2.4. Caso partilhado.....	98
Considerações finais.....	103
Bibliografia.....	109
Anexos.....	119

Índice dos Quadros

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos	65
Quadro 2 – Sistema de categorias e subcategorias	66
Quadro 3 – Momentos marcantes positivos	67
Quadro 4 – Sentimentos	68
Quadro 5 – Situações	70
Quadro 6 – Contexto	72
Quadro 7 – Intervenientes/Características/Conteúdo	74
Quadro 8 – Fases da carreira	77
Quadro 9 – Momentos marcantes negativos	78
Quadro 10 – Sentimentos	79
Quadro 11 – Situações	82
Quadro 12 – Intervenientes/Características/Conteúdo	85
Quadro 13 – Contexto	86
Quadro 14 – Fases da carreira	88
Quadro 15 – Partilha	89
Quadro 16 – O quê?	90
Quadro 17 – Com quem?	91
Quadro 18 – Aonde? (Momentos formais)	93
Quadro 19 – Aonde? (Momentos informais)	94
Quadro 20 – Impacto no desenvolvimento profissional	95
Quadro 21 – Caso partilhado	98
Quadro 22 – Tipologia de casos.	99
Quadro 23 – Tipologia de soluções.	101

Índice dos Anexos

Anexo I –	Guião da Entrevista	121
Anexo II –	Grelha de categorias e subcategorias	125
Anexo III –	Distribuição das unidades de registo por categorias e subcategorias	127
Anexo IV –	Grelha de categorias, subcategorias e indicadores	153

Introdução

“(..) a nossa matéria são as “pedras vivas”, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é formar-se.”

António Nóvoa, 1992

O trabalho dos professores, na escola de hoje, é multifacetado e exigente. O tempo em que o professor desempenhava um papel que o tornava respeitado e considerado, pelos alunos e socialmente, que o fazia detentor de saberes mas também de poderes, já não se vislumbra no panorama escolar dos nossos dias. Aquele professor que todos se habituavam a respeitar, considerar e obedecer, já não existe. Se o estatuto do professor se alterou são diversos os papéis que hoje tem de saber desempenhar na escola. Cada vez é de maior exigência o papel do professor, dividindo-se por entre uma multiplicidade de tarefas, que largamente ultrapassam a função de ensinar.

Todas as transformações sociais, económicas e políticas que modelam os contextos do ensino, e não só, a própria sociedade e os valores são hoje diferentes, centralizaram a escola no aluno, mas nem sempre o respeitando como deveriam. Essa modelação, aliada às transformações sociais ocorridas, incutiu nos alunos e nos seus encarregados de educação a ideia de que têm certos poderes e que os podem usar, por vezes de modo indiscriminado, nomeadamente, com base em estatutos que menos deles exigem e mais exigem dos professores.

Tal situação tem gerado, no nosso entender, problemas vários que estão no interior da escola e que, muitas vezes, desvirtuam quer o papel dos professores, quer a condição de aluno. Aos primeiros exige-se-lhes que ensinem, formem, eduquem, sejam psicólogos, funcionários administrativos, burocratas, que frequentem formações diversas, que se actualizem, sem que para isso existam condições; aos segundos que façam um mínimo de esforço para ir ultrapassando os vários anos de escolaridade, muitas vezes não respeitando os que mostram mais trabalho, vontade e comportamento adequado.

Frequentemente, na sua prática lectiva, o professor é confrontado com situações problemáticas diversas que tem de resolver, sejam de nível comportamental dos alunos, sejam ao nível da desestruturação familiar e às desigualdades económicas e sociais que levam os mesmos a comportamentos inadequados, muitas vezes não lhes permitindo a estabilidade necessária ao bom exercício do processo de ensino-aprendizagem, sejam ao nível da grande diversidade de conhecimentos tidos pelos alunos, muitos deles adquiridos através da “escola paralela”, permitida pela grande divulgação das tecnologias da comunicação e da informação, que os levam a questioná-lo, sejam o confronto com dificuldades de aprendizagem, com a presença de alunos provenientes de outras nacionalidades, de alunos ditos “sobredotados”, além de outros.

Assim, ao longo das suas experiências profissionais e pessoais, os professores confrontam-se com dilemas que, quando escritos, “revisitados”, analisados, de uma forma reflexiva, identificando o momento e o contexto em que se verificaram, ou seja, todo o enquadramento envolvente, quais as suas reacções, como os resolveram, o que sentiram, etc., faz com que esses dilemas acabem por se tornar óptimos momentos de aprendizagem e de conhecimento de si como professores, ou seja, como profissionais do ensino, munidos de saberes mas também de sentimentos. Ao partilharem com outros estas situações problemáticas e ao abrirem-se a momentos de reflexão conjunta, ao contarem as suas “histórias”, possibilitam um aumento do conhecimento, quer pessoal, quer dos outros, buscando assim novas formas de actuação, novas metodologias de trabalho, estratégias e soluções que, quando sós, não vislumbravam.

Estas ocorrências do dia-a-dia do professor, no exercício da sua actividade profissional, quando bem descritos e teorizados, podem tornar-se bons casos de ensino, passíveis de ser utilizados, analisados e objecto de reflexão em situações

de formação de professores, estagiários, em formação inicial, ou mesmo em formação contínua ou colaborativa, ainda que essa formação seja feita ao nível da partilha na própria escola e dentro dos vários grupos disciplinares. Os casos ajudam os professores a desenvolver destrezas de análise crítica e de resolução de problemas.

Pretendemos com este estudo identificar, a partir da voz dos professores, momentos marcantes positivos e negativos da sua vida profissional e o modo como sentem a escola. A pesquisa assenta na descrição de dilemas/casos que, na voz dos professores, vão surgindo no dia-a-dia e pretende compreender a partilha (ou não) destas situações, numa intenção de aprendizagem e de busca de soluções, que se desenvolve colaborativamente.

Partimos do pressuposto que as histórias/narrativas dos próprios professores constituem um importante recurso para o estudo e compreensão do modo como os mesmos vivenciam, sentem e gerem o seu dia-a-dia na escola. Os problemas que retêm como importantes, o que os marcou positiva e negativamente, a maneira como experienciam e partilham, ou não, os dilemas e sucessos do seu quotidiano escolar, no exercício da sua actividade profissional e o valor atribuem à reflexão e à partilha dessas situações problemáticas na sua aprendizagem e crescimento profissional.

A partir da análise de entrevistas, efectuadas a professores, pretendemos “descobrir” um pouco da vida na escola, da solidão pessoal por que o professor, não raras vezes, passa, ou porque não tem oportunidades para construir conhecimento pessoal e profissional de forma partilhada ou porque não tem abertura pessoal para efectuar essa partilha. A descrição de alguns casos de ensino, efectuada pelos entrevistados, ajuda-nos também a compreender o que se passa na escola e o modo como os professores resolveram esses casos e agora, após alguma distância temporal, os relembram, como os interpretaram e traduzem, as conclusões formativas que da reflexão sobre eles retiraram.

A presente dissertação organiza-se em duas partes, a primeira parte, de enquadramento geral das temáticas abordadas, é constituída por dois capítulos distintos. No primeiro capítulo faremos uma abordagem acerca da importância da atitude reflexiva dos professores no exercício da profissão, como facilitadora de um processo formativo individual, que parte de si, das suas vivências e reflexões sobre as mesmas para a partilha com os outros, contribuindo assim para um

processo de formação e aprendizagem colaborativa. Faremos ainda neste capítulo uma exposição da teoria da flexibilidade cognitiva e da importância da reflexão para a mudança de práticas, aprendendo a partir dessa mesma reflexão, pessoal e colaborativa.

No segundo capítulo abordaremos as narrativas autobiográficas como campo de estudo e como metodologia de formação de professores; a escrita na primeira pessoa, ou seja a escrita de casos/dilemas/problemas da actividade profissional do professor e a sua análise e reflexão conjunta, numa atitude de aprendizagem colaborativa, em que a partilha assume um papel bastante importante. Referir-nos-emos também à escola na pós-modernidade e aos dilemas que fazem parte do dia-a-dia dos professores.

Na segunda parte da dissertação, de desenvolvimento da investigação, e que também será composta por dois capítulos, procederemos à apresentação da investigação realizada.

No terceiro capítulo, que será dedicado à descrição da metodologia utilizada, de natureza fenomenológico-interpretativa, serão descritos os objectivos da pesquisa e a sua caracterização. Serão explicitadas as opções metodológicas utilizadas e o contexto da investigação. Serão descritas as técnicas de recolha, análise e tratamento de dados utilizadas (análise de conteúdo), bem como serão referidos os sujeitos da investigação que intervêm no estudo. Será ainda referida a forma como a credibilidade da investigação foi acautelada.

No quarto e último capítulo será realizada a apresentação e análise dos resultados do estudo. Procurámos obter respostas para as problemáticas da nossa investigação, nomeadamente quais os momentos marcantes positivos e quais os momentos marcantes negativos das carreiras destes professores, o que sentiram, quais os intervenientes nessas situações, em que contextos ocorreram, se os partilharam com alguém, em que contextos e que valor atribuem à partilha. Referir-nos-emos ainda a casos partilhados por estes professores, agrupando-os em tipologia de casos e em tipologia de soluções que puseram em prática para os solucionar.

No final incluímos as referências bibliográficas consideradas pertinentes para o nosso estudo, bem como, em Anexo, os documentos produzidos e que serviram de suporte à recolha e análise dos dados e à apresentação dos resultados.

Parte I
Enquadramento geral

Capítulo 1

Educação reflexiva

“ Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na acção-reflexão”

Paulo Freire, 1987

Adoptaremos neste trabalho o conceito de educação reflexiva dos professores como sendo a estratégia formativa que consiste em reflectir nas práticas, numa perspectiva de aprendizagem e de formação a partir da análise das mesmas.

Não obstante a formação dos professores poder ser encarada por diversas perspectivas e segundo diversos modelos, abordaremos neste capítulo a importância da educação reflexiva, do professor como profissional reflexivo e que usa essa metodologia no seu próprio desenvolvimento profissional, de modo a possibilitar-lhe crescer como professor, sendo capaz de alterar as suas práticas a partir da reflexão sobre as mesmas.

A procura de referenciais, critérios ou indicadores de qualidade de ensino que possibilitem a orientação das práticas docentes e a fundamentação das opções de selecção e de formação dos professores tem sido uma constante (Damião, 2007). Ora, a formação dos professores parece-nos ser de fulcral importância para a implementação de um ensino de qualidade, que seja capaz de motivar os alunos, apesar das dificuldades com que se confronta actualmente, com origem nas diversas realidades e proveniências dos aprendentes, ao nível dos seus contextos sociais, familiares, culturais e outros, e da influência, nem sempre positiva, da escola paralela. O professor hoje deverá ser capaz de utilizar uma variedade enorme de recursos e metodologias, muitos deles tecnológicos, que o capacitem a um bom desempenho e a um bom ensino dos alunos. Para isso, além da vontade, iniciativa e atitude adequada, mas que não bastam, é necessária a formação. Nesta formação não servem apenas os modelos tradicionais baseados na transmissão de conhecimentos, centrados no professor e em que o aluno era um ser quase estático, que recebia o conhecimento do mestre sem o contestar. O professor da escola que se quer construir deverá ser sujeito de um desenvolvimento pessoal e profissional inovador. “Assim de uma imagem inicial de um professor com carisma, mestre na transmissão de conhecimentos e valores, à imagem de um professor tecnicamente competente ou especialista na gestão dos comportamentos e dos conhecimentos, que atravessou o século XX, até à actualidade, onde vem ganhando relevo a imagem de um professor como prático reflexivo, têm correspondido modelos de formação com finalidades, preocupações e estratégias potencialmente distintas (Pessoa, 2002, pp. 19-20). É neste modelo, que realça o envolvimento dos professores na sua formação, e não a cópia e repetição do que os mestres lhe ensinaram, que nos centraremos. A educação reflexiva propõe uma atitude nova, em que os sujeitos “desenvolvam e construam de forma reflexiva e assim flexível outras perspectivas ou formas de pensar, quer sejam estas relativas às práticas como às teorias, mais próximas das de um professor.” (Pessoa, 2002, p. 20).

No modelo reflexivo de formação valorizam-se as capacidades do professor para observar, investigar, analisar o seu desempenho, tendo em conta as circunstâncias em que labora e, em função disso, “elaborar saberes autónomos” (Estrela, 1999, p.16). Neste modelo, ensinar “é, antes de mais, fabricar

artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação” (Perrenoud, 1993, p. 25).

Tal como refere Alarcão (1996), estamos perante uma concepção de ensino cujo elemento mais inovador se situa na valorização da reflexão que recai sobre a acção, permitindo, deste modo, interligar teoria e prática.

O modelo da educação reflexiva, ao colocar a ênfase do processo formativo no próprio professor, revela uma “crescente consciência das responsabilidades que (...) o professor assume perante a sociedade e das dificuldades de formação que assolam as instituições a quem incube esta tarefa” (Alarcão, 1996, 12). Cabe ao professor o dever de promover a sua própria formação e desenvolvimento profissional, capacitando-o, então, às dificuldades e particularidades da educação na actualidade. Este professor deve estar atento ao que o rodeia e aos seus contextos e perspectivar uma mudança das suas práticas, se tal se mostrar benéfico.

O professor é perspectivado de modos diferentes, consoante os modelos. Como formador e educador, tem de ter a consciência de que é um modelador dos alunos e que o ensino que pratica deve ser o melhor possível e capaz de responder às necessidades dos mesmos ao nível da sua formação escolar e pessoal. É com esse objectivo que a educação reflexiva assenta numa reflexão sobre a acção do próprio professor, este deverá aprender a partir da análise da sua acção. Como refere Nóvoa (1992) a nossa matéria são as pessoas, que se encontram num constante processo de formação, de tal forma que formar é formar-se.

Iniciaremos este primeiro capítulo com base nas perspectivas de Zeichner e Schön sobre a educação reflexiva dos professores. A partir das próprias vozes e narrativas destes profissionais, procuraremos demonstrar a importância que tem para a sua formação e, conseqüentemente, para a melhoria das práticas e do ensino-aprendizagem.

Seguidamente referir-nos-emos à teoria da flexibilidade cognitiva, que, cremos, se enquadra neste modelo de formação, já que se baseia numa abertura a novas perspectivas, a novos olhares sobre a actividade docente, e sobre o modo de os professores aprenderem e ensinarem, mormente no contexto da sociedade e da escola actual, em que “os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa.” (Hargraves, 1998, p. 12).

Por fim abordaremos a reflexão sobre a acção como forma de mudar práticas.

1.1. O modelo reflexivo na formação de professores

A origem da perspectiva reflexiva ao nível da formação de professores remonta a Dewey, nos inícios do século XX. A reflexão não consiste num conjunto de procedimentos específicos a serem usados pelos professores mas numa maneira de encarar e responder aos problemas, numa maneira de ser professor (Zeichner, 1993). Dewey (1910) define três atitudes necessárias para a acção reflexiva: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento. A abertura de espírito refere-se ao desejo activo de receptividade às várias informações provenientes de fontes diversificadas e de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro em todas as situações. A responsabilidade implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção. A reflexão consiste no exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem. Na opinião de Zeichner (1993) a responsabilidade implica que cada professor «reflecta pelo menos em relação a três tipos de consequências do seu ensino: "consequências pessoais - os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos; consequências académicas os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; consequências sociais e políticas - os efeitos do seu ensino na vida dos alunos" (1993, p.19). O empenhamento implica um assumir de responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Zeichner, 1993).

Baseando-se em Dewey e na observação reflexiva sobre a maneira de agir dos profissionais, Schön (1983, 1987 citado por Alarcão e Tavares, 2003), colocou a tónica da formação dos profissionais numa abordagem reflexiva. Esta abordagem reflexiva valoriza a reflexão na e sobre a acção, tendo por finalidade a construção situada do conhecimento profissional.

Schön começa por salientar que na vida profissional o professor confronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas emergentes do modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática profissional e propõe que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, na expectativa

de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção do professor (1983, citado por Alarcão, 1991; Gómez, 1992).

Nesta perspectiva "o conhecimento não reside exclusivamente nas mentes dos formadores, pronto a ser transmitido ao aprendente em formação, mas pode estar oculto nos meandros da relação que os bons profissionais estabelecem com as situações e através da qual procuram soluções para os problemas" (Schön, 1983, citado por Sá-Chaves, 1996, p.41).

Os professores "têm conversas reflexivas com as situações" (Zeichner, 1993, p.20), extraíndo dessas conversas significados, não só para a situação em causa mas também para situações análogas.

A faculdade de perceber a actividade do profissional reflexivo, segundo Schön (1983), passa pela distinção dos diferentes conceitos que integram o pensamento prático do profissional: conhecimento na acção, reflexão na acção e a reflexão sobre a acção. O conhecimento na acção é o conhecimento demonstrado pelo profissional na execução da acção, é o saber fazer e o saber explicar dinâmico que reformula a própria acção.

A reflexão na acção e sobre a acção é um processo mediante o qual os profissionais aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade, em simultâneo com a acção ou retrospectivamente. A reflexão na acção trata-se de uma análise na acção sem o cuidado e o distanciamento de uma acção reflexiva mas tem a vantagem da possibilidade de intervenção imediata, ligando elementos racionais e afectivos.

Na reflexão sobre a acção são postas em evidência "não só as características e situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema" (Gómez, 1992, p.105). Esta acção tem lugar, muitas vezes, a partir de discussões e troca de experiências entre o supervisor e o estagiário ou entre professores, preocupados com problemas comuns (Alarcão, 1991; Gómez, 1992).

O processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, a reflexão sobre a reflexão na acção é realizado *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria acção (Alarcão, 1991; Gómez, 1992). Uma prática reflexiva conduz à (re)construção de saberes, diminui a separação entre a teoria e a prática e favorece a construção de

uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

O paradigma da reflexividade, acentua a capacidade do professor para observar, investigar, analisar o seu desempenho, tendo em conta as circunstâncias em que a sua acção se desenvolve (contextos), para, em função disso, ser capaz de elaborar saberes autónomos (Estrela, 1999). Valoriza-se a reflexão sobre a acção, interligando a teoria e a prática. No modelo reflexivo o supervisor assume o papel de facilitador, encorajando o estagiário a construir um estilo próprio de ensino, através da criação de um clima de ajuda e colaboração, e estimulando-o a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional e pela melhoria da qualidade do ensino. Neste modelo o professor deve ser um profissional reflexivo e emocional, capaz de olhar sobre perspectivas diversas, de questionar e participar no projecto educativo de que é parte fundamental. O professor torna-se um “arquitecto do desenvolvimento humano, de si e de outros, um artesão – tecelão de afectos”. (Pessoa Mendes, 2003, p. 3).

A necessidade de integração de saberes e de revalorização do conhecimento ou sabedoria da prática, constituirão factores que implicam a actual importância da abordagem reflexiva relativamente às práticas (Zeichner, 1993, 1996a, citado por Pessoa, 2003). Para além do saber universitário, o movimento reflexivo reconhece aos próprios docentes a “capacidade de produzir conhecimento e, ainda, a necessidade de valorizar o professor como agente do processo ensino-aprendizagem.” (Pessoa Mendes, 2003, p. 5).

Também Alarcão (1996) reconhece que a crescente adesão à abordagem reflexiva na formação de professores, significa a possibilidade de desenvolvimento de um paradigma eficaz que resolva um dos principais dilemas em formação, precisamente a legitimação da integração das teorias e práticas como fonte de conhecimento credível para o desenvolvimento profissional.

A reflexão vem sendo cada vez mais integrada na aprendizagem e no desenvolvimento profissional, “tem surgido como ideia impulsionadora de um novo e actual movimento de formação de professores, o conceito chave da profissionalização essencialmente centrada no comprometimento com uma prática reflexiva” (Tardif et al., 2000, citado por Pessoa, 2003, p.5). Neste tipo

de formação é maior o envolvimento pessoal dos sujeitos na sua formação, como construção feita a partir de um modelo reflexivo e flexível, em que se desenvolvem e criam outras perspectivas ou formas de pensar sobre as práticas e sobre as teorias e menos uma formação “tipo receituário” em que o professor-formando assuma uma atitude de aluno, que recebe um conjunto de conhecimentos, os memoriza e usa.

1.2. A teoria da flexibilidade cognitiva

A teoria da flexibilidade cognitiva é uma teoria construtivista, desenvolvida nos anos 80, por Rand Spiro, que se preocupa com o ensino e a aprendizagem de conhecimentos, de um nível avançado e em domínios pouco estruturados, em que o sujeito tem um papel activo, como é o caso da educação.

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva baseou-se no trabalho de Wittgenstein (1987, citado por Carvalho, 2000, p. 172), nomeadamente, na metáfora da Paisagem dos Caminhos Cruzados. Esta metáfora sustenta a organização e exposição de ideias num álbum ou portefólio, de modo a formar uma paisagem complexa. Os tópicos serão como locais ou regiões nessa paisagem, as sequências do álbum, contextos diferentes para as mesmas questões ou perspectivas de análises diversas para os mesmos conceitos ou situações, ou seja, as diferentes travessias da paisagem. Assim, um conceito pode ser composto por pedaços que formarão a sua ideia geral. Há diferentes olhares sobre uma mesma coisa, consoante a pessoa que a olha, o contexto em que se está, o momento em que acontece, etc.

Para Spiro e Jehng (1990, citados por Carvalho, 2000, p. 173) esta metáfora serve de base a uma teoria de aprendizagem, ensino e representação do conhecimento. A paisagem, utilizada neste contexto como sinónimo do conhecimento, só é profundamente compreendida quando atravessada em várias direcções. Aprende-se, em domínios complexos e pouco-estruturados, ao atravessar as paisagens conceptuais e, para ensinar um dado assunto, é necessário seleccionar materiais que facultem uma exploração multidimensional do aprendente sob orientação especializada. “Os mesmos ou quase os mesmos pontos eram constantemente abordados, a partir de direcções diferentes, e eram

traçados novos esboços e novas imagens eram desenhadas” (Wittgenstein, 1987, citado por Carvalho, 2000, p. 172).

Na caracterização dos domínios pouco-estruturados – como é a docência e ensino e aprendizagem da literatura - Spiro et al. (1988) identificaram cinco características: a inexistência de regras ou princípios gerais aplicáveis a todos os casos; as relações hierárquicas do domínio de conhecimentos serem específicas de cada caso; o facto de nestes domínios a utilização de protótipos induzir em erros; a significação dos conceitos estar dependente dos contextos e as particularidades de cada caso ser realçada pela interacção entre diversos conceitos.

Como refere Pessoa (2008) quando se trata de utilizar os conhecimentos a situações concretas não há modelos, mas antes se verifica que uma diversidade de conceitos, interagindo entre si. Por outro lado, acontece que uma combinação entre conceitos possa ser somente específica de uma situação particular

Spiro et al. (1988) distinguem três fases de aprendizagem: a fase introdutória ou de iniciação, a fase ou nível avançado e a fase de especialização ou a mestria relativa a um determinado domínio de conhecimentos. Segundo Spiro e Jehng, à medida que nos movemos de uma fase inicial e introdutória, numa dada área de conteúdos, para fases de aquisição de conhecimento mais avançado ou aprofundado, acontece que não só o conteúdo conceptual tende a tornar-se mais complexo e a base da sua aplicação menos estruturada, como os objectivos de aprendizagem e os critérios pelos quais a aprendizagem é avaliada mudam (1990, Jacobson e Spiro, 1994, citados por Pessoa, 2008).

A fase de aquisição de conhecimentos avançados (*advanced knowledge acquisition*), sobre a qual incide a TFC, refere-se a uma fase intermédia de aprendizagem que acontece após uma iniciação ou introdução aos conhecimentos rudimentares, mas antes de os sujeitos atingirem a mestria (Pessoa, 2008). Nesta fase, os objectivos da aprendizagem já não são a “familiaridade com os conceitos”, “para passarem a ser o domínio de aspectos importantes de *complexidade* ao mesmo tempo que se pretende que os conhecimentos aprendidos sejam *utilizados de várias maneiras* e, assim, possam ser *também utilizados em novos contextos* ou em diversas e diferentes situações, em detrimento da imitação de regras ou reprodução de conhecimentos (Feltovich

et al., 1989; Jacobson e Spiro, 1991; Jacobson e Spiro, 1993; Spiro e Jehng 1990,167; Spiro et al., 1989; Spiro et al., 1991a, citados por Pessoa, 2008). Pretende-se, então, que os alunos adquiram uma compreensão aprofundada das matérias, pensem sobre elas e, sobretudo, sejam capazes de as utilizar de forma *flexível* em diversos contextos (Spiro et al., 1988, citados por Pessoa, 2008).

Nestes domínios onde predominam a complexidade dos conteúdos e a irregularidade ou indefinição dos contextos de aplicação, pelo que deixa de ser relevante, em termos de processo de desenvolvimento, a capacidade de reprodução, mas é, então, fundamental a flexibilidade cognitiva necessária à utilização do conhecimento em situações e contextos diferenciados (Pessoa, 2008). São então privilegiadas as analogias, explicações diversas, dimensões de análise, permitindo travessias diversas da mesma paisagem, ou seja o ensino e a aprendizagem não é linear e é fundamental a intervenção do sujeito, que constrói o conhecimento. Deve haver um cruzamento de informação em várias direcções, para que se consiga dominar um assunto complexo e pouco-estruturado.

Como refere Pessoa (2008), de acordo com Spiro e Jehn (1990): *aprende-se* atravessando paisagens conceptuais; *ensinar* envolve a disponibilização de materiais ou situações de aprendizagem que canalizem explorações multidimensionais das paisagens sob a iniciativa do aluno (bem como o fornecimento de *orientação* e comentários especializados para ajudar os alunos a tirar os maiores benefícios das suas explorações); as *representações do conhecimento* reflectem os cruzamentos que ocorreram durante a aprendizagem.

Ensina-se e aprende-se, segundo a teoria da flexibilidade cognitiva de acordo com uma abordagem centrada no caso. Spiro e Jehng (1990, citados por Carvalho, 2000, p.173) defendem que a complexidade de uma região – um caso – só será compreendida quando se fizerem múltiplos esboços, contribuindo cada um para aclarar aspectos ainda não perspectivados. Deste modo, a riqueza de uma região – um caso – não será mutilada porque o conteúdo é perspectivado por diferentes ângulos.

São sucessivas desconstruções e travessias da paisagem em várias direcções que vão promover a flexibilidade cognitiva. Segundo Barthes (1970, citado por Carvalho, 2000, p. 173) interpretar um texto não é atribuir-lhe um sentido, mas fazer emergir a pluralidade significativa que o constitui, fazendo a sua desconstrução e leituras plurais.

A flexibilidade cognitiva é a capacidade que o sujeito tem de, perante uma situação nova – ou problema - reestruturar o conhecimento para resolver a situação – ou problema – em causa. A flexibilidade cognitiva assim, não resulta somente do modo como o conhecimento é representado, mas das múltiplas dimensões conceptuais – temas – e múltiplas travessias da paisagem e da análise de muitos casos, desenvolvendo assim a capacidade de construir esquemas (Spiro e Jehng, 1990, citados por Carvalho, 2000, p. 173).

O conhecimento que vai ser utilizado em diferentes situações precisa de ser ensinado de diferentes modos (Spiro et. al., 1987, citados por Carvalho, 2000, p. 173).

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva utiliza o caso como elemento fundamental na contextualização das aprendizagens e dos saberes (Spiro et al., 1987; Spiro et al., 1988; Spiro e Jehng, 1990,182, citados por Pessoa, 2008).

Assim, para desenvolver a flexibilidade cognitiva durante a aprendizagem de um determinado assunto é importante efectuar a desconstrução do mini-caso através de vários pontos de vista e estabelecer relações entre mini-casos de diferentes casos.

Os casos apresentam situações concretas a que se aplica o conhecimento conceptual, ou seja, os temas. Estes podem ser de uma sequência de um filme, um capítulo de um livro, um acontecimento, etc. Constituem unidades complexas e com vários significados que devem ser decompostas em pequenas unidades – os mini-casos – permitindo que aspectos que se esvaneceriam no todo, passem a ter pertinência.

Os mini-casos , microcosmos do caso, são segmentos cronológicos ou sequenciais de um caso (exemplo – dois parágrafos de um capítulo, momentos significativos de uma aula). Estes devem ser suficientemente pequenos para permitirem uma rápida visualização da situação e devem ser tão ricos quanto possível para serem perspectivados de acordo com múltiplos temas. Cada mini-caso deve ser revisitado mais do que uma vez, durante diferentes travessias da paisagem.

Cada caso constitui uma entidade integral e não a continuação do caso precedente. Os casos devem estar relacionados e parcialmente sobrepostos, havendo um equilíbrio entre a continuidade e descontinuidade (Spiro et. al., 1988).

Cada caso precisa de ser decomposto e representado ao longo de vários temas, que se sobrepõem parcialmente, e devem ser estabelecidas muitas conexões ao longo de mini-casos (fragmentos decompostos do caso), criando-se condições para possíveis reestruturações (Spiro et. al, 1988).

Ao nível da educação, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva permitirá a alunos e professores o uso do conhecimento de uma forma flexível, devendo este ser adquirido também de uma forma flexível. Assim, os sujeitos devem ter a possibilidade de aceder várias vezes à mesma informação mas com finalidades múltiplas, podendo analisá-la em diferentes prismas, o que lhes possibilitará adquirir olhares multifacetados sobre o mesmo assunto e uma compreensão mais aprofundada.

Assim, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva refere-se à capacidade para reestruturar o conhecimento considerando múltiplas ou diversas perspectivas, perante cada situação com que o sujeito se confronta, onde, em domínios pouco-estruturados e complexos, como é o caso da educação, o aluno aprende revisitando o mesmo conteúdo numa variedade de contextos diferentes, aprende a construir o seu conhecimento, a compreender os conceitos de forma contextualizada e situada, não havendo uma só forma de analisar as coisas mas uma pluralidade de perspectivas e em que o seu papel é mais preponderante. Quanto mais imagens formam a ideia do conceito mais completo será.

Uma situação ou problema deve ser analisado considerando várias interpretações e possibilidades, em que as várias paisagens podem ser atravessadas por caminhos entrecruzados, ou seja, através de leituras diversificadas. Aprender desta maneira, cruzando paisagens, leva ao desenvolvimento de outras competências que a aprendizagem linear não possibilita.

Num domínio pouco estruturado como é a educação, que comporta múltiplas facetas, se tece de múltiplas relações e em que as ocorrências, as mais diversificadas, permitem interpretações diversas, consoante o sujeito que as desenvolve, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, torna-se um método de busca de conhecimento, passível de florescer também através do uso das narrativas autobiográficas como forma de conhecer, de compreender, de dar interpretações, sobre as histórias pessoais, revisitadas diversas vezes, segundo diversos prismas, através de um olhar pessoal mas também do olhar dos outros ao qual

elas são facultadas. Este olhar, ou olhares, produzem conhecimento e facilitam a compreensão de atitudes, de comportamentos, de adopção de certas estratégias, etc. Estes “olhares partilhados”, ajudam ao conhecimento e à travessia da paisagem por caminhos diversos, deixando de parte crenças pessoais sem fundamento, sendo capaz de “ver melhor” e de melhorar, através da aceitação das outras interpretações e da mudança, a acção em que os sujeitos professores ensinam e os sujeitos alunos aprendem. Então, à luz da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, as narrativas autobiográficas permitem revisitar o passado, em momentos diferentes e segundo diversos olhares e perspectivas, (travessias da paisagem), possibilitando diferentes interpretações, a utilização do conhecimento de forma flexível, contribuindo assim para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e a formação de professores.

A complexidade inerente às práticas educativas, em especial nos dias de hoje, exige dos professores um trabalho e uma mentalidade formativa, assente na partilha de problemas e de soluções, à qual se adequa a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. Como referem Pessoa e Nogueira “Promover a flexibilidade cognitiva é um objectivo ambicioso mas necessário para formar professores capazes de lidar com a complexidade de novas situações que fervilham nas suas práticas docentes” (2009, p. 15).

1.3. Reflectir sobre a sua acção... mudar práticas

A dimensão educativa do professor ultrapassa a esfera da sala de aula e a aprendizagem dos conteúdos. Cada vez mais, o que aí se passa é um reflexo da sociedade, cheia de incertezas e complexidades, exigindo um outro olhar sobre as coisas, os outros e nós próprios, na nossa prática docente, que nos permita seguirmos outros caminhos e rumos capazes de dar respostas aos problemas emergentes desta sociedade, e nos permita um constante aperfeiçoamento das nossas práticas. Nesta perspectiva valoriza-se a interpretação pessoal da reflexão, a reflexão sobre o “eu” do professor e sobre os contextos onde ocorrem as situações de ensino-aprendizagem.

Para Alarcão e Tavares (2003) é essencial que se valorizem os professores e a sua capacidade de construir o conhecimento profissional, bem como se

analisem os contextos da sua prática profissional e se sistematizem os conhecimentos daí decorrentes. Neste âmbito, as estratégias de investigação-acção e a reflexão sistemática levaram à valorização da escrita de narrativas (autobiografias escolares), casos profissionais e a sua análise, portefólios reflexivos, entre outros, essenciais para com eles e através deles se reflectir sobre o profissional, a sua prática docente, discutir e analisar situações problemáticas, com vista a uma melhoria das práticas.

Tal como refere Pessoa (2002) à imagem do professor como técnico contrapõe-se, agora, a imagem do professor como profissional reflexivo onde se valoriza, não simplesmente a capacidade de resolver problemas, mas, sobretudo, a capacidade de *olhar* de forma *flexível*, sob perspectivas diversas e, assim, construir o(s) problema(s), para o que importa, agora, as possíveis relações da sua existência com o devir, e o projecto educativo em que está envolvido e participa.

A importância do papel dos professores na mudança, e inerente à própria função de educativa que desempenham, torna cada vez mais importante a sua formação, melhoria das práticas e consequente desenvolvimento como profissional. (Pessoa, 2002).

A escrita de dilemas da profissão, de casos de ensino, de vivências e experiências profissionais subjectivas, exige um investimento numa atitude reflexiva, num processo pessoal de análise das práticas, numa disponibilidade para interpretar esses acontecimentos de uma forma, de algum modo distante e isenta.

Sabemos que é necessário ter em conta os contextos em que se desenrola a acção do professor, também eles particulares e diferentes de escola para escola, e que, de várias formas, têm influência na sua própria acção e no modo como se movimenta dentro do sistema de ensino.

O professor, ao escrever e partilhar as suas histórias de vida, dispõe-se a aceitar, não apenas a sua interpretação pessoal sobre o que escreve, mas também as interpretações feitas por outros, denotando assim, de algum modo, uma atitude de humildade e de colaboração com os outros, possibilitando-lhes conhecer o que, em muitos casos, era desconhecido ou se encontrava oculto.

Esta disponibilidade apresenta-se como uma atitude positiva e indiciadora da vontade de ouvir outras vozes, de confrontar ideias e opiniões, de,

possivelmente, mudar e abrir-se à experimentação de outros modelos de ensino, de outras estratégias, de outras formas de agir e ver a sua profissão, nas suas variadas vertentes. Também para os futuros professores a escrita de casos de ensino “constitui um espaço e um tempo para construírem o conhecimento e, assim, reafirmarem as suas compreensões contextualizando-as nas práticas.” (Pessoa, 2003, p. 1794).

Estar aberto a partilhar, à existência de tempos para análise e balanço da actividade profissional, de forma individual e colectiva, parece-nos bastante positivo e propiciador de uma melhoria das práticas e da própria consciência profissional, na singularidade que é ser professor.

Esta partilha de dilemas e casos de ensino, de frustrações, de alegrias, de estratégias, de metodologias, de conhecimentos académicos e pedagógicos, possibilitarão uma maior abertura e autoconhecimento, mas também uma maior abertura à própria comunidade educativa onde se desenrola a acção dos professores e um maior envolvimento pessoal no projecto educativo da escola.

Se na escola existir, ou for criado, um clima e espaços favoráveis à partilha do sentir singular, introduzindo-o e comparando-o com o plural, todos terão a ganhar: professores, alunos e o sistema educativo em geral.

Capítulo 2

Vozes dos professores: narrativas autobiográficas e formação

*“Sim, sou eu, eu mesmo, tal e qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...”*

Fernando Pessoa, 1931

A escrita de narrativas autobiográficas por parte dos professores e a sua utilização como elemento fundamental na formação, tem ganho, nos últimos anos, sobretudo a partir das décadas de 70, 80 e 90 do século XX, uma importância crescente. Tal como diz António Nóvoa, (2000, p. 18) “Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”.

“As Ciências da Educação e da Formação não se alhearam deste movimento e os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas assumem, desde o final dos anos 70, uma importância crescente no universo educacional” (Nóvoa, 2000, p. 18).

O contacto com as histórias reais da vida dos professores, contadas pela sua própria voz permite-nos produzir um outro conhecimento sobre os mesmos, “mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas” (Nóvoa, 2000, p. 24), tornando-se um desafio intelectual estimulante. Como escreve Pierre Dominicié “A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. (...) o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. (...) a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo” (1990, citado por Nóvoa, A., 2000, p. 24).

Passou a valorizar-se cada vez mais, a partir de então, o pensar e o sentir dos professores, as histórias pessoais, que escreveram (ou escrevem), ou que de outro modo transmitiram, sobre as suas vivências profissionais.

O professor, ao escrever as suas narrativas, de cariz autobiográfico, traz à memória partes do seu passado profissional, numa reescrita de casos e dilemas que já antes analisara e guardara na memória. Agora, com a rememoração desses aspectos do seu passado, pode, com o distanciamento que a passagem do tempo lhe possibilita, analisar esses insucessos e sucessos da sua vida na escola segundo um outro olhar, que lhe abre outras perspectivas, outros pontos de vista, e chegar a conclusões diferentes das que, porventura, para si tirara ao tempo da vivência dessas situações.

Devemos, contudo, acautelar que, a narrativa do professor, escrita por si ou por outro, por exemplo a partir de uma entrevista, reflecte sempre uma visão particular, mas que, apesar disso, importa conhecer. São também particulares os professores, cada um com o seu modo de pensar, sentir, reagir, interpretar, relacionar. É deles, do modo como interagem entre si, como se relacionam com os alunos, com os conhecimentos que transmitem, com a sua própria formação, com as instituições, com as políticas educativas, que se compõe parte do todo que é a escola. É neles que reside, em grande medida, a formação das gerações mais novas. Interessa, então, compreender o modo como vivem a escola a partir da sua própria voz.

Ao longo deste capítulo abordaremos a escrita de histórias de vida, narrativas autobiográficas, casos/dilemas, feita na primeira pessoa, reveladora da

vidas dos professores, dos problemas com que se confrontam e o modo como podem usar a escrita das histórias pessoais como incentivo ao exercício de uma atitude reflexiva com reflexos muito importantes para a sua formação e desenvolvimento profissional.

Através da reflexão sobre a prática, permitida pela escrita autobiográfica e reflexiva os professores desenvolvem a sua própria formação e auto-conhecimento, que, quando partilhado, permite a aprendizagem e o crescimento como profissionais, permitindo-lhes a melhoria das suas práticas e, em consequência, de todo o processo de ensino-aprendizagem em que se encontra envolvido.

Referir-nos-emos ainda aos dilemas que se colocam ao professores nos dias de hoje, em que a escola já não é a mesma do passado, o que, sendo um aspecto positivo, é também transportador de diversas problemáticas que tornam deveras difícil tomar decisões, seleccionar práticas, seguir modelos, saber responder aos desafios que a pós-modernidade constitui e também às ansiedades e necessidades, dos alunos, deles próprios e do sistema educativo em geral.

2.1. A escrita na primeira pessoa. Como me tornei quem sou?

As histórias de vida, modalidade de investigação que se enquadra no paradigma qualitativo, têm-se revelado, nas últimas décadas, uma “modalidade investigacional reveladora do que há de mais íntimo e pessoal e, simultaneamente, qual paradoxo, do que há de mais universal na singularidade da pessoa, a par de outras características que, qual convergência, manifestam sempre a voz, qual espelho, nos devolve a imagem de contextos pessoais e sociais em que nos movemos” (Alves, 2003, p. 1).

As histórias de vida, (auto)biografias, diários, etc. são documentos pessoais, narrativas na primeira pessoa, que descrevem acções, experiências, casos, crenças, etc., e que são usados em investigação, quer por terem sido descobertos ou solicitados pelo investigador, quer porque foram, voluntariamente, fornecidos pelo sujeito seu autor.

A história de vida reflecte uma atitude de reflexividade sobre a vida e sobre o eu, mas, ainda que os relatos de vida façam sempre referência à singularidade de uma vida, não se restringem ao individualismo. Na verdade, dependendo dos sujeitos, dos contextos em que se formaram e em que desenvolvem a sua acção, das suas idades e personalidades, o relato pessoal sobre a vida torna-se um verdadeiro espelho do sujeito que as viveu e que as relata. Os relatos biográficos consistem numa reconstrução que envolve uma consciente e reflexiva elaboração de grande parte da vida do autor, incluindo experiências pessoais e profissionais, ao mesmo tempo que fornece uma interpretação dos episódios narrados, e da relação que o autor tem com eles.

Estes documentos pessoais, que relatam singularidades e dilemas da própria vida, podem ser de grande importância quando integrados no contexto profissional do ensino. As histórias narradas por professores, abordando momentos e aspectos da sua vida pessoal e profissional, sobre os quais exerceu uma atitude reflexiva, podem ser usados em contextos formativos e também podem fornecer dados de grande interesse para o próprio estudo do modo como os professores percebem a sua profissão, a partilha e a aprendizagem profissional. Igualmente podem possibilitar a recolha de informações valiosas para o estudo dos contextos em que o ensino se desenrola e mesmo para a história da educação.

Como refere Alves (2003), na dimensão da singularidade específica de cada ser humano, as narrativas ou histórias de vida permitem a identificação do sujeito consigo mesmo, com o seu passado, com a sua “história”. A escrita de histórias pessoais, além da reflexão que permite um melhor conhecimento de si, permite também que os humanos se compreendam contando histórias sobre eles próprios e sobre os outros e escutando as histórias que os outros têm para contar de si. Ora este contar de histórias pessoais e o ouvir as histórias dos outros, pressupõe uma atitude de abertura aos outros e de partilha, fundamentais, no ensino.

Desde a publicação da obra “O professor é uma pessoa”, de Ada Abraham, em 1984, começou a gerar-se uma mudança, ao colocar-se em evidência a pessoa do professor. “Proliferaram então os métodos autobiográficos, onde a

reflexão sobre si (res)significa o mundo dos professores, dando-lhes voz” (Nascimento, s.d.).

O uso dos textos de cariz autobiográfico revela-se de grande valor para a formação de professores estagiários ou em início de carreira, que ainda não tiveram a oportunidade de se confrontar com situações reais de aula, como protagonistas, ou que têm apenas uma experiência muito ténue, ou mesmo na formação contínua de professores, ao longo da carreira, na procura de estratégias e de significados, encontrados numa atitude reflexiva e recolhidos através dos escritos, muitas vezes memórias, de professores, quer sobre a sua vivência na escola enquanto alunos, quer enquanto professores (em várias fases, condições profissionais, idades, contextos socioculturais, etc.).

Na opinião de Connelly e Clandinin “O estudo da narrativa é o estudo do modo como o ser humano “sente o mundo” e, “a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e alunos são contadores de histórias e as personagens das suas histórias e das histórias de outros” (1990, p. 2). Estes autores referem ainda que a narrativa pessoal é um importante curriculum, frequentemente oculto, sempre presente na acção e reflexão educativas e que constitui um importante instrumento de desenvolvimento pessoal e de conhecimento da pessoa do professor. Parte-se, então, das vivências pessoais e reais do ensino e da aprendizagem, tornando-as histórias passíveis de análise e reflexão, que se pretende alargada a um grupo mais vasto. As histórias deixam de ser apenas do foro individual para se tornarem “casos de ensino” a serem analisados no processo de formação de professores. Alarga-se o âmbito da análise, antes individual, quando construída/reconstruída a história, para o foro do colectivo, tornando-se, assim, as narrativas pessoais, um bom meio de fazer confrontar cada um dos formandos com situações que, se estagiários ou em início de carreira, provavelmente ainda não experienciaram e que poderão ser de extrema importância relativamente ao seu crescimento como profissionais do ensino. Por outro lado, abre-se à esfera de outros olhares a história pessoal, sendo possíveis outras análises, reflexões, reconstruções de significados, que individualmente não eram encontrados ou descobertos.

Deste modo, as histórias narradas por professores mais velhos, ou já fora do sistema de ensino, são fontes enriquecedoras com vista a um melhor conhecimento da natureza do processo de ensino (Ben-Peretz, 1991) e podem

ser um meio de contactar com algumas estratégias que deram resultado, ou não, num contexto determinado, e que poderão orientar outros professores em situações reais análogas.

Esta escrita, feita na primeira pessoa, “tem um efeito formador por si só, porque coloca o actor num campo reflexivo de tomada de consciência sobre a sua existência, sentidos e conhecimentos que foram adquiridos ao longo da vida e sendo assim, vislumbrar possibilidades formativas construídas a partir de experiências vividas” (Nascimento, s.d., p. 9).

Segundo Saveli (2006), o estudo da narrativa autobiográfica contribui para a compreensão do processo de formação da identidade profissional, a partir de experiências narradas pelos professores ao longo da sua trajectória pessoal e profissional. “Ao puxar dos memoriais do(s) professores(as) o fio das experiências profissionais vividas e narradas é possível tecer a malha do conhecimento construído por eles ao longo de sua trajetória pessoal e profissional” (Saveli, 2006, p. 101).

“O homem é o universal singular.” (Ferraroti, 1988, pp. 26-27, citado por Nóvoa, 2000, p. 18), ora, o estudo do que pensam os professores, a partir das situações que sobre si mesmos descrevem, será um bom meio de, a partir de cada visão singular, procurar entender o universal. Os professores, a escola, fazem destes singulares, que, em conjunto, se tornam o plural, a dimensão maior que é a vivência dos professores nas escolas em Portugal, actualmente, traduzindo, de algum modo a sua identidade profissional.

A escrita de si constitui, também, um importante recurso para o estudo da história da educação e da profissão docente, pois fornece informações preciosas sobre as condições de trabalho, sobre a vida na escola em diferentes tempos e espaços, sobre os diversos modelos de ensino, as teorias pedagógicas e didácticas, os modelos de formação de professores, as influências dos sistemas políticos, a cultura escolar, a percepção que os professores tinham de si mesmos, o universo da alfabetização, a génese e a evolução das disciplinas e o currículo escolar.

De entre os escritos pessoais dos professores assume grande relevo, no contexto do ensino, a escrita e análise de casos. Segundo Shulman, J. & Colbert, J.A. (1988, citados por Pessoa, 2002), um caso é uma história sobre um acontecimento particular, experiência ou relação.

Segundo Pessoa (2002), os casos são relatos escritos de/por professores que podem ser utilizados com objectivos de ensino. Têm um plano centrado num problema com alguma tensão dramática que deve ser resolvido. Estão encaixados com outros problemas que podem ser enquadrados e analisados de várias perspectivas e incluem os pensamentos e sentimentos dos professores-escretores como descrevem os relatos.

Ora, no seu trabalho diário o professor confronta-se com a necessidade de resolver dilemas, surgidos nos contextos onde a sua acção se desenvolve, ou seja, na sua interacção com os alunos. Embora a solução de uma situação problemática não seja adaptável, exactamente do mesmo modo, a situações análogas, já que o momento é outro e o contexto também, o modo como, naquela situação, o professor resolveu aquele problema, desenvolve nele um saber profissional que lhe poderá ser de grande valia, tal como a outros que a possam analisar e sobre ela reflectir, em processos de formação, já que “também se aprende com o relato da experiência dos outros em situações de troca de saberes” (Infante, Silva e Alarcão, 1996, p. 157).

A análise de casos permite “uma reflexão distanciada sobre acontecimentos realmente vividos e reconstruídos no seu contexto”, e “a análise da acção e dos sentimentos dos participantes, conjugando desta forma os elementos cognitivo e afectivo que se entrelaçam nas situações de interacção humana, como é o caso das situações educativas” (Infante, Silva e Alarcão, 1996, p. 157).

Para García “O conhecimento de casos é um conhecimento fundamental ligado à acção, na medida em que emerge de e se relaciona com personagens e situações vividas pelo professor de forma particular” (1999, p.155).

A partir de situações problemáticas vividas – os casos – o professor elabora um saber conceptualizado, em que a reflexão sobre essas experiências da prática profissional se torna parte fundamental, permitindo-lhe conhecimento e inovação.

É a teorização sobre a situação problemática que se viveu que permite distinguir um caso de ensino de um mero relato de um incidente. Para Shulman (1986) enquanto um acontecimento pode ser descrito um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído e não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso sem a correspondente interpretação teórica.

Segundo o mesmo autor os casos podem ser exemplos de aspectos concretos da prática, descrições detalhadas de como ocorreu um determinado evento, completados com a informação sobre o contexto, os pensamentos e os sentimentos, “o conhecimento que representam é que os converte em casos” (Infante, Silva e Alarcão, 1996, p. 159).

Através dos casos “os professores redigem histórias onde se combinam descrições de acontecimentos reais, com reflexões, e conceptualizações teóricas que permitem fundamentar os fenómenos descritos” (García, 1999, p. 155).

A utilização dos casos como estratégia de formação de professores pode fazer-se de dois modos: através da leitura, análise e discussão de casos já elaborados por outros ou através da redacção pessoal de um caso relacionado com o seu próprio ensino, o qual será, posteriormente, analisado em grupo.

Os casos devem permitir ao leitor – professor, professor em formação, supervisor – uma interpretação sobre a história narrada e sobre o sentido que quem a narrou lhe atribuiu, revelando, ainda que de forma implícita, o conhecimento dos professores.

“Os casos constituem potenciais unidades de reflexão e análise. Como ferramentas pedagógicas permitem a aquisição do saber, adquirido a partir da prática, ou na interacção entre a teoria e a prática, ou vice-versa” (Infante, Silva e Alarcão, 1996, p. 159).

Esta estratégia assume especial importância para a formação dos docentes, permitindo trazer à tona situações complexas e muitas vezes camufladas pelo silêncio dos profissionais, que através da tomada de consciência das suas práticas, numa constante análise perspectivada de vários prismas, vão construindo conhecimento.

Os casos representam ao nível da formação de professores uma grande ajuda para candidatos a professores, uma vez que através desta estratégia podem ter a percepção do que os professores sabem e como o fazem, criando-se assim melhores ambientes de aprendizagem, em que se integram teorias e práticas, e em que os candidatos a professores são levados a pensar como professores (Merseth e Lacey, 1993; Shulman, 1992, citados por Pessoa Mendes, 2003, p. 9).

A utilização de casos na formação de professores implica uma valorização das práticas relativamente às teorias, assim como uma maior valorização da

narrativa em detrimento da exposição (Sykes e Bird, 1992, citados por Pessoa Mendes, 2003, p. 10).

Os casos constituem uma forma privilegiada de reflectir e de conversar com a prática e com os professores sobre o ensino (Carter, 1992; Wilson, 1992, citados por Pessoa Mendes, 2003, p. 10).

Enquanto, na atitude epistemológica positivista, os casos são entendidos como exemplos ou ilustrações das teorias e competências que os sujeitos deverão memorizar, com vista à solução de problemas, na atitude epistemológica construtivista eles são representações da complexidade, incerteza e ambiguidade das situações educativas, permitindo discussões e análises flexivas dos problemas educativos concretos, igualmente com vista à solução dos problemas.

Na perspectiva construtivista, e contrapondo-se à positivista, em domínios de conhecimentos pouco-estruturados e complexos, é pouco provável que se encontrem teorias, princípios ou conceitos que se adaptem à compreensão e análise de situações concretas da vida real. Assim, o conhecimento é construído através dos próprios casos e os sujeitos, em colaboração com outros, identificam e resolvem problemas, privilegiando-se a reflexão, o debate e a discussão em grupo.

Os casos são para os professores ou futuros professores uma estratégia de grande importância para que estes possam reflectir sobre o seu conhecimento ou o de outros, as suas experiências e crenças, uma vez que descrevem situações reais e complexas de ensino em que o professor se vê confrontado com imprevistos ou surpresas, que lhe vão exigir uma análise dos problemas com vista à sua resolução, constituindo assim um instrumento privilegiado de reflexão sobre a prática. Esta reflexão exige “´sentir`, ´ver` ou ´observar` o que se faz; aprender do que se sentiu, viu e observou; para finalmente, inteligentemente ou intuitivamente, ajustar a prática” (Tremmel, 1993, p. 436, citado por Pessoa Mendes, 2003, p. 12).

O estudo e a escrita de casos constituem importantes estratégias na construção e na utilização flexível e reflectida de conhecimentos ou saberes, uma vez que implicam a escrita, a conversa ou diálogos sucessivos com a experiência ou a prática docente e a partilha de diferentes pontos de vista.

A escrita de um caso levará os futuros professores a pensar na sua experiência de aprender a ensinar, levando-os a deixarem de pensar como alunos

para aprenderem a pensar como professores, de forma flexível e reflexiva (Kleinfeld, Laboskey, 1992, Simões, 1996, citados por Pessoa Mendes, 2003, p. 12).

Para Shulman (1992) a escrita constitui para os formandos a fase reflexiva sobre a ou na experiência, a partir da observação ou participação na sala de aula. “Escrever casos é a estratégia adequada para ajudar os sujeitos a reflectirem na sua experiência” (Kleinfeld, 1996, citado por Pessoa Mendes, 2003, p. 12).

Os comentários que acompanham o caso, ou que nele são inseridos durante a sua análise e discussão, são de grande importância. São esses comentários, ou as “perguntas de valor pedagógico”, que permitem a passagem da teoria à prática, transformando os episódios relatados em casos de ensino, que após análise, reflexão e discussão, ajudam à construção do conhecimento e poderão ser de grande importância em processos formativos/supervisivos.

Segundo Marcelo García “o conhecimento de casos é um conhecimento fundamentalmente ligado à acção, na medida em que emerge de e se relaciona com personagens e situações vividas pelo professor de forma particular” (1999, p. 155). Segundo este autor os casos ajudam os professores a desenvolver destrezas de análise crítica e de resolução de problemas (García, 1999). Assim, os casos, em situações de formação, ajudarão o professor a desenvolver capacidades de análise e de encontrar respostas para situações complexas, levando-o, ainda, a uma maior implicação com a sua acção educativa, ajudando-o a um melhor conhecimento dos contextos em que a sua acção se desenvolve, podendo repercutir-se, favoravelmente, nas situações de ensino – aprendizagem, optimizando-as.

A utilização da análise de casos como estratégia de formação faz da experiência uma fonte rica de aprendizagem, depois de reflectida e analisada, aumentando o conhecimento profissional pessoal que, quando passado ao domínio do abstracto, se torna generalizável e transferível, podendo ajudar a um melhor auto-conhecimento de outros e a um desenvolvimento profissional.

2.2. O valor da voz dos professores na sua própria formação

A identidade do professor “tece-se com múltiplos fios” (Bueno et al, 2006, p. 397). Alguns desses fios só são conhecidos quando o professor abre as janelas da sua subjectividade e deixa entrar a luz dos olhares dos outros, permitindo assim o conhecimento dos seus sentimentos, das suas experiências, das reacções e mudanças que causaram em si, perfumando com outras ideias e interpretações as histórias do seu passado, pessoal e profissional e, após uma abordagem reflexiva, alterando práticas, conducentes a uma melhoria do ensino e aprendizagem, ponto central da sua acção.

As narrativas autobiográficas – histórias de vida – dos professores, representam “esforços individuais no sentido de construir uma versão longitudinal do si-mesmo” (Saveli, 2006, p. 95). O indivíduo torna-se um contador de histórias, um construtor de narrativas sobre a sua própria vida. Na opinião de Saveli (2006) esta escrita não é neutra, o sujeito que escreve, fá-lo em função de um objectivo e define o seu discurso escrito a partir de considerações do contexto, ou seja, dependendo de “Quem Fala?” e “Para quem fala?”, sendo estes aspectos de considerar, já que o conteúdo das narrativas os tem também em conta.

Escrever narrativas autobiográficas é um encontro connosco próprios e com o mundo que nos rodeia. O acto da escrita leva-nos à fala com o nosso “eu” e, se quisermos, abrimo-nos também aos outros. Escrever uma autobiografia é como ir ao “baú das memórias”, abri-lo e deixar fluir as passagens marcantes, ou não, da nossa vida, é como abrir um livro e deixar fugir uma história que era só nossa, expor algo que muitas vezes ficou “fechado a sete chaves” e, por ser pouco agradável ou não, queremos preservar no nosso íntimo, porque achamos que são passagens sem qualquer significado para dar a conhecer aos outros, ou porque, simplesmente, não o queremos fazer.

“As marcas inscritas em nós são as marcas que escrevemos em nossas narrativas (...). O acto de narrar a nossa própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um acto de conhecimento”. (Pérez, 2003, p. 3).

Ao escrever a sua história o professor coloca-se como o sujeito da sua própria história. A narrativa autobiográfica é um texto “vivo”, que revela modos de pensamento e reflecte formas de organizar, criar e recriar quotidianamente o mundo.

Escrever é um acto muito íntimo, “fazer da palavra uma segunda voz é um ato que exige do sujeito a coragem de confrontar-se consigo mesmo” (Pérez, 2003, p.3), um acto criador, não é simplesmente um desfiar de passagens e acontecimentos ordenados cronologicamente, assim ao propor-se ao professor que escreva sobre si enquanto profissional, há um primeiro questionamento, mas o que escrever? O que haverá de importante para escrever? Será que vou conseguir transpor para o papel o que se passou?, etc. Segundo Alarcão e Tavares (2003) escrever sobre uma folha de papel nem sempre é fácil, começar de uma forma simples ajuda nessa tarefa, orientando-se por questões como: O que aconteceu? Como? Onde? Porquê? O que senti, eu e ou as outras pessoas envolvidas? O que penso relativamente ao que aconteceu?

O acto de escrever a própria história, “possibilita ao sujeito organizar a sua narrativa num constante diálogo interior a partir dos momentos de formação e conhecimento; pois o sujeito põe em evidência os recursos experienciais acumulados e as transformações identitárias que construiu ao longo da vida” (Nascimento, s.d., p. 9). A escrita narrativa tem, então, um efeito formador por si só, porque coloca o actor num campo reflexivo de tomada de consciência sobre sua existência, sentidos e conhecimentos que foram adquiridos ao longo da vida, permitindo-lhe possibilidades formativas construídas a partir das experiências vividas. Segundo Vaz Rebelo, Pessoa e Lima (2010), as narrativas autobiográficas, ao proporcionarem uma auto-análise e uma reflexão sobre as práticas, são um bom exercício para a formação de professores.

Nas narrativas de si, os professores evocam as suas memórias e colocam os sentimentos e a razão ao serviço da interpretação dessas memórias, questionam-se sobre os seus saberes e procedem a um “mergulho interior” sobre o que a vida lhes ensinou. “Narrar a vida, escrever sua autobiografia é, do ponto de vista da formação, um exercício de autotransformação” (Pérez, 2003, p.3).

2.3. O professor - agente da construção do seu saber

Ao valorizar-se o papel do professor como agente reflexivo, que deve pautar a sua dinâmica pelo saber ouvir as diversas vozes que o rodeiam, sejam elas dos alunos, dos professores, das coisas, do sistema, ou até a sua própria

voz, as narrativas autobiográficas assumem um grande relevo, uma vez que as situações vividas pelos professores constituem importantes pontos de partida para a reflexão.

Segundo Pérez (2003) a narrativa escrita da sua própria história possibilita ao professor, enquanto narrador, ampliar, ao compartilhar experiências, o diálogo com o outro.

As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo e implicam reflexões a níveis de profundidade variados. São tanto mais ricas quanto mais elementos significativos nelas se registarem. Para serem compreensíveis, é importante que se anotem não apenas os factos, mas também o contexto físico, social e emocional que envolve o momento narrado (Alarcão e Tavares, 2003, p. 104).

As narrativas escritas pelos professores focalizam-se sobre vários aspectos da sua profissão e centram-se muitas vezes sobre si próprios, assumindo um carácter autobiográfico. Podem ainda ter como objecto da sua atenção os alunos, a escola, o comportamento da sociedade ou dos políticos perante a educação, ou seja, tudo o que possibilite a compreensão das finalidades e dos contextos educativos.

Escrever narrativas, será um hábito que, se adquirido na formação inicial, perdurará ao longo da vida profissional. Este exercício “Ajudará a analisar a vida, desdobrará o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de actuação, registará aspectos a melhorar, constituirá um manancial profissional a partilhar com os colegas” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 104). Como afirma Shor o hábito de escrever narrativas permite aos professores reviverem de uma forma extraordinária as vivências normais (1980, citado por Alarcão e Tavares, 2003, p. 104).

Num estudo referido por Sá-Chaves, duas educadoras de infância em estágio pedagógico procederam a uma auto-análise das narrativas que escreveram em dois momentos diferentes do seu estágio e retiraram conclusões relativamente ao seu crescimento profissional. Uma delas escreveu “este trabalho é fundamental para qualquer profissional, já que nos dá a conhecer aspectos de nós mesmos e, dos quais, não temos consciência de os estarmos a fazer”. (2000, citado por Alarcão e Tavares, 2003, p. 104).

Stenhouse considera a história como “uma clarificação crítica de factos memorizados”, ao tornar pública a experiência e ao abri-la ao diálogo. A análise crítica das recordações e o diálogo público sobre experiências do passado proporcionam a atribuição de sentido aos acontecimentos profissionais (1979, citado por Ben-Peretz, 1992, p. 201).

Elbaz afirma que “é no enquadramento de uma história que as nossas experiências se tornam interessantes. Através de uma história, poder-se-á ver o trabalho de cada professor como na realidade é” (1990, citado por Ben-Peretz, 1992, p. 201). Segundo o mesmo autor, os professores conseguem dar unidade à sua vida profissional, porque planificam as suas experiências profissionais segundo um fio condutor. Através das histórias dos professores, partilha-se conhecimento, emoção, aumenta-se a sabedoria sobre o processo de ensino.

Segundo Bruner (1987) o exercício de escrita de narrativas autobiográficas tem dois aspectos: “o primeiro é a reflexividade humana, a capacidade de nos debruçarmos sobre o passado e alterarmos o presente sob a sua luz, ou alterarmos o passado à luz do presente. O segundo aspecto indica que a reflexão leva a uma tomada de consciência”. Nesta perspectiva, nas narrativas autobiográficas de professores, “não há a descrição do que se viveu, o que há, de facto é a interpretação do passado com os olhos voltados para o futuro que é o presente de hoje, sem ignorar para quem se narra e porque se narra” (citado por Saveli, 2006, pp. 95-96). Da mesma ideia partilham Freitas e Galvão (2007), ao afirmarem que ao visitar o passado das nossas vidas e ao recontá-lo potencializamos novos significados do nosso presente e perspectivamos a construção do devir.

A escrita sobre si possibilita o confronto com dilemas pessoais e profissionais e permite “um discurso mais próximo da vida, das vivências, da experiência” e um exercício reflexivo sobre as mesmas. “Ao evocarem as memórias nos territórios escolar e familiar, os acontecimentos emergiram e fizeram novamente história. E a força e o poder das palavras escritas fizeram coisas connosco e nos colocaram novamente diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.” (Larrosa, 2002, citado por Freitas e Galvão, 2007, p. 222).

Segundo Halbwachs (1968, citado por Saveli, 2006) lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências

do passado, sendo a lembrança uma imagem construída a partir dos materiais que estão, no presente, à disposição do indivíduo, no conjunto de representações que moldam a sua consciência actual, definida pelos contextos em que se foi formando e onde se movimenta. Assim, a lembrança de um facto antigo, não é a mesma imagem que se experimentou na infância, porque a pessoa não é a mesma de então e porque se alterou a sua percepção, as suas ideias, juízos de realidade e de valor. Desta forma, o passado é revisitado mas com outros olhos, os do presente. “Os professores pinçam, na memória, o fio da sua infância e tecem a escrita de suas características pessoais e profissionais, com os olhos voltados para as exigências do presente” (Saveli, 2006, p. 98). Assim, o conteúdo da memória é o resultado de um trabalho de organização, de (re)construção.

“Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...”

Fernando Pessoa,

O Guardador de Rebanhos, 1914

“Ao puxar dos memoriais dos(as) professores(as) o fio das experiências profissionais vividas e narradas é possível tecer a malha do conhecimento construído por eles ao longo da sua trajetória pessoal e profissional” (Saveli, 2006, p. 101), permitindo, deste modo, efectuar uma análise desse desenvolvimento e determinando o impacto que as diversas experiências pedagógicas com que se confrontaram a nível pessoal, formativo e profissional, tiveram na sua vida e na formação da sua identidade profissional, espaço em constante construção.

As narrativas autobiográficas de professores constituem um momento de balanço em que se regista, na primeira pessoa, os momentos significativos dos percursos pessoais e profissionais e, muitas vezes, os momentos de dificuldade, de tensão, em que a tomada de decisões se revelou urgente, permitindo, hoje, a análise das mesmas sob um outro olhar e um questionamento sobre se foram as

melhores, os motivos que as provocaram, o que delas se pode tirar de positivo e capaz de servir como uma estratégia de reflexão conjunta sobre as práticas docentes, passível de ajudar outros professores, ou candidatos a professores, no seu processo formativo, quiçá, evitando o recurso a estratégias e práticas menos adequadas ou até a erros que esse balanço consciencializou.

“A redacção e comentário de biografias profissionais é uma estratégia que tem vindo a ser utilizada como contexto para o desenvolvimento profissional” (García, 1999, p.155). Para Butt, Raymond e Townsend “a autobiografia é pessoal e experiencial em si mesma; promove a reflexão sobre a experiência e a responsabilidade sobre a própria história. Está orientada para a acção e para a prática. Ao reproduzir os momentos cruciais no desenvolvimento do professor podemos reviver descontinuidades e discrepâncias e dar-lhes um significado consciente para explicar futuras acções” (1990, citados por García, 1999, p. 155).

Segundo Cunha (1997), as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações. Esta autora defende a ideia que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas se compreendem a si mesmas e aos outros, sendo, por esse motivo, importantes estratégias formadoras. Ainda o facto de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos. Deste modo, discutir com os sujeitos das narrativas a sua própria narração torna-se um exercício de grande interesse, capaz de explorar e clarificar compreensões e sentimentos antes não percebidos mas que podem ser bastante esclarecedores dos factos investigados. Na opinião de Ferrer (1995, citado por Cunha, 1997) “a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade (...) pois o escrito explica a vida”. Nas narrativas autobiográficas o sujeito organiza as suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – reconstruindo a sua experiência de forma reflexiva, implicando tal, uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão da sua própria prática.

A escrita de narrativas provoca mudanças no modo como as pessoas se compreendem a si próprias e aos outros, sobretudo se houver distância temporal entre o momento dos acontecimentos e o momento da escrita, já que, ouvindo-se a si próprio ou lendo o que escreveu sobre si mesmo, o autor da narrativa pode ir

teorizando a sua própria experiência. Este processo pode ser profundamente emancipatório e em que o sujeito aprende a produzir a sua própria formação, autodeterminando a sua trajectória (Cunha, 1997).

Na opinião de Nóvoa (2007), é importante estimular, junto dos professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional, elaborando um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional, numa profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Ainda para o mesmo autor, o registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão, que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Para que tal aconteça o sujeito tem de estar disposto a analisar-se de uma forma crítica, a questionar crenças e preconceitos, a desconstruir a história da sua experiência para melhor a compreender. Apenas quando podemos nomear as nossas experiências, dar voz ao nosso próprio mundo e afirmarmo-nos a nós mesmos como agentes sociais activos, com vontade e um propósito, podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao efectuar um exercício de análise crítica sobre os pressupostos sobre os quais elas estão construídas (Giroux e Mc Laren, 1993, citados por Cunha, 1997).

O desempenho do professor constrói-se a partir da sua história familiar, da sua trajectória escolar e académica, do contexto em que a sua acção se desenvolve, da sua integração cultural no tempo e no espaço. Ao escrever narrativas autobiográficas o professor vive um processo profundamente pedagógico, em que a sua condição existencial é o ponto de partida para a construção do seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que atribuiu aos factos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (Cunha, 1997).

Na opinião de Cunha (1997) o uso de narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem sucedido. Importa explorar de quem é a voz que fala, de onde se dá esta fala, em que circunstâncias ela é

produzida, quais e por que são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações, etc. As narrativas mexem com emoções e com sentimentos pessoais, com perdas, com alegrias, com sucessos e insucessos. O tratamento dos dados das narrativas autobiográficas, em formação, deverá ser canalizado para os objectivos a que se propõem, ou seja, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo, para um melhor conhecimento como profissional e como educador. Como afirma Cunha (1997) o principal objectivo da exploração das narrativas autobiográficas do passado dos professores é ajudar os professores narradores e os professores em processos de formação a problematizar a especificidade histórica da produção das suas próprias posições de sujeitos e os modos de sociabilidade que construíram nas contradições das suas trajectórias, aprendendo assim a partir da interpretação e do questionamento da sua própria vida.

A abordagem autobiográfica “valoriza o indivíduo e busca aprender os processos de formação no contexto de histórias pessoais” (Dominicé, 2000, p. 39). Nesta perspectiva assume-se que a narrativa autobiográfica poderá beneficiar o narrador, no sentido em que o exercício de análise e interpretação dos factos modificará as suas representações e a forma como elas incidem sobre a sua vida.

Ao partilhar as suas histórias de vida o professor revê a sua trajectória estudantil e analisa a sua experiência profissional, dando sentido à sua existência. Como diz uma professora, através da escrita autobiográfica e da análise e reflexão sobre a mesma, “descobri, também que passei anos da minha vida desenvolvendo um trabalho sem a menor fundamentação e sistematização, com teorias que deixavam a desejar, objectivos confusos, ou seja, fazia apenas por fazer, sem me preocupar no porquê da acção desenvolvida.” (Mem, 85/99, citado por Passeggi, 2003, p.10). Ora, a partir desta análise pessoal do seu passado profissional, retirou informações úteis, conhecimento sobre as suas práticas, possibilitando-lhe essa análise chegar a algumas conclusões e à alteração da sua forma de agir e de interpretar a sua actividade profissional, podendo essa atitude originar uma mudança das mesmas. “O convívio com um referencial teórico e as discussões no grupo vão transformar as representações de escola, de formação docente e de grupo, emaranhadas no esquema de si” (Passeggi, 2003, p. 8).

A análise de narrativas autobiográficas, em contextos de formação, permite revisitar as experiências passadas mas também partilhá-las num grupo cooperativo, avaliando-se mutuamente, valorizando as potencialidades individuais e as dos outros. As narrativas pessoais, usadas em contextos de formação em grupo, configuram-se como um discurso formador para os ouvintes, no sentido em que realizam (com o narrador) um trabalho de re-interpretação dos factos relatados (Passeggi, 2003), extraindo deles conhecimento. “Nesse processo, o ouvinte-interpretante estabelece comparações entre a experiência contada e a experiência vivida, relativiza opiniões, diversifica o seu ponto de vista, acautela-se, previne-se, desperta para novas experiências ao acompanhar o desenrolar da história” (Passeggi, 2003, p. 11).

2.4. A escola na pós-modernidade – Dilemas dos professores

A globalização e o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação colocam hoje aos professores e à sua função educativa novos desafios, originando a necessidade de um novo discurso pedagógico e um repensar sobre a sua função e sobre os valores que tem de potenciar.

Na sociedade actual, pós-moderna e da informação, “assiste-se (...) a mudanças, demasiado rápidas e complexas, e a uma compressão intensa do tempo e espaço, o que tem implicado uma intensificação do trabalho do educador, na medida, também, da diversidade de respostas ou cuidados por que hoje é responsabilizado” (Pessoa, 2007, p. 343).

Segundo Lipovetsky (1994) a pós-modernidade é uma fase de degradação dos valores tradicionais. Cada vez mais cada um cria os seus próprios valores, deixando de lado um conjunto de valores antes considerados universais e fundamentais à educação e vivência humana.

O educador hoje confronta-se com diversos dilemas que lhe surgem no desenrolar da sua acção formativa-educativa. A sociedade é composta por uma enorme diversidade de valores, de crenças, de hábitos, de saberes, que o confrontam na escola, vendo-se obrigado à aceitação desta diversidade que, em sala de aula, muitas vezes, se torna difícil de gerir.

São diversos os valores dos grupos, das gerações, das famílias; o que para uns é visto como positivo e correcto é, por outros visto como negativo, incorrecto e intolerável.

Igualmente os numerosos problemas com que se debatem os jovens e as famílias nas sociedades actuais, tornam impossível prever as reacções e os modos de agir de cada um. A escola reflecte em si estes problemas e a grande instabilidade familiar, valorativa, económica e social, que se verificam na própria sociedade. A “crise de valores” de que tanto se fala ao nível dos adolescentes, passa também por uma crise da própria sociedade e dos adultos, na opinião de Carlos Maia (1995). Este autor refere “Ora, o que me parece é que o significado profundo da crise actual da adolescência se deve procurar numa crise profunda dos adultos e são os adultos que não cultivam a identidade da própria palavra de honra, não exercem uma doação desinteressada nem partilham com os mais novos o acesso ao mercado de trabalho, à responsabilidade social e à independência económica”. A falta de “modelos adultos correctos, esclarecidos e eficazes (...) leva os adolescentes a não terem modelos para imitar ou, pelo menos, para contestar” (Maia, 1995, pp. 49, 50). Segundo este autor a crise da educação anda, então, associada à crise dos adultos. Os professores são, assim, confrontados com a necessidade de perceber a mudança axiológica e a dinâmica das próprias sociedades pós-modernas, que lhes criam a urgência de uma preparação nova e diferente da do passado, em que tudo era mais fácil, normalizado e previsível.

O ensino confronta-se hoje também com um problema motivacional dos educandos, ou seja, torna-se cada vez mais complicado ensinar alunos motivando-os para perspectivas de futuro melhor. Verifica-se, actualmente, um elevado desemprego, inclusivamente em jovens formados superiormente. Esta situação, causadora de graves problemas sociais, transporta para a escola um efeito negativo, já que são cada vez mais os jovens que não valorizam a escola e o ensino-aprendizagem como meios de atingir um futuro melhor, pois vêem os exemplos daqueles que não conseguem um trabalho que lhes possibilite atingir esse objectivo. Segundo Carlos Maia “o emprego chega a desdenhar da formação escolar, muitas vezes os exemplos de concorrência para o emprego negam o valor da própria escolaridade e os resultados financeiros alcançados pelos não-escolarizados desmotivam a sujeição ao processo de escolarização” (1995, p.

51). Apesar dos esforços dos professores, cada vez mais, o trabalho e o esforço não são tidos como valores indispensáveis.

A escola formava no passado para um conjunto de valores para os quais hoje não é possível formar, o que traz, aos próprios professores, uma “confusão” axiológica: para que valores ensinar? O conceito moderno e iluminista de “formatação dos sujeitos” segundo os cânones da igualdade não faz hoje sentido.

Actualmente a cultura e valores inculcados aos alunos pela “escola paralela”, do espaço televisivo, da internet, da publicidade, dos grupos políticos e religiosos, difere, muitas vezes, da que os professores tentam transmitir-lhes, sendo este um dos dilemas com que os professores se debatem, gerando, por vezes, situações de divergência, incompreensão e conflito. O professor pretende captar a atenção dos alunos, que estão habituados a uma cultura de distração, de som, de luz, de movimento. É fácil o aluno considerar a aula “uma seca”, quando a comparam com aquilo que têm fora dela. O espaço para a concentração no professor, na leitura, na reflexão, é diminuto. Assiste-se hoje, segundo Lipovetsky (1994) a um “crepúsculo do dever”, que procura conciliar a comodidade individual com o cumprimento do dever.

Esta ausência de valores, ou a procura deles, origina, por vezes, a adopção de comportamentos menos adequados, de radicalismos políticos ou religiosos. Parece que muitos jovens, procurando as certezas absolutas perdidas, ingressam em movimentos autoritários e “fora da lei”. Esta ausência de valores, ou a permissividade da existência de uma imensidão de valores “à la carte”, por outro lado, pode responsabilizar os jovens pelos seus actos, culpabilizando-os da liberdade das suas opções, no caso de erradas, levando-os em idades relativamente baixas ao encontro com a justiça.

Na opinião de Gervilha Castillo (1988) a escola hoje continua a ser moderna e os alunos são pós-modernos, o que traz grandes dificuldades ao exercício da sua acção, nem sempre sabendo qual a forma mais eficaz de responder às mudanças e aos problemas que lhe são colocados. É esta a dificuldade com que se confrontam os professores na sua actividade profissional, sendo, não raramente, causadora de angústias e de desilusões.

Outro problema complexo é a desigualdade de ritmos, a diferença temporal em que a escola e a família se equipam ao nível das tecnologias. A escola não

consegue equiparar-se ao domínio tecnológico conseguido pelas famílias e pelos alunos.

A sociedade actualmente caracteriza-se pelo individualismo e pelo hedonismo, pela procura do “prazer imediato”. Ora, a escola dificilmente consegue competir com esta situação. A própria publicidade “educa” para o consumo e prazer fácil. Estudar, aprender, estar atento nas aulas, participar com propriedade, implica dificuldade e trabalho, coisas que os jovens não querem. Na opinião de Alberoni, a moral evolui com a sociedade e “Hoje, a televisão, o cinema e a imprensa já não propõem um único modelo de comportamento, mas um repertório de alternativas. Há muitas maneiras autorizadas de viver.” (Alberoni, 1994, p.29).

As gerações mais jovens vivem numa dicotomia: o que os professores pretendem exigir em contexto escolar e o que diariamente a “escola paralela” lhes incute.

Torna-se importante que a escola não perca a sua função e que saiba captar a atenção dos alunos, ajudando-os a refletirem sobre o mundo que os rodeia, sobre a sociedade, sobre os valores, sobre o que pode ser uma sociedade desejável. A escola tem de continuar a ser o lugar único onde se aprendem conhecimentos e se cruzam vivências, que marcarão para sempre a vida de cada um. Segundo Francisco Cabral (2001) deixou de haver uma escala de valores imposta pela tradição mas, sobre vários aspectos, hoje existe um fundo comum de valores partilhados, contrariamente ao que alguns afirmam, não há um vazio de valores.

Para García Del Dujo e Gil Cantero (2009) a escola tem hoje uma pluralidade de sentidos, cumprindo as funções de cuidado, assistência, instrução, ocupação, entretenimento, socialização, espaço de encontro entre iguais, inclusão de minorias, etc.

A mudança axiológica e a “crise de valores”, verificada nas últimas décadas é, para Formosinho, fruto da mudança de mentalidades, que “levando os jovens a desacreditar do esforço e da razão, torna-lhes as actividades escolares pouco atractivas” (2009, p. 178). Hoje “a escola terá de constituir um espaço plural onde os alunos possam praticar uma racionalidade de base, medida pelo diálogo, promovendo capacidades de juízo moral. E possam, ainda, reconhecer os valores

e normas que configuram uma ética mínima, de que não é possível abdicar entre sujeitos ou grupos” (Formosinho, 2009, p. 186).

A escola tem de servir para discutir as questões que se prendem com a ética cívica e os professores não poderão ter medo de exercer a sua função do modo mais sábio, em favor da criação de uma sociedade mais preparada e mais feliz.

É a partir da observação da realidade da sociedade e da escola actual, com as suas problemáticas e dilemas, e das nossas próprias inquietações profissionais, que partimos para a realização do estudo empírico que entendemos empreender. Interessa-nos saber como sentem e vivem os professores na escola de hoje e como se movem no desempenho da sua profissão.

Parte II

Desenvolvimento da investigação

Capítulo 3

Problemática e metodologia

As dificuldades são como as montanhas. Elas só se aplainam quando avançamos sobre elas.

Provérbio japonês

Neste capítulo procederemos à apresentação do problema em estudo e sistematizaremos a metodologia seguida ao longo da investigação, explicitando os motivos que levaram às opções tomadas durante o processo.

Começaremos por uma explicitação dos objectivos que pretendemos alcançar com o presente estudo. De seguida faremos a sua caracterização, descrevendo o contexto em que se realizou, as opções metodológicas subjacentes à sua implementação e as etapas do seu desenvolvimento.

Faremos uma referência aos procedimentos utilizados para a recolha dos dados, que permitiram a concretização do estudo. Também faremos a descrição das técnicas utilizadas para a o tratamento dos dados.

Por fim abordaremos a questão da credibilidade da investigação e a forma como a mesma foi acautelada.

3.1. Objectivos do estudo

O presente estudo teve a sua origem no questionamento pessoal, criado a partir da vivência na escola e da observação das inquietações, pessoais e dos professores em geral, vividas na actualidade e num passado relativamente recente.

A nossa atenção incidiu sobretudo nos momentos positivos e negativos vividos pelos professores, no seu dia-a-dia, no modo como os partilham e qual a influência que os mesmos poderão ter na criação de uma consciência e de uma aprendizagem profissional.

Pretendemos, então, conhecer e compreender os dilemas da profissão dos professores, e o modo como os encaram, no seu percurso como profissionais do ensino. Dilemas, muitos deles actuais, e que parecem interferir com a estabilidade da pessoa do professor e com o modo como vive a escola (e o sistema de ensino).

Definimos, assim, como objectivos deste estudo:

- Conhecer que momentos marcam positiva e negativamente a carreira profissional dos professores;
- Analisar os sentimentos que os momentos marcantes positivos e negativos lhes suscitam;
- Conhecer quais os tipos de situações, intervenientes e contextos que marcam os professores;
- Saber em que fases das carreiras dos professores aconteceram, ou acontecem, as situações que referiram como momentos marcantes positivos e negativos;
- Conhecer a atitude dos professores face à partilha com colegas de dilemas, casos, situações problemáticas, dificuldades da sua vida profissional;
- Identificar com quem partilham os professores os seus dilemas, em que situações e qual a percepção que têm da importância da partilha para o crescimento profissional;

- Conhecer alguns casos ocorridos na carreira profissional dos professores e o modo como os resolveram.

Para a sua concretização iremos:

- Elencar os sentimentos que os professores referiram, quer positivos, quer negativos, que marcaram as suas carreiras profissionais.
- Interpretar o significado das fases da carreira em que ocorreram tais situações.
- Identificar as atitudes dos professores face à partilha dos momentos marcantes, quer positivos, quer negativos.
- Identificar qual o valor que os professores atribuem à partilha de situações problemáticas, casos e dificuldades, para a sua aprendizagem e que impacto têm no seu desenvolvimento profissional.
- Catalogar os casos referidos pelos professores, bem como as soluções que apresentaram para a resolução dos mesmos.

3.2. Caracterização do estudo

Estabelecidos os objectivos da investigação, passamos à caracterização da mesma, bem como à identificação das etapas em que se desenrolou e das abordagens realizadas.

3.2.1. Contexto da pesquisa

A escolha do tema que nos propusemos estudar, foi motivada pelas inquietações que pessoalmente vivemos no dia-a-dia na escola, e da instabilidade e mal-estar que observamos nos professores, face a uma realidade nova na escola, sobretudo a partir do estabelecimento de um novo formato de Avaliação de Desempenho Docente e da proclamada revisão curricular do ensino básico, que impõem alterações significativas àquilo que era comum e estabelecido.

Também o aparente aumento de problemas de ordem comportamental e de desinteresse pelas actividades escolares, por parte dos alunos, associado a

uma não menos crescente falta de acompanhamento/interesse pela educação dos filhos, por parte dos encarregados de educação, que parecem tornar cada vez mais difícil o papel dos professores, nos motivou a querer saber mais sobre o que pensam, e sentem, os professores, sobre a sua carreira profissional, sobre as dificuldades e inquietações com que são confrontados, ouvindo, da sua própria voz, o modo como os encaram, como os traduzem e o que a sua reflexão sobre eles faz modificar nos seus pensamentos e atitudes.

Também foi factor relevante para nós a vontade de conhecer a opinião dos professores face à partilha das situações, muitas delas difíceis de resolver solitariamente, que lhes ocorrem ao longo das suas carreiras profissionais, sobretudo na relação pedagógica de ensino-aprendizagem.

Igualmente a nossa constatação de algumas problemáticas no seio da escola, motivadas principalmente pelas políticas educativas tomadas nos últimos anos, sem esquecer a problemática em torno da avaliação de desempenho docente, nos incentivaram a querer saber mais sobre o relacionamento entre professores, nas escolas, e sobre a partilha com os colegas.

A escolha deste tema também se prendeu com o facto de o objecto de estudo estar próximo, fazer parte da nossa própria realidade e possibilitar concluir, ou não, se serão certas as nossas próprias convicções e interpretações sobre ele e as que a comunicação social divulga.

3.2.2. Opções metodológicas

O tipo de tema (objecto) que nos propomos investigar, não nos parece adequado à utilização de uma metodologia de tipo positivista, que coloca a tónica na observação científica e na medida, tornando a investigação muito objectiva e afastada do próprio investigador, procurando estabelecer relações de causa-efeito entre as variáveis de um determinado fenómeno, sem questionar o contexto em que se desenrola e as próprias motivações e modos de pensar do investigador. Tal como refere Amado, investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área disciplinar (Amado, 2009).

Assim, pareceu-nos mais adequado, enveredar por um tipo de metodologia que nos permita conhecer os significados subjectivos de cada interveniente no

estudo, relativamente ao problema colocado, fazendo do sujeito um dos elementos principais a ter em conta. Deste modo, faremos uma abordagem de natureza fenomenológico-interpretativa, privilegiando uma investigação qualitativa e descritiva, pois nos parece que os modos de pensar e as acções dos sujeitos são influenciados pelos contextos em que os mesmos desenrolam a sua acção, devendo estes fazer parte integrante do estudo e da sua análise/interpretação.

Pelas razões atrás referidas, a nossa investigação incidiu na “compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias acções, em relação com os outros e com os contextos *em que e com que* interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido para os sujeitos” (Amado, 2009). É o interesse pelos sujeitos, por aquilo que pensam e sentem, e pelo modo como reagem perante as situações que ocorrem nas suas vivências profissionais, que nos interessa. Daí que este estudo seja efectuado sobretudo a partir da análise e da interpretação daquilo que foram as expressões dos sujeitos, ou seja, através da análise de conteúdo.

3.2.3. Sujeitos de investigação

Para responder aos objectivos do nosso estudo optámos por entrevistar sete sujeitos, de várias áreas disciplinares e de quatro escolas diferentes. Todas estas quatro escolas se localizam na zona centro, por critérios de conveniência, nomeadamente o facto de tornar mais fácil e menos morosa a realização da investigação. Estas quatro escolas, de onde são provenientes os sujeitos da investigação, distribuem-se por dois distritos, havendo entre as duas mais distantes um espaço de cerca de 150 Km.

Os sujeitos da investigação foram seleccionados tendo por base critérios de tempo de serviço, diferença de áreas disciplinares e de ciclos, numa tentativa de maior diversificação dos mesmos.

Por razões de confidencialidade do estudo e anonimato dos sujeitos, não serão referidos os seus nomes nem os das escolas onde leccionavam à data da realização das entrevistas. Assim, os sete sujeitos serão identificados pelas letras A, B, C, D, E, F e G.

Falamos em sujeitos de investigação e não em amostra, já que este conceito é usado preferencialmente quando se pretende representar uma população segundo determinados critérios de representatividade estatística, com o objectivo de generalizar os resultados. Como não é essa a finalidade do nosso estudo, optamos por falar em sujeitos de investigação, uma vez que pretendemos apenas alcançar uma representatividade sociológica e casuística.

De qualquer modo, os sete sujeitos que fazem parte do nosso estudo possuem características da população, podendo representá-la, pela sua diversidade de formações, tempos de serviço, ciclos em que leccionam, áreas disciplinares de que fazem parte, constituindo, assim, um grupo que se caracteriza pela heterogeneidade, o que é o habitual nas escolas.

3.2.4. Técnicas de recolha de dados

Neste estudo, em que pretendemos conhecer os problemas/dilemas dos professores a partir das suas próprias narrativas, identificando momentos positivos e momentos negativos das suas carreiras profissionais, bem como se partilham ou não esses momentos e que significados lhes atribuem ao nível do seu crescimento profissional, recorreremos à técnica da entrevista.

Considerámos que, no quadro das diversas técnicas de recolha de dados, a entrevista é a que se revela mais adequada para responder ao problema em investigação, já que se adequa ao método qualitativo, em que a metodologia de recolha e análise de dados é bastante mais flexível e se recorre a métodos mais informais e menos quantitativos. “A entrevista permite que, para além das perguntas que se sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhe estão inerentes” (Sousa, 2005, p. 247), revelando-se, portanto, “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos” (Amado, 2009). “A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (Sousa, 2005, p. 247). Através da entrevista o investigador recolhe dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo assim conhecer o

significado que os actores atribuem às suas práticas, bem como o modo como interpretam os acontecimentos com que se confrontam (Bogdan e Biklen, 1994).

Pretendemos ouvir a voz dos próprios professores, o que pensam e sentem e, na entrevista “a subjectividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “Eu”, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus próprios processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afectividade e a afloração do seu inconsciente” (Bardin, 2008, p. 89).

De entre as várias hipóteses de tipos de entrevista, informal, directiva, não-directiva ou semi-directiva, decidimos optar pela última. Fomos dando algumas questões orientadoras mas demos a liberdade, aos professores entrevistados, de expressarem os seus pensamentos, sentimentos, realçarem aspectos que consideraram importantes, voltarem atrás, sem os limitar a uma resposta mais longa ou mais curta.

Com este tipo de entrevista obtemos respostas diversificadas, quer em dimensão, quer em conteúdo, possibilitando um maior campo de análise das expressões dos sujeitos.

Como diz Estrela (1994) é fundamental que o entrevistado expresse as suas opiniões da forma que quiser e durante o tempo que necessitar, devendo o investigador evitar interferir, para não influenciar, ou intimidar, o sujeito da entrevista. Esta autora considera, no entanto, que é essencial que a entrevista seja estruturada em função dos objectivos do estudo. Esta orientação permite a existência de um fio condutor, que evite a dispersão dos sujeitos e impeça atingir os objectivos que se pretendem com ela.

É a partir da análise dos dados recolhidos através das entrevistas que, posteriormente, se procede à interpretação dos mesmos e se tecem as conclusões finais.

Para a orientação das entrevistas foi, então, criado um guião.

3.2.4.1. Preparação da entrevista

Atendendo aos objectivos pretendidos pela investigação elaborámos um guião com o qual pretendemos estruturar o tema a tratar bem como as questões a colocar aos sujeitos da investigação.

Como o nosso objectivo foi realizar uma entrevista semi-directiva, as questões elaboradas são um referencial para a obtenção das informações pretendidas, sem serem semelhantes a um questionário e dando aos sujeitos a liberdade e expressarem as suas concepções e opiniões.

Ora, “a entrevista de investigação não se improvisa; pelo contrário exige um elevado esforço de preparação” (Amado, 2009). Assim, partindo deste pressuposto, elaborámos as questões de modo à consecução dos objectivos a que nos propusemos, mas também acautelámos o modo como as colocámos, já que era nossa intenção permitir aos entrevistados, a partir da sua própria voz, a livre expressão das suas opiniões e a abordagem do tema como quisessem e demorando mais ou menos tempo, consoante lhes aprouvesse, não influenciando as suas respostas. Contudo, para evitar dispersões que nos levassem para campos não relevantes para o estudo, construímos um guião orientador com as questões que entendemos relevantes, de modo a atingir os objectivos pretendidos, não perdendo de vista aquilo que pretendíamos saber.

O guião elaborado foi testado, através da aplicação prévia a um professor, de modo a proceder a ajustamentos, no caso de se revelarem necessários à recolha dos dados pretendidos. O guião assim obtido, e que se encontra no Anexo I, foi seguidamente utilizado, como base, na condução das sete entrevistas realizadas.

O contacto e a aceitação, após esclarecimento dos objectivos do estudo, por parte dos vários professores à realização da entrevista foram relativamente fáceis.

De seguida, em comum acordo entre o investigador e o entrevistado, foram realizadas as entrevistas, nas datas e locais em que tal se verificou possível para ambos.

3.2.4.2. Estrutura do guião

Com o objectivo de recolher a informação pretendida para a realização do estudo, e após reflexão sobre o assunto, preparámos a entrevista planificando previamente as questões, que integram o guião, formuladas segundo uma ordem lógica e tendo em vista a obtenção do máximo de informação com um mínimo de perguntas.

A estrutura do guião tem por base o esquema proposto por Estrela (1994).

Para a sua estruturação começamos por formular o tema geral da entrevista: *Os momentos marcantes da carreira dos professores e a partilha na profissão.*

De seguida definimos os objectivos que presidiram à realização da entrevista, e que foram:

- Conhecer momentos marcantes positivos e negativos da carreira profissional dos professores.
- Conhecer os sentimentos que os momentos marcantes positivos e negativos lhes suscitaram.
- Identificar em que fases das carreiras dos professores aconteceram, ou acontecem, os momentos marcantes positivos e negativos.
- Conhecer a atitude dos professores face à partilha de dilemas, casos, situações problemáticas, dificuldades e qual o impacto que lhes atribuem no seu desenvolvimento profissional.
- Identificar momentos de partilha entre os professores.
- Conhecer alguns casos ocorridos na carreira profissional dos professores e o modo como os resolveram.

Organizámos a entrevista em 6 blocos temáticos, para os quais foram enunciadas questões que pretendem encontrar respostas para os objectivos específicos previamente estabelecidos. Assim, apresentam-se, se seguida, os blocos criados:

Bloco 1 – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado –

Neste bloco pretendemos, no início da entrevista, explicar o objectivo do estudo, valorizando a importância da contribuição do entrevistado. Foram também explicadas as finalidades da entrevista, acentuando a imprescindibilidade da sua colaboração. Foi, ainda, obtida a autorização para a realização da gravação áudio e assegurada a confidencialidade das informações prestadas.

Este bloco inicial serviu também para garantir ao entrevistado a confidencialidade e não identificação das suas respostas.

Bloco 2 – Caracterização do entrevistado – Com este bloco pretendemos caracterizar o perfil académico e profissional do entrevistado. Para isso, procurámos saber a sua formação de base, o tempo de serviço, os cargos/ funções que desempenhavam, a sua categoria profissional e o modelo de estágio que efectuado. A formação de base e a experiência profissional do entrevistado permite-nos compreender algumas das suas respostas e opiniões.

Bloco 3 – Momentos marcantes da carreira – Com este bloco pretendemos conhecer, a partir da voz do entrevistado, momentos marcantes da sua carreira profissional, quer positivos, quer negativos. Este bloco permitiu-nos também saber em que fases da carreira aconteceram esses momentos, os sentimentos que provocaram no entrevistado, quem interveio nessas ocorrências, as situações e contextos em que aconteceram. Com este bloco foi possível saber bastante sobre aquilo que marca a vida profissional destes sujeitos.

Bloco 4 – A partilha na profissão – Este bloco visou o conhecimento da atitude do entrevistado face à partilha na sua profissão. Partilha ao nível de situações mais difíceis, problemas, dilemas, casos. Quisemos saber se faz essa partilha, com quem a faz, em que tipo de momentos efectua essa partilha, e a percepção que tem sobre o impacto da mesma para o seu desenvolvimento profissional e se acha importante que a partilha se faça em momentos formais, devidamente planificados. Pretendemos, ainda, conhecer um caso/situação que marcou o entrevistado e que o mesmo partilhou com os colegas de profissão. Igualmente ficámos a conhecer os tipos de soluções postas em prática para solucionar esse caso.

Bloco 5 – Sínteses e reflexão sobre a entrevista – Com este bloco pretendemos saber o que o entrevistado pensa desta investigação e da sua participação na mesma. Este bloco possibilitou-nos também perceber que a entrevista permitiu ao entrevistado fazer uma reflexão sobre a sua própria vida profissional.

Bloco 6- Agradecimentos – Este último bloco teve como finalidade agradecer a disponibilidade e a colaboração prestada para a realização do estudo, valorizando, mais uma vez, a importância das opiniões emitidas para a consecução do mesmo.

3.2.4.3. Realização da entrevista

O facto de pertencermos ao mesmo grupo profissional dos entrevistados, e termos dele um conhecimento já de muitos anos, por diversas escolas, facilitou o contacto com os mesmos, que, desde o início se mostraram receptivos à colaboração na nossa investigação.

Explicámos os nossos objectivos e garantimos a confidencialidade e anonimato dos dados, informações e opiniões recolhidos. Esta garantia estendeu-se também ao anonimato das próprias escolas em que os mesmos exercem a sua profissão.

Depois das explicações feitas e de garantida a confidencialidade, demos a palavra aos entrevistados, não restringindo nem comentando a sua expressão, deixando que cada um deles abordasse as questões colocadas da forma que entendesse e usando, para isso, o tempo que necessitasse, privilegiando deste modo uma orientação semi-directiva, conforme recomenda Estrela (1994). A nossa orientação foi efectuada quando os entrevistados solicitavam qualquer esclarecimento sobre as perguntas ou se afastavam dos objectivos a que nos propusemos.

Procurámos também não exercer qualquer interferência que pudesse influenciar o entrevistado com a expressão das nossas opiniões pessoais, críticas ou concordâncias, expressões corporais que lhes dessem qualquer mensagem da

nossa parte, não demonstrando nunca a nossa opinião pessoal (Bogdan & Biklen, 1994).

A sequência das informações prestadas pelo entrevistado nem sempre foi de acordo com o que era previsto, já que, por vezes, o mesmo expressava opiniões e acabava por antecipar respostas, a perguntas que lhe pretendíamos colocar apenas em momento posterior da entrevista. Deste modo ficavam desde logo abordados esses assuntos, sem que isso tenha tirado qualquer valor às respostas formuladas e acabando por ir ao encontro dos objectivos pretendidos.

As entrevistas foram efectuadas em ambiente natural, privado e resguardado de possíveis interferências, que de algum modo pudessem inibir o entrevistado ou prejudicar o seu registo. As entrevistas realizaram-se entre finais de Dezembro de 2010 e inícios de Março de 2011 e tiveram uma duração entre trinta e quarenta minutos cada. Realizaram-se nos locais, horários e datas sugeridos pelos entrevistados, para que se sentissem confortáveis e à vontade. Foram realizadas por nós e, em dois dos casos, com recurso a um gravador de áudio, utilizado com a autorização prévia dos entrevistados. Os outros cinco entrevistados preferiram que a entrevista não fosse gravada, por não se sentirem tão à vontade para se expressar. Concordámos com essa preferência, tendo escrito as respostas enquanto os entrevistados falavam. No final, a cada um deles, foi mostrado o texto da entrevista, com o qual todos concordaram.

As entrevistas transcritas a partir da gravação áudio, também foram posteriormente facultadas aos entrevistados que, depois de as examinarem, confirmaram o seu reconhecimento e identificação com o documento escrito. Com a utilização desta metodologia procurámos dar uma maior credibilidade à entrevista como método de recolha de dados, promovendo a validação do seu conteúdo pelo próprio sujeito de investigação.

3.2.4.4. Técnica de análise de dados – Análise de conteúdo

A nossa investigação baseia-se na análise dos dados recolhidos, através de entrevistas individuais, aos sujeitos do estudo. São, então, documentos de natureza pessoal e subjectiva o que vamos analisar, já que nos dão os pontos de vista e as percepções destes sujeitos sobre o objecto do estudo.

Para a análise das entrevistas adoptaremos a técnica da análise de conteúdo, técnica que visa a interpretação do conteúdo de diversos tipos de documentos: inquéritos, artigos de jornais, programas de rádio ou de televisão, entrevistas, etc. No nosso caso, para a recolha dos dados da investigação, recorreremos, como já referimos, à entrevista.

Segundo Berelson (1952, cit. por Bardin, 2008, p.38), a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Como refere Bardin (2008, p. 44), actualmente, designa-se por análise de conteúdo: um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2008, p. 44).

Como já atrás referimos, a *análise de conteúdo* constitui uma técnica de pesquisa que tem por finalidade a interpretação do teor das mensagens contidas nos mais diversos tipos de comunicações e documentos, através de uma análise objectiva, sistemática e até quantitativa das informações neles contidas.

Nesta investigação, o *corpus* documental utilizado é constituído por documentos provocados, de natureza pessoal, e que constituem as transcrições das entrevistas efectuadas aos sete professores, de diferentes escolas, áreas disciplinares e tempos de serviço, que constituíram os nossos sujeitos de investigação. Dado os objectivos que se pretendem alcançar com este estudo, pensamos que satisfaz os critérios referidos por Bardin (1991), uma vez que abrangem uma parte significativa do universo dos professores (regra da exaustividade e da representatividade). O tema das entrevistas foi o mesmo para os sete professores entrevistados, tal como o guião utilizado para a efectivação das mesmas (regra da homogeneidade). Assim, julgamos que os documentos obtidos a partir das entrevistas são uma adequada fonte de informação relativamente aos objectivos propostos (regra da pertinência).

Utilizaremos nesta etapa do nosso estudo, o processo denominado por Bardin (1991) de *análise categorial*, onde procederemos a uma classificação dos

elementos de significação das mensagens por uma “espécie de gavetas”, ou rubricas com significado, as categorias.

A nossa análise começou, tal como sugere Bardin (1991) com o estabelecimento de um primeiro contacto com os documentos a analisar, fazendo várias leituras dos mesmos, leituras “flutuantes” das transcrições, deixando-nos “invadir por impressões e orientações”, procurando atribuir um sentido e um significado às palavras dos entrevistados.

Passámos depois, e usando s orientações de Bardin (1991), à fase da categorização, onde pretendemos organizar os conteúdos das entrevistas em rubricas ou classes que possam reunir um grupo de elementos comuns sob um título genérico.

Posteriormente, definimos para cada categoria várias subcategorias, com a finalidade de melhor explicitar o sentido de cada uma das categorias. Na criação deste sistema de categorias e subcategorias, tivemos em conta as características fundamentais referidas por Bardin (1991) e por Amado (2009) e que conferem validade interna ao sistema proposto e análise efectuada. Assim, procurámos que as mesmas obedecessem às regras da exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objectividade e produtividade.

As categorias e subcategorias por nós criadas encontram-se sistematizadas no quadro constante no anexo II.

Passámos, de seguida, à divisão do texto dos documentos em segmentos mínimos, com conteúdo para análise, e que respeitam a uma, e só uma, categoria e subcategoria. Estes segmentos, as unidades de registo, depois de codificadas em função do documento de origem, foram integrados no sistema de categorias e subcategorias, criado anteriormente. O documento relativo a este processo encontra-se no anexo III.

Para permitir uma melhor compreensão do sentido das mensagens, procurámos construir proposições ou expressões – os indicadores – que resumem a linha geral das unidades de registo. São proposições ou expressões que pretendem demonstrar, de um modo sintético, as principais características das categorias e subcategorias. Os indicadores encontrados para as categorias referidas encontram-se no anexo IV.

Foi com base em todos estes dados, assim recolhidos, que passámos à análise interpretativa dos documentos.

3.3. Credibilidade da investigação

Após concluída uma investigação torna-se fundamental demonstrar o seu valor e credibilidade. Procuraremos, assim, demonstrar a credibilidade das conclusões a que chegámos, a adequação das respostas em estudo e a legitimidade dos processos metodológicos utilizados, conforme recomendado por Vieira (1999).

Na investigação qualitativa, os dados obtidos devem ser sempre referenciados a um contexto particular e a sua recolha desenvolve-se de forma personalizada, sendo essencial garantir a credibilidade de todo este processo.

Tal como refere Amado (2009), a credibilidade pode ser assegurada a três níveis. A nível descritivo – relativa à recolha de dados; a nível interpretativo – relacionada com o facto dos registos poderem, ou não, captar as perspectivas dos sujeitos; e a nível teórico – referida à coerência entre os dados recolhidos e a sua interpretação. Assim, a credibilidade da investigação depende da “consistência do estilo interactivo do investigador, do tipo de registo e análise de dados e da interpretação que faz dos significados individuais, captados durante o trabalho de campo com os participantes” (Mc Millan e Schumacher, 1989, p. 188, cit. por Vieira, 1999, p. 93).

Assim, procurámos assegurar a credibilidade do estudo que efectuámos, tentando validá-lo nas suas diferentes vertentes, especialmente na que respeita às concepções dos professores sobre os momentos marcantes das suas carreiras, positivos e negativos, bem como no que respeita à partilha que fazem na profissão. No que respeita a *credibilidade descritiva*, procedemos à transcrição das entrevistas realizadas da forma mais fiel possível, o que nos foi facilitado quer pelas duas entrevistas gravadas, quer pelo facto de os sujeitos terem assistido, e lido, os registos que efectuámos das entrevistas não gravadas. A credibilidade interpretativa foi assegurada ao longo das entrevistas, procurando manter a discrição e a neutralidade, não influenciando as respostas dos entrevistados. Para isso evitámos expressar as nossas opiniões relativamente aos assuntos abordados, ou exteriorizar formas e expressões de agrado, ou de desagrado, relativamente às opiniões expressas pelos entrevistados. Procurámos ouvir atentamente as respostas às questões colocadas, não confundindo nem induzindo o entrevistado a aderir às nossas próprias opiniões. Procurámos

também captar as expressões e os pontos de vista não expressos, em que o entrevistado interrompeu as suas falas, não as concluindo ou repetiu diversas vezes a mesma expressão, para a acentuar. Para assegurar a *credibilidade teórica*, foi nosso objectivo realizar uma interpretação rigorosa dos dados obtidos, procurando coerência entre a nossa interpretação e os dados fornecidos pelo entrevistado. Para a consecução desse objectivo, o tratamento das entrevistas, desde as primeiras leituras flutuantes e recorte das unidades de registo, até à criação do sistema de categorias e subcategorias e identificação de indicadores, foi um processo integralmente realizado por nós. Ao nível informático, apenas recorreremos ao processador de texto, e a mais nenhum tipo de programa.

A crítica principal à credibilidade deste tipo de investigação centra-se, precisamente, na falta de objectividade do investigador e na possibilidade de distorção, ou juízo erróneo, sobre a informação, em resultado dos seus quadros referenciais. Para acautelar a estas críticas e tornar mais credível o nosso estudo, adoptámos alguns procedimentos, tais como: a comprovação, por parte dos sujeitos, dos dados recolhidos e interpretações efectuadas; e a confirmação, por parte de outros investigadores, das interpretações por nós realizadas.

Podemos concluir que a análise por nós realizada foi, nos aspectos mais significativos, concordante com a opinião dos sujeitos da investigação e também com a dos investigadores que connosco colaboraram. Os aspectos em que surgiu alguma divergência foram ajustados, de modo a aumentar a fiabilidade do estudo.

Capítulo 4

Apresentação e análise dos resultados

“Muitas coisas não ousamos empreender por parecerem difíceis; entretanto, são difíceis porque não ousamos empreendê-las”.

Sêneca, Séc. I

Ao longo deste capítulo procederemos à apresentação dos dados recolhidos ao longo da investigação e, de seguida, à sua análise e interpretação, procurando atingir os objectivos a que nos propusemos.

Assim, com base na análise do conteúdo das entrevistas realizadas aos sete professores que fizeram parte desta investigação, procederemos à apresentação, explicitação, análise e interpretação das categorias e indicadores encontrados nos documentos recolhidos, procurando, desta forma, conhecer o entendimento dos sujeitos relativamente aos momentos marcantes das suas carreiras e o modo como os partilham na sua vida profissional. Procuraremos também conhecer que significados atribuem a essa partilha no seu desenvolvimento profissional.

4.1. Estudo das concepções dos professores sobre os momentos que marcam as suas carreiras, o modo como os partilham e os significados que lhes atribuem

Passaremos agora ao estudo da análise do conteúdo das entrevistas realizadas aos professores envolvidos no estudo. Ao longo desta análise teremos o cuidado de preservar o anonimato dos sujeitos. Assim, os documentos elaborados para a análise identificarão cada um dos sujeitos apenas com uma letra e os dados serão apresentados colectivamente, acautelando desta forma a possibilidade de ligação entre as respostas dadas e cada um dos sujeitos. Igualmente, a caracterização dos sujeitos será separada da restante análise das entrevistas, procurando realizar uma descrição das suas especificidades globalmente, de forma a não revelar elementos que possam, de algum modo, possibilitar a identificação de qualquer dos entrevistados. Seguidamente, faremos a análise das entrevistas, procurando dar um sentido às respostas inseridas em cada uma das categorias e subcategorias em estudo.

4.1.1. Caracterização dos sujeitos de investigação

No que respeita às características dos sujeitos, podemos concluir que todos têm já bastante experiência de ensino, uma vez que os seus tempos de serviço variam entre os dez e os trinta anos. Dos sete sujeitos entrevistados quatro têm entre vinte e um e trinta anos de serviço.

Todos os sujeitos entrevistados são do género feminino e possuem o grau académico de licenciatura. Um dos sujeitos tem duas licenciaturas.

As disciplinas que leccionam são variadas, de acordo com as diferentes formações de cada um.

A maioria dos sujeitos faz parte do Quadro de Nomeação Definitiva. Um pertence ao Quadro de Zona Pedagógica e outro é contratado.

Todos os sujeitos possuem estágio, sendo que cinco tiveram o estágio integrado no curso e três fizeram a profissionalização em serviço. Há, contudo, a referir que um dos sujeitos possui dois estágios, já que possui duas licenciaturas diferentes e fez estágio nas duas.

Todos os sujeitos exercem efectivamente a docência. Um exerce um cargo de gestão de topo, três exercem cargos de gestão intermédia, dois de avaliação de desempenho de colegas e um o cargo de tutor de um aluno. Um dos sujeitos é coordenador de um clube na escola.

O Quadro 1 dá-nos uma ideia geral da caracterização dos sujeitos entrevistados.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos						Total	
		A	B	C	D	E	F		G
Grau Académico	Licenciatura	1	1	1	1	1	1	1	7
Área/Grupo disciplinar	História (400)	1							1
	Matemática e Ciências da Natureza (230)		1						1
	Geografia (420)			1					1
	Educação Visual e Tecnológica (240)				1		1		2
	Educação Moral e Religiosa Católica (290)							1	1
	Educação Tecnológica (530)					1			1
Tempo de serviço	Até 10 anos		1						1
	De 11 a 20 anos	1					1		2
	De 21 a 30 anos			1	1	1		1	4
Categoria profissional	Quadro de Nomeação Definitiva	1		1	1	1		1	5
	Quadro de Zona Pedagógica						1		1
	Contratado		1						1
Tipo de estágio	Integrado	1	1		1		1	1	5*
	Profissionalização em serviço			1		1		1	3*
Funções que desempenha	Gestão de Topo			1					1
	Gestão Intermédia	1	1			1			3
	Avaliação			1		1			2
	Docente	1	1	1	1	1	1	1	7
	Coordenador de Clube							1	1
	Tutor			1			1	1	3

* um dos sujeitos, o G, possui dois estágios.

4.1.2. Análise dos dados das entrevistas

A análise dos dados das entrevistas foi efectuada, como já referimos, com base na técnica de análise de conteúdo. Assim, organizámos o conteúdo das mensagens das entrevistas num conjunto de categorias e subcategorias estabelecido, previamente, a partir dos objectivos que pretendíamos atingir.

Procurámos também que as categorias e subcategorias que estabelecemos apresentassem as qualidades indispensáveis à confirmação da sua validade e, em consequência, da análise efectuada. Para tal objectivo pretendemos que as categorias obedeam a critérios de exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objectividade e produtividade (Amado, 2009, Bardin, 2008).

Apresentam-se no Quadro 2 as categorias e subcategorias assim obtidas.

Quadro 2 – Sistema de categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Momentos marcantes positivos	Sentimentos Situações Intervenientes/Características/Conteúdo Contexto Fase da carreira
Momentos marcantes negativos	Sentimentos Situações Intervenientes/Características/Conteúdo Contexto Fase da carreira
Partilha	O quê? Com quem? Aonde? – Momentos formais Aonde? – Momentos informais Impacto no desenvolvimento profissional
Casos partilhados	Tipologia de casos Tipologia de soluções

Como já referimos, após sucessivas leituras das transcrições das entrevistas, foi realizado o recorte das mensagens em unidades de registo, que foram, posteriormente, distribuídas pelas categorias e subcategorias criadas para a análise das mesmas.

Com o objectivo de garantir a confidencialidade dos sujeitos, a apresentação do agrupamento das unidades de registo é feita globalmente para os diversos sujeitos, encontrando-se sob a forma de texto no Anexo III. Os sujeitos estão apenas identificados com as letras A, B, C, D, E, F e G.

Passamos, agora, à análise das mensagens expressas pelos sujeitos entrevistados referentes a cada uma das categorias e subcategorias estabelecidas.

Ao longo da apresentação dos resultados obtidos faremos algumas considerações que nos parecem pertinentes.

4.1.2.1. Momentos marcantes positivos

Relativamente a esta categoria pretendemos identificar quais os sentimentos positivos referidos pelos professores do estudo como mais marcantes na sua carreira profissional, as situações em que ocorreram, quais os intervenientes que tiveram influência nesses momentos, o contexto em que sucederam e qual a fase ou fases da carreira são referidas pelos sujeitos como momentos de ocorrência dessas situações, que os marcaram de modo positivo.

O Quadro 3 permite-nos uma leitura global das subcategorias seleccionadas para a categoria “Momentos marcantes positivos”.

Quadro 3 – Momentos marcantes positivos

Categoria	Subcategorias
Momentos marcantes positivos	Sentimentos Situações Intervenientes/Características/Conteúdo Contexto Fase da carreira

Passemos então a uma análise de cada uma das subcategorias consideradas, bem como aos indicadores, correspondentes a cada um dos sujeitos do estudo.

- Sentimentos

Quanto à subcategoria “Sentimentos”, pretendemos identificar que sentimentos positivos os sujeitos vivenciaram, nas suas carreiras, chegando à sua identificação a partir das expressões que utilizaram na exposição das diversas situações.

Poderemos verificar, a partir do Quadro 4, os indicadores para esta subcategoria, bem como os sujeitos que se lhes referiram.

Quadro 4 – Sentimentos

Categoria: Momentos marcantes positivos									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Sentimentos	Satisfação pessoal	1		1	1	1	1	1	6
	Partilha	1			1		1		3
	Estabilidade		1						1
	Orgulho			1					1
	Felicidade			1		1			2
	Amizade				1				1
	União					1			1
	Bem-estar						1		1
	Desafio							1	1

Quanto a esta subcategoria, seis dos sujeitos indicaram como sentimentos positivos, possibilitados pela sua carreira profissional, a satisfação pessoal e três a partilha. Foram ainda mencionados outros sentimentos: felicidade, estabilidade, orgulho, amizade, união, bem-estar e desafio.

Pelas referências efectuadas pelos entrevistados, a satisfação pessoal é o sentimento positivo mais vivenciado no desenrolar da sua profissão, seguido da felicidade, sugerindo-nos a interpretação de que estes professores se sentem bem com a profissão que escolheram, já que tal lhes possibilita estes sentimentos positivos.

O sujeito A refere *Dá-nos satisfação pessoal saber que eles [os alunos] tiveram sucesso*. O sujeito C refere *Gosto imenso da minha profissão (...) e (...) sempre gostei de trabalhar com adolescentes*. Quanto ao sujeito D diz que (...) *a nível dos alunos é frutuoso*. O sujeito E refere *Eles respeitavam a figura do professor e havia uma grande abertura comigo*. O sujeito F afirma que (...) *o envolvimento dos alunos, motivação e empenho nos conteúdos e trabalhos realizados são aspectos que o marcam*.

Parece-nos que, apesar da diversidade de sentimentos positivos elencados pelos sujeitos entrevistados, na verdade, o sentimento de satisfação pessoal se salienta, como referência positiva do exercício da carreira de profissional. Devemos referir, ainda, que a maioria das referências a este sentimento se reporta à relação com os alunos, ao ensiná-los, ao saber dos seus sucessos.

- Situações

Nesta subcategoria encontramos como indicadores a Relação Pedagógica, a Relação com os colegas, a Relação com a escola, a Relação com a profissão e a Relação com a comunidade.

Pretendemos, então, analisar em que situações os professores experienciaram sentimentos positivos que, para os mesmos, se tornaram marcantes.

Através do Quadro 5 podemos verificar como as respostas dos sujeitos se distribuem pelos diversos indicadores e quais os que mais se repetem.

Quadro 5 – Situações

Categoria: Momentos marcantes positivos									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Situações	Relação pedagógica	1			1	1	1		4
	Relação com os colegas				1	1	1		3
	Relação com a comunidade	1						1	2
	Relação com a profissão	1		1				1	3
	Relação com a escola	1	1			1		1	4

Pela análise do conteúdo das respostas dadas pelos sujeitos podemos verificar que, apesar de serem diversas as situações causadoras de sentimentos marcantes positivos, há dois indicadores que são mais referidos: a relação pedagógica e a relação com a escola. Segue-se depois a relação com os colegas e com a profissão, sendo a relação com a comunidade a menos referida.

O sujeito A refere que estes momentos (...) *vão acontecendo à medida que nós vamos compreendendo que os alunos vão atingindo aquilo que se pretende, vão superando as suas dificuldades e conseguem obter sucesso no final do ano lectivo e no final do percurso académico.* Também o sujeito D se refere à relação com os alunos do seguinte modo *O relacionamento com os alunos é ótimo (...).* O sujeito E refere *Como momentos positivos acho que a relação com os alunos era excepcional, no início da carreira.* O sujeito F também menciona a relação pedagógica da seguinte forma *Como aspecto muito positivo o envolvimento, motivação e empenho que se verifica nos alunos em grande parte dos conteúdos abordados e trabalhos realizados.* Este sujeito identifica como positivo (...) *a facilidade com que os alunos com mais dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educativas especiais se integram e conseguem atingir resultados positivos na disciplina.*

No que respeita à relação com a escola, são referidos como positivos momentos de realização de actividades extra-curriculares em que há maior envolvimento dos professores e que contribuem para a dinamização de toda a comunidade educativa, como é o caso da referência efectuada pelo sujeito A. O sujeito B entende como momento marcante positivo a oportunidade de estar vários anos na mesma escola, ou seja, a estabilidade profissional, (...) *tenho tido oportunidade de estar vários anos na mesma escola. É bom para mim, é bom para os alunos e é bom para a escola.* Refira-se que o sujeito B é contratado, ainda não pertence ao quadro de nenhuma escola, o que poderá ser um factor causador de deslocações frequentes de escola para escola. Também o sujeito E se refere à relação com a escola como tendo-lhe possibilitado momentos positivos e marcantes na sua carreira. Este sujeito aponta o convívio que se tinha nas escolas longe da sua residência, nos seus primeiros anos de carreira, o que minorava o facto de estar longe de casa *Nos primeiros anos da carreira fui colocada em escolas longe da residência e, embora não fosse uma coisa boa, foram anos muito bons, dado o convívio que se tinha com os colegas. As pessoas ficavam todas na área da escola e isso tornava-as mais unidas.*

Os sujeitos C e D apontam a relação com a profissão como causadora de momentos marcantes positivos. Dois sujeitos, D e E, indicam ainda como aspecto positivo a relação com os colegas.

- Contexto

Passemos agora à análise do contexto em que ocorreram os momentos que marcaram positivamente os sujeitos do estudo. Na subcategoria “Contexto” são referidos sete diferentes indicadores, como podemos observar pela análise do Quadro 6.

Quadro 6 – Contexto

Categoria: Momentos marcantes positivos									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Contexto	Aulas	1			1	1	1	1	5
	Sucesso dos alunos	1			1				2
	Actividades extra-curriculares	1							1
	Escolas		1	1		1	1		4
	Profissão			1					1
	Gestão da escola							1	1
	Implementação de um projecto de PCA							1	1

Apesar dos momentos que marcaram positivamente os sujeitos serem provenientes de contextos diversos, como as aulas, o sucesso dos alunos, actividades extra-curriculares, escolas, profissão, gestão da escola e implementação de um projecto de PCA, a maioria, cinco, refere as aulas como o contexto em que ocorreram momentos que os marcaram positivamente. Em segundo lugar aparece o indicador Escolas, com 4 referências. Segue-se o sucesso dos alunos, com duas referências e, com uma referência cada, os restantes indicadores identificados.

Sobre o indicador mais referido, as aulas, podemos observar o que diz, por exemplo, o sujeito A *Eles vão acontecendo à medida que nós vamos compreendendo que os alunos vão atingindo aquilo que se pretende (...)*, o sujeito D, sobre este assunto diz *A nível dos alunos é frutuoso porque nós vamos pensar que os alunos vêm... são uma turma heterogénea (...) uma pessoa que gosta do ensino acaba por gostar e achar que são momentos positivos, o relacionamento com os alunos é óptimo*. Também o sujeito F refere o *Envolvimento dos alunos na disciplina e a (...) integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com NEE (necessidades educativas especiais)*, ou ainda o sujeito G, que diz *O meu primeiro dia de aulas, como professora*.

No que respeita às escolas, o segundo indicador mais apontado pelos sujeitos como contexto de ocorrência de situações que os marcaram de modo positivo, parece-nos de salientar a estabilidade e a união criada nas escolas como motivos de satisfação. Assim, encontramos expressões como a proferida pelo sujeito B *Não tenho variado muito as escolas, e isso é um aspecto bom (...) E é bom para mim, é bom para os alunos e é bom para a escola.* O sujeito E refere o facto de, nos primeiros anos da carreira, apesar de colocado em escolas longe da residência, o que poderia constituir um factor negativo, ter sido, afinal, um aspecto que o marcou positivamente *Nos primeiros anos da carreira fui colocada em escolas longe da minha residência e, embora não fosse uma coisa boa, foram anos muito bons, dado o convívio que se tinha com os colegas. As pessoas ficavam todas na área da escola e isso tornava-as mais unidas.*

Há ainda expressões relativas a momentos de realização de actividades extra-curriculares que se constituem como momentos marcantes, como podemos reparar pela expressão do sujeito A *Há também outros momentos, como a realização de determinadas actividades extra-curriculares em que nos envolvemos mais e que contribuem para a dinamização de toda a comunidade educativa, e com sucesso,* ao desempenho de certas funções que implicam desafio, como refere o sujeito G *O ano em que fui eleita Presidente da Escola, ou Quando me elegeram, não foi por acaso, tínhamos muitos alunos e pouco espaço e isso foi um desafio. Foi arrancar com o ano escolar quando, à partida, tudo era negativo e se dizia que a escola não ia abrir e à implementação de novos projectos,* como refere o sujeito G *A implementação desse projecto foi muito importante e gratificante, porque os alunos, que já se tinham afastado da escola, conseguí que fizessem o 6.º ano.*

Ainda um dos sujeitos, o C, refere a profissão como o contexto em que ocorrem momentos marcantes positivos *Gosto imenso da minha profissão. Sinto-me feliz quando ex-alunos atravessam a rua para falarem comigo ou vêm à escola e pedem autorização para entrarem e me vêm visitar (...).*

Analisando estes resultados, podemos observar que são os momentos de aula, na relação pedagógica inerente ao exercício da profissão, na actividade relacional de ensino-aprendizagem que ocorre a maior parte dos momentos que marcaram positivamente estes sujeitos.

Também as escolas, espaço central da profissão docente, e onde ocorre a função do professor, são apontadas como causadoras de momentos positivos que os marcaram.

Ainda o indicador sucesso dos alunos é apresentado como relevante para estes sujeitos. Saber que os seus alunos conseguiram ultrapassar dificuldades, atingindo os objectivos pretendidos e alcançando sucesso na vida, é um aspecto que importa a estes sujeitos e os marca de modo positivo.

Parece-nos ainda de salientar as oportunidades de exercício de diferentes funções, bem como a criação e implementação de projectos, como aspectos que marcaram estes sujeitos deixando-lhes uma memória positiva sobre os mesmos.

- Intervenientes/Características/7 onteúdo

Relativamente a esta subcategoria identificamos diversos indicadores, como causadores de momentos marcantes positivos da vida dos sujeitos entrevistados, no entanto é notória a centralidade colocada no indicador alunos, já que foi apontado por todos os sujeitos, como podemos observar através da análise do Quadro 7.

Quadro 7 – Intervenientes/Características/conteúdo

Categoria: Momentos marcantes positivos									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Intervenientes/Características /Conteúdo	Alunos	1	1	1	1	1	1	1	7
	Colegas				1	1	1		3
	Escola		1					1	2
	Comunidade educativa	1						1	2
	Ofício de professor/ser professor			1	1				2

São apontados os colegas como segundo elemento que intervém na criação de momentos positivos para estes professores, com três referências.

Seguem-se, com igual peso, duas referências cada, os indicadores escola, comunidade educativa e o ofício de professor, ou seja a profissão que se desempenha.

As mensagens relativas ao indicador alunos, que, como já referimos, foi a mais apontada, traduzem-se em expressões como *Eles vão acontecendo à medida que nós vamos compreendendo que os alunos vão atingindo aquilo que se pretende, vão superando as suas dificuldades e conseguem obter sucesso no final do ano lectivo (...)*, como refere o sujeito A. Ora, é apontado o sucesso dos alunos como motivo de satisfação, como aspecto positivo. O sujeito C diz *Sinto-me feliz quando ex-alunos atravessam a rua para falar comigo ou vêm à escola e pedem autorização para entrarem e me vêm visitar (...)*, o que indicia a satisfação com momentos positivos passados com aqueles alunos e que também terão sido importantes para os mesmos. Também o sujeito D se refere ao relacionamento com os alunos como aspecto positivo *O relacionamento com os alunos é óptimo*. Já o sujeito E, embora aponte como positivo o indicador alunos, coloca as razões desses momentos positivos no início da carreira, dizendo *Como momentos positivos acho que a relação com os alunos era excepcional, no início da carreira. Eles respeitavam a figura do professor e havia uma grande abertura comigo (...)*. De acordo com este sujeito, supõe-se que, actualmente, os alunos já não serão igual motivo de alegria. Por exemplo o sujeito G refere a reintegração e o sucesso de alunos com problemas e que corriam o risco de abandono escolar como aspecto que o marcou de forma positiva *A implementação desse projecto foi muito importante e gratificante, porque os alunos, que já se tinham afastado da escola, consegui que fizessem o 6.º ano. Todos os dez alunos conseguiram prosseguir estudos e já estão a trabalhar*.

Sobre a relação com os colegas, são três os sujeitos que se lhe referem. Contudo, é de algum modo notório o facto de esse relacionamento se reportar sobretudo a momentos passados, o que nos leva a inferir da possível deterioração do mesmo nos momentos mais actuais. Se não, observe-se o que diz o sujeito D a este respeito *A amizade com os colegas é muito positiva... ou foi muito positiva... Claro que também ainda há colegas que é bom trabalhar com eles... (...)*. Também o sujeito E, sobre esta questão afirma *Nos primeiros anos da carreira fui colocada em escolas longe da minha residência e, embora não fosse uma coisa boa, foram anos, foram anos muito bons, dado o convívio que se*

tinha com os colegas. As pessoas ficavam todas na área da escola e isso tornava-as mais unidas.

Na relação com a comunidade são apontados como positivos os momentos de realização de determinadas actividades extra-curriculares, que envolvem e dinamizam toda a comunidade educativa ou, como refere o sujeito G, a criação de um banco de recursos (alimentos, vestuário, calçado, livros), criado com a finalidade de suprir algumas das necessidades dos alunos e, por consequência, da comunidade.

No que se refere à relação com a profissão, são referidos aspectos positivos conseguidos com o percurso escolar e sucesso dos alunos, o prazer obtido com o exercício da profissão ou ainda com a elaboração de projectos e o exercício de cargos. Por exemplo o sujeito C refere *Gosto imenso da minha profissão* e o sujeito G afirma, reportando-se a momentos positivos marcantes da sua carreira, *O meu primeiro dia de aulas, como professora; O ano em que fui eleita para presidente da escola; O meu primeiro ano em que elaborei um projecto de implementação dos Percursos Curriculares Alternativos no meu Agrupamento.*

- Fases da Carreira

Na subcategoria “Fases da carreira”, apresentada no Quadro 8, seis dos sujeitos indicaram que os momentos positivos marcantes aconteceram ao longo das suas carreiras. Três dos sujeitos referiram o início da carreira como tendo sido propiciador de momentos marcantes positivos. Um dos sujeitos, o E, aponta apenas o início da carreira como a altura que lhe terá permitido momentos que o marcaram de forma positiva.

Quadro 8 – Fases da carreira

Categoria: Momentos marcantes positivos									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Fases da Carreira	No início da carreira				1	1		1	3
	Ao longo da carreira	1	1	1	1		1	1	6

A este respeito o sujeito A afirma *Os momentos positivos não os posso particularizar no tempo, pois vão acontecendo*. E, por exemplo o sujeito F, diz *Esses momentos foram acontecendo em várias fases da minha carreira (...)*. O sujeito D começa por dizer *Ao nível dos [momentos] positivos vou falar realmente do passado...*, para depois continuar *Claro que também ainda há colegas [actualmente] que é bom trabalhar com eles (...)*. O sujeito E aponta o início da carreira como o momento mais positivo, referindo como motivos dessa opção, quer o relacionamento com os alunos, quer com os colegas *Como momentos positivos acho que a relação com os alunos era excepcional, no início da carreira e Nos primeiros anos da carreira fui colocada em escolas longe da minha residência e, embora não fosse uma coisa boa, foram anos muito bons, dado o convívio que se tinha com os colegas*.

4.1.2.2. Momentos marcantes negativos

Tal como fizemos para a categoria momentos marcantes positivos, pretendemos nesta categoria identificar quais os sentimentos negativos referidos pelos professores do estudo como mais marcantes na sua carreira profissional, as situações em que ocorreram, quais os intervenientes que tiveram influência nesses momentos, o contexto em que sucederam e qual a fase ou fases da carreira são referidas pelos sujeitos como momentos de ocorrência dessas situações, que os marcaram de modo negativo.

O Quadro 9 permite-nos uma leitura global das subcategorias seleccionadas para a categoria “Momentos marcantes negativos”.

Quadro 9 – Momentos marcantes negativos

Categoria	Subcategorias
Momentos marcantes negativos	Sentimentos Situações Intervenientes/Características/Conteúdo Contexto Fase da carreira

Passemos então a uma análise de cada uma das subcategorias consideradas, bem como aos indicadores que lhes correspondem.

- Sentimentos

Quanto à subcategoria “Sentimentos”, pretendemos identificar que sentimentos negativos os sujeitos vivenciaram, nas suas carreiras, chegando à sua identificação a partir das expressões que utilizaram na exposição das diversas situações.

Poderemos verificar, a partir do Quadro 10, os indicadores para esta subcategoria, bem como os sujeitos que se lhes referiram.

Quadro 10 - Sentimentos

Categoria: Momentos marcantes negativos									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Sentimentos	Instabilidade	1				1	1		3
	Mal-estar	1			1		1		3
	Insegurança/incerteza	1					1		2
	Stress	1				1			2
	Injustiça		1						1
	Desintegração		1						1
	Falta de acolhimento por parte dos colegas		1						1
	Ser olhado com desconfiança		1						1
	Abalo na auto-estima		1						1
	Abalo na auto-confiança		1						1
	Tristeza			1			1		2
	Insatisfação				1				1
	Desânimo				1	1			2
	Desagrado				1				1
	Desunião				1				1
	Desmotivação				1		1		2
	Desconfiança				1	1			2
	Angústia					1			1
	Impotência						1		1
	Vontade de voltar ao passado						1		1
Frustração						1		1	
Revolta						1		1	
Desrespeito							1	1	

Analisando os indicadores expressos pelas mensagens dos vários sujeitos podemos chegar rapidamente a uma primeira constatação: a imensidão de sentimentos negativos expressos, muito superior aos atrás referenciados como positivos, numa proporção de vinte e três (negativos) para 9 (positivos).

Constatamos também que há uma grande dispersão pelos diversos sentimentos. Cada sujeito expressou “o que lhe vai na alma”, sendo frutífero na expressão desses sentimentos. Parece-nos que esta constatação queira dizer mais qualquer coisa, para além de parecer ser mais fácil apontar sentimentos negativos que positivos na carreira dos professores. Cada um, da sua própria voz, expressou, talvez, aquilo que o preocupa e se encontra “vivo” e presente no seu íntimo.

São referidos pelos sujeitos os sentimentos de instabilidade, mal-estar, insegurança/incerteza, *stress*, injustiça, desintegração, falta de acolhimento por parte dos colegas, ser olhado com desconfiança, abalo na auto-estima, abalo na auto-confiança, tristeza, insatisfação, desânimo, desagrado, desunião, desmotivação, angústia, impotência, vontade de voltar ao passado, frustração, revolta e desrespeito.

Apesar da grande dispersão por variados sentimentos aparecem em primeiro lugar, com três referências cada um, a instabilidade e o mal-estar. Seguem-se sentimentos como insegurança/incerteza, *stress*, desmotivação e desconfiança, com duas referências cada.

Neste elenco de sentimentos negativos que marcaram a vida destes professores, são referidas expressões como *Com as políticas educativas que têm sido tomadas nos últimos tempos, que causam grande instabilidade e mal-estar. Nunca se sabe do que se está à espera, qual é a nova medida que vai sair.*, como refere o sujeito A, ou como refere o sujeito D *Ultimamente as intrigas são tantas dentro das escolas, há tão mau ambiente (...) com estas teorias que começaram a pôr, que o sistema educativo, o relacionamento foi-se degradando.* E ainda deste sujeito *Rivalidade, fingimento, falta de confiança, passar por cima de tudo e de todos, degradou-se, o nosso relacionamento é... está muito, mas muito pior do que era (...) e depois todo o sistema educativo neste momento, está degradado e a desmotivar-nos. E eu realmente acho que o ensino está degradado. Nós acabamos por perder o estímulo.* Por outro lado, o sujeito E refere (...) *os alunos e os pais não respeitam ninguém. (...) e também a carreira como está neste*

momento. Uma pessoa já não sabe se é professor, se o que é que é. Eu não me sinto. Este sujeito diz ainda Com tanto trabalho que uma pessoa tem para fazer, eu sinto-me angustiada, porque estou a relegar para segundo plano a profissão, o ser professor. O sujeito E refere-se também ao relacionamento nas escolas dizendo (...) não quer dizer que seja mau, mas é de desconfiança de uns para com os outros, devido à avaliação que uns têm de fazer dos outros e a instabilidade que se sente à medida que o tempo vai passando e as determinações são emanadas do Ministério da Educação. Para o sujeito F Perante as situações de indisciplina e quando esgotamos todos os meios que a escola nos permite para melhorar os comportamentos e/ou atitudes e não encontramos solução, o sentimento é de impotência e vontade de voltar aos tempos em que o professor era respeitado e admirado. Este sujeito aponta, ainda, como aspecto causador de sentimentos negativos A situação actual em que vivemos devido à reorganização curricular (...).

Se repararmos, pelas mensagens atrás mencionadas, poderemos constatar que as motivações apontadas como causadoras de sentimentos negativos que marcaram estes sujeitos se reportam sobretudo às políticas educativas, com as questões relativas à avaliação dos professores, mudanças constantes, excesso de trabalho burocrático, e outras, apontadas como causadoras de instabilidade, desconfiança, mau relacionamento entre docentes, desânimo e *stress*.

Outro aspecto a ter em conta reporta-se à falta de respeito pelos professores, por parte de alunos e de encarregados de educação, gerando um sentimento de impotência para resolver determinados comportamentos e atitudes e uma conseqüente comparação com os tempos passados, levando mesmo um dos sujeitos a manifestar vontade de voltar ao passado.

Todos os indicadores mencionados expressam as vivências do tempo presente, supomos que, por oposição a um tempo passado, onde os sentimentos vividos terão sido outros e que terão marcado estes professores de uma forma mais positiva.

- Situações

Na subcategoria “Situações” pretendemos identificar que tipos de situações são apontados pelos sujeitos entrevistados como causadores de momentos marcantes negativos nas suas carreiras. Para isso usámos a mesma estrutura de indicadores já usada na identificação de situações propiciadoras de momentos marcantes positivos. Tal razão prendeu-se com o facto de entendermos ser a decisão mais correcta e adequada à possível comparação entre os resultados destas duas subcategorias.

A partir do Quadro 11 podemos fazer essa análise.

Quadro 11 – Situações

Categoria: Momentos marcantes negativos									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Situações	Relação pedagógica					1	1		2
	Relação com os colegas		1		1	1			3
	Relação com a comunidade					1	1	1	3
	Relação com a profissão	1		1	1	1	1	1	6
	Relação com a escola				1				1

Ao analisarmos os indicadores apontados pelos sujeitos, há um primeiro dado a retirar: a relação com a profissão é referida por seis sujeitos como causadora de situações que os marcaram de modo negativo, afastando-se bastante dos outros indicadores.

Em segundo lugar aparece-nos a relação com os colegas e a relação com a comunidade. A relação pedagógica é indicada apenas por dois sujeitos como tendo propiciado momentos marcantes negativos nas suas carreiras. A relação com a escola é indicada apenas por um sujeito.

Os dados relativos à relação com a profissão baseiam-se no facto de os sujeitos identificarem como aspectos negativos os relacionados com o sistema educativo, políticas educativas, reorganização curricular, avaliação de desempenho e outros, que são particulares do exercício da profissão de professor.

Por exemplo, se atentarmos no que diz o sujeito A, são identificados como momentos negativos os actuais, (...) *com as políticas educativas que têm sido tomadas nos últimos tempos, que causam grande instabilidade e mal-estar aos professores*. O mesmo também se refere à avaliação de desempenho, (...) *feita nos moldes em que está*, como elemento perturbador e negativo. Também é interessante observar o que refere o sujeito D a este respeito, que apresenta a situação actual, provocada pelas alterações ao nível do sistema educativo como tendo causado a deterioração do relacionamento entre professores na escola *A nível do sistema educativo não é um aspecto positivo porque isto está muito mau. Momentos negativos na escola, a nível de relacionamento, posso mencionar há uns anos a esta parte, nomeadamente quando começaram... quando apareceram os titulares. (...) e neste momento há grupos porque as pessoas são intrigistas e acho que é uma desgraça total*.

Também o sujeito E se refere a este assunto referindo como aspecto negativo (...) *e também a carreira como está neste momento. O relacionamento nas escolas, não quer dizer que seja mau, mas é de desconfiança de uns para com os outros, devido à avaliação que uns têm de fazer dos outros e a instabilidade que se sente à medida que o tempo vai passando e as determinações são emanadas do Ministério da Educação*. O sujeito F também indica o momento actual ao nível da profissão como causador de marcas negativas, dizendo *A situação em que vivemos devido à reorganização curricular que põe fim ao par pedagógico e levando milhares ao desemprego*. Ora, este sujeito reflecte nas suas palavras a instabilidade e a preocupação criada com a medida legislativa de terminar com o par pedagógico na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, que se supunha viria a ser tomada. Algum tempo após a realização desta entrevista, verificou-se, a nível governamental, um retrocesso neste âmbito, ou seja, neste momento o par pedagógico ainda existe mas, na altura, era uma das grandes preocupações, sobretudo para os professores que leccionam tal disciplina.

Parece-nos ainda interessante reparar que três dos sujeitos se referem à relação com os colegas como causadora de momentos marcantes negativos. Algumas das explicações para esta situação já apareceram reflectidas ao nível das expressões utilizadas para se referirem ao mal-estar na profissão, causado pelas constantes alterações nas políticas educativas mais recentes e que, segundo estes sujeitos, ajudaram à deterioração do relacionamento entre os professores nas escolas, mormente devido ao clima de desconfiança criado e às questões relativas à avaliação de desempenho docente. Pelas mensagens apresentadas por estes entrevistados parece-nos poder inferir que a relação com os colegas de profissão é indicada, então, como pior na actualidade, comparativamente ao tempo passado.

No que respeita à relação com a comunidade, inserimos neste indicador as mensagens dos sujeitos que se relacionaram com os pais/encarregados de educação e ainda a relação com a comunicação social e seus efeitos na imagem que veiculou para a comunidade sobre os professores.

- Intervenientes/Características/Conteúdo

É nosso propósito, nesta subcategoria, determinar quais os intervenientes nos momentos negativos que marcaram estes sujeitos. Assim, a partir das referências dos mesmos, chegámos à criação de sete indicadores diferentes, para esta subcategoria, o que podemos verificar através da análise do Quadro 12, que a seguir se apresenta.

Quadro 12 – Intervenientes/Características/Conteúdo

Categoria: Momentos marcantes negativos									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Intervenientes Características/Conteúdo	Políticas educativas	1			1	1	1	1	5
	Colegas		1		1				2
	Alunos			1		1			2
	Coordenadora		1						1
	Direcção				1				1
	Pais					1			1
	Comunicação Social							1	1

A partir da análise do Quadro 12 podemos reparar que se verifica uma incidência no indicador políticas educativas, com cinco dos sujeitos a referirem-se-lhe, como interveniente na criação de momentos marcantes negativos. Em segundo lugar, e ao mesmo nível, são referidos ao colegas e os alunos como elementos que também contribuem para a vivência de momentos negativos, sendo os outros indicadores referidos de forma pouco expressiva.

De algum modo, parece-nos que os dados deste quadro ajudam a corroborar os dados dos quadros anteriores a respeito dos momentos marcantes negativos, ou seja, o factor que nos é apresentado como determinante é o das políticas educativas que têm sido tomadas nos últimos tempos e que, de algum modo, a par de ajudarem à instabilidade docente também terão sido determinantes na deterioração da relação entre os professores na sua actividade profissional.

Relativamente a esta subcategoria aparecem-nos expressões como *Os momentos negativos são os actuais, com as políticas educativas que têm sido tomadas nos últimos tempos*, como diz o sujeito A, ou, como refere o sujeito D, *(...) isto está tão mau, haver este clima... no sistema da possibilidade de acabar o par pedagógico em EVT que até há colegas nossos na escola que têm o prazer de dizer, de olharem para nós e dizer “Tu para o ano até nem tens aqui lugar”*,

(...) *não há simpatia, não há nada, bruscamente e faz-se assim e é assim. O mau ambiente está criado.*

De realçar que um dos sujeitos, o G, referiu como interveniente que lhe causou um momento que o marcou de modo negativo a comunicação social *O pior momento que senti foi quando me senti comparada, em termos da campanha que se fez contra os professores a nível de absentismo e negligência, isto quando eu dei 1 falta em 18 anos, e nos seguintes também não faltei, e pautei a minha vida profissional por uma ética de responsabilidade e de respeito e não me vi respeitada nos meios de comunicação social (...).*

- Contexto

Passemos agora à análise do contexto em que ocorreram os momentos que marcaram negativamente os sujeitos entrevistados. Na subcategoria “Contexto” encontramos referência a seis diferentes indicadores, como podemos observar pela análise do Quadro 13.

Quadro 13 – Contexto

Categoria: Momentos marcantes negativos									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Contexto	Situação actual do ensino	1			1	1	1		4
	Escola		1						1
	Reunião de recepção aos pais		1						1
	Futuro dos alunos			1					1
	Aulas					1			1
	Campanha contra os professores sobre o absentismo							1	1

Sem dúvida, há a destacar a situação actual do ensino como o contexto em que ocorreram os momentos marcantes negativos para a maioria dos sujeitos entrevistados. Parece-nos poder acrescentar a este indicador também o da referida campanha que se fez contra os professores acerca do absentismo, veiculada sobretudo pelos órgãos de comunicação social, já que esta situação também ocorreu no contexto da situação que se tem vivido no ensino nos últimos anos.

Por exemplo, o sujeito A refere-se à situação actual do ensino nos seguintes moldes *Nunca se sabe do que se está à espera, qual é a nova medida que vai sair. Hoje em dia os professores não têm aquilo que tanto seria importante, ou seja, momentos de reflexão. É um corre-corre.* E o sujeito D diz (...) *e depois todo o sistema educativo neste momento está degradado e a desmotivar-nos. Nós acabamos por perder o estímulo.* Ainda o sujeito E refere-se a esta situação dizendo (...) *e também a carreira como está neste momento. Uma pessoa já não sabe se é professor, se o que é que é. Eu não me sinto.*

Por estas expressões do sentir destes sujeitos podemos concluir que, na verdade, a situação actual do ensino parece ser causadora, para eles, de momentos que os marcam de forma bastante negativa, já que apresentam-se sem estímulo, de alguma forma desencantados com a profissão.

- Fases da carreira

Passemos agora a analisar a subcategoria “Fases da carreira”, para podermos determinar em que alturas das carreiras destes professores ocorreram os momentos que os marcaram negativamente e aos quais se referiram nas entrevistas.

Para tal organizámos o Quadro 14, que se apresenta a seguir.

Quadro 14 – Fases da carreira

Categoria: Momentos marcantes negativos									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Fases da Carreira	Momentos actuais	1			1	1	1	1	5
	No início da carreira		1						1
	Ao longo da carreira			1	1		1		3

Através da análise do quadro 14 podemos concluir que são os momentos actuais os que mais contribuiram negativamente para a formulação, nestes professores, de marcas negativas, já que o indicador momentos actuais é o que aparece referenciado mais vezes, ou seja, cinco, num total de sete entrevistados. Segue-se o indicador ao longo da carreira, com três referências. Apenas um dos sujeitos se refere ao início da carreira e outro ao longo da carreira, como momentos marcantes negativos.

Para exemplificar esta predominância nos momentos actuais retirámos algumas das expressões utilizadas pelos sujeitos. Assim, o sujeito A afirma *Os momentos mais negativos são os actuais. O sujeito D refere (...) e depois todo o sistema educativo neste momento, está degradado e a desmotivar-nos e Negativos, eu só posso, negativos na escola, a nível de relacionamento, posso mencionar há uns anos a esta parte, nomeadamente quando começaram... quando apareceram os titulares.* Também o sujeito E se expressa da seguinte forma *Os momentos mais negativos são os actuais, como já referi.* Igualmente o sujeito G se reporta aos momentos actuais, da reforma educativa e do sistema de avaliação de desempenho docente, dizendo *Esses momentos aconteceram no início desta reforma educativa, do sistema de avaliação.*

4.1.2.3. Partilha

A criação da categoria “Partilha” teve como objectivo recolher dados que possam ajudar à identificação de atitudes dos professores relativamente à partilha dos momentos positivos e negativos vividos na profissão, ou à partilha de outras situações e também de trabalho.

Assim, pretendemos saber que tipo de situações costumam partilhar, aonde fazem essa partilha, se a fazem em momentos informais, se em momentos formais e qual o impacto que entendem que tem no seu desenvolvimento profissional.

O Quadro 15 permite-nos uma leitura global das subcategorias seleccionadas para a categoria “Partilha”.

Quadro 15 – Partilha

Categoria	Subcategorias
Partilha	O quê? Com quem? Aonde? – Momentos formais Aonde? – Momentos informais Impacto no desenvolvimento profissional

Passemos então a uma análise de cada uma das subcategorias consideradas, bem como aos indicadores que lhes correspondem.

- O quê?

Nesta subcategoria é nossa intenção identificar que tipos de situações são partilhadas pelos sujeitos do estudo, no âmbito da sua actividade profissional. Para isso partimos da análise do Quadro 16, que a seguir se apresenta.

Quadro 16 – O quê?

Categoria: Partilha									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
O quê?	Sobretudo os momentos negativos				1				1
	Tudo	1	1	1		1	1	1	6
	Trabalho (Planificações, recursos, etc.)				1		1		2

Após a análise das respostas dos sujeitos, chegámos a uma primeira conclusão: todos os sujeitos fazem a partilha de situações da sua vida profissional.

Partindo deste primeiro pressuposto, e pela análise do quadro 16, podemos retirar uma outra conclusão: a maioria dos sujeitos, seis, refere partilhar tudo, ou seja, qualquer tipo de situação, quer relativa a momentos positivos, quer a momentos negativos, ou mesmo partilha de trabalho. Por exemplo, o sujeito A diz *Os sucessos e os insucessos são sempre partilhados no seio do grupo ou com os colegas* e o sujeito E refere *Os [momentos] positivos, mais no passado. Os negativos, nesta altura*. Também o sujeito F diz, a este respeito, *Os momentos positivos e negativos são sempre partilhados*.

- Com quem?

Com quem partilham os sujeitos as situações, problemas e dificuldades que ocorrem nas suas vidas profissionais, é a pergunta para a qual pretendemos encontrar resposta através desta subcategoria, o que nos é facultado a partir do Quadro 17.

Quadro 17 – Com quem?

Categoria: Partilha										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
Com quem?	Colegas do grupo/área disciplinar	1	1							2
	Colegas em geral			1	1	1	1	1		5
	Colegas nas reuniões de Departamento	1			1					2
	Colegas nas reuniões de Conselho de Turma	1		1	1					3
	Direcção	1								1
	Família		1		1	1	1	1		5
	Coordenador		1							1
	Professor de Estudo Acompanhado		1							1
	Par pedagógico					1				1
	Director de Turma					1	1	1		3
	Amigos							1		1
	Pessoas mais próximas							1		1

Analisando os indicadores fornecidos pelas mensagens expressas por estes sujeitos verificamos uma grande dispersão, ou seja, são bastante diversas as personagens e estruturas com quem os entrevistados referem partilhar os momentos da sua vida profissional, sejam negativos ou positivos.

Apesar da dispersão já referida, podemos verificar uma maior incidência nalguns indicadores, como colegas em geral e família. Seguem-se os directores de turma e os colegas nas reuniões de conselho de turma.

Há também referência a outros indicadores, nomeadamente os colegas nas reuniões de departamento, os colegas do grupo/área disciplinar, os amigos, o colega de Estudo Acompanhado, o par pedagógico, o coordenador e ainda as pessoas mais próximas.

A este respeito podemos, por exemplo, verificar o que diz o sujeito A *Os sucessos e os insucessos são sempre partilhados no seio do grupo ou com outros colegas. Normalmente a escola “gere-se” de uma forma colectiva, o professor não é um ser isolado* ou o sujeito B *Este ano eu tenho também a função de directora de turma e eu gosto muito de ouvir a opinião, não só de partilhar mas às vezes espero um bocadinho que me orientem, de certa forma, e que me ajudem a ultrapassar aquela dificuldade, seja em relação aos alunos, seja o comportamento dos alunos, seja a nível de conteúdos e gosto de partilhar tudo*, ou ainda o sujeito G *Partilhei sempre, com a família e com o núcleo de professores com quem mais directamente me relacionava.*

São curiosas as observações dos sujeitos D e E quando se referem à partilha com a família, dando a indicação do facto de não serem compreendidos em casa. Assim, o sujeito D diz *Eu costumo partilhar... aqui em casa às vezes partilho mas... é complicado porque o meu marido diz que eu não devo trazer os problemas da escola para aqui, assim como eu também não levo os problemas de casa.* O sujeito E refere *Também partilho em casa mas ninguém me entende.*

- Aonde? (Momentos formais)

Com o objectivo de perceber em que momentos e situações os sujeitos da investigação fazem a partilha das suas problemáticas profissionais, quer as que classificam como positivas, quer as negativas, criámos as subcategorias “Aonde? (Momentos formais)” e “Aonde? (Momentos informais)”.

No Quadro 18 apresentamos os dados que recolhemos sobre a primeira destas subcategorias.

Quadro 18 – Aonde? (Momentos formais)

Categoria: Partilha									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Aonde? (Momentos formais)	Reuniões de Departamento	1			1	1	1	1	5
	Reuniões de Conselho de Turma	1	1	1	1	1	1	1	7

Pela análise do Quadro 18 podemos observar que são dois os momentos formais aonde os sujeitos do estudo partilham as situações e dilemas do seu ensino e da sua actividade profissional, em geral. São esses momentos as Reuniões de Departamento e as Reuniões de Conselho de Turma. Os sete sujeitos, provavelmente espelhando o tipo de situações que costumam partilhar, indicam o Conselho de Turma como estrutura principal onde fazem essa partilha. Por idêntica razão cinco dos sujeitos referem o Departamento como estrutura de partilha.

Como exemplo desta observação podemos atentar no que diz o sujeito A *Partilho, quer com colegas do grupo, quer nas reuniões de Departamento Curricular, quer nas reuniões de Conselhos de Turma (...)*, ou o que diz o sujeito D *A nível de departamento isso acontece quando quê... quando um conteúdo não é abordado, ou por falta de tempo ou por falta de recursos materiais ou humanos. Se os alunos estiverem a ter mais dificuldade em determinado tema eu, pessoalmente, não levo para departamento, levo sempre para o conselho de turma.*

- Aonde? (Momentos informais)

Relativamente à subcategoria “Aonde? (Momentos informais)”, as mensagens expressas pelos sujeitos, que podemos reparar no Quadro 19 reflectem uma incidência sobre os indicadores colegas e colegas do grupo, de tal forma que, se os juntássemos, chegaríamos à conclusão que todos os sujeitos

partilham as suas problemáticas profissionais, em situações informais, com colegas, seja num âmbito mais geral, sejam colegas do grupo/área disciplinar. É isso mesmo que podemos observar através das suas mensagens, como é o caso do sujeito F, que refere *As situações de indisciplina são sempre partilhadas com os colegas com quem trabalho mais directamente*, ou o sujeito C, que refere *Partilho com colegas*, ou ainda o E, que diz *Vou partilhando com os colegas com quem tenho mais confiança* ou o sujeito G, que afirma *Partilho estas situações em momentos mais informais*.

Parece-nos podermos concluir que, na verdade, é com os colegas que os professores mais fazem a partilha das diversas situações com que se vão confrontando no seu dia-a-dia profissional, em momentos informais, o que nos parece absolutamente aceitável e previsível.

Quadro 19 – Aonde? (Momentos informais)

Categoria: Partilha									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Aonde? (Momentos informais)	Colegas do grupo	1				1	1		3
	Colegas		1	1	1			1	4
	Direcção	1							1
	Directores de Turma					1			1
	Pares pedagógicos						1		1

É notório o facto de apenas um dos sujeitos se referir à partilha com a Direcção da escola, indiciando, no nosso entender, a maior proximidade com os colegas que se encontram ao mesmo nível de responsabilidade e de trabalho. De algum modo, a Direcção parece ser um órgão que não é o primeiro recurso ao nível da partilha, o que, de resto, nos parece normal.

Parece-nos interessante a observação do sujeito B, que utiliza a partilha em momentos informais para mais facilmente se organizar ao nível da exposição

das mesmas situações em momentos formais, sendo aquelas um apoio para estas *Por norma até gosto de ter um leque muito alargado de opiniões em situações informais, para que na situação formal eu consiga até como que canalizar melhor e organizar as minhas ideias para depois partirmos para uma estratégia comum.*

- Impacto no desenvolvimento profissional

Interessa-nos também saber qual a importância que pode ter, e que têm para estes sujeitos, a partilha de situações diversas, problemas, dificuldades, dilemas com que os professores se confrontam. Para isso criámos a subcategoria “Impacto no desenvolvimento profissional”, cujos dados recolhidos se apresentam a seguir, no Quadro 20 e onde os indicadores expressos pelos sujeitos foram: aprendizagem, encontro de soluções/resolução de problemas, enriquecimento como pessoa, muito, enriquecimento como professor, ajuda mútua e esperança no futuro.

Quadro 20 – Impacto no desenvolvimento profissional

Categoria: Partilha									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Impacto no desenvolvimento profissional	Aprendizagem	1	1	1	1	1			5
	Encontro de soluções/ Resolução de problemas	1	1	1	1	1		1	6
	Enriquecimento como pessoa			1	1			1	3
	Muito		1						1
	Enriquecimento como professor			1	1		1	1	4
	Ajuda mútua					1			1
	Esperança no futuro				1				1

A primeira interpretação que nos parece evidenciar-se é o facto de todos os sujeitos entenderem que a partilha teve impacto no seu desenvolvimento profissional, sendo que todos referem esse factor com expressões positivas, ou seja, todos os sujeitos parecem convencidos que a partilha é um factor positivo na sua profissão.

Seis dos sujeitos acham que a partilha teve impacto no seu desenvolvimento profissional porque lhes permitiu o encontro de soluções e a resolução de problemas. Cinco sujeitos entendem que a aprendizagem que têm com a partilha é um factor de grande importância. Quatro entendem que a partilha das situações que marcam as suas carreiras profissionais lhes permitiu enriquecer como professores e três concordam ter enriquecido como pessoas.

As mensagens dos sujeitos da investigação sugerem, então, que a partilha é muito importante no desenvolvimento da sua actividade profissional e na aprendizagem da mesma. Vejamos o que a este propósito diz o sujeito A, que nos parece de grande importância *Nos momentos de partilha, formais ou informais, aprendemos sempre. Uns aprendem connosco e nós aprendemos com os exemplos dos outros. e Penso que todos beneficiaram, profissionalmente, com este caso, uma vez que perante uma situação semelhante poderão já perspectivar uma possível solução, apesar de cada caso ser diferente do outro.* E também o sujeito B, que acentua (...) *porque por vezes nós temos determinadas ideias e achamos que são as melhores, mas se ouvirmos mais uma, mais uma, mais uma, aí confrontamos as situações e assim conseguimos ir mais longe e Eu não me imagino a ser a professora que sou hoje, boa ou má não sei, mas não me imagino se não partilhasse aquilo que vou aprendendo também ao longo dos anos.*

Também nos parece de grande importância o que, nesta subcategoria, aponta o sujeito C, já que aborda a aprendizagem que pode ser permitida aos professores mais novos através da partilha com os mais velhos *Sim, nomeadamente para os professores mais jovens, (que estão a começar as suas carreiras), a partilha é sempre muito importante; é com a troca de ideias que se podem encontrar soluções para melhorar o nosso dia-a-dia e tornar a nossa vida de professor o mais aliciante possível.*

O sujeito D, a este respeito é peremptório ao dizer *Ah, é claro que são, porque com os colegas nós acabamos sempre por tirar alguma coisa de bom.*

Porque a opinião de dois é sempre melhor que uma só e acaba sempre por ser bom. É sempre enriquecedor porque nós aprendemos sempre mais, ou porque a outra pessoa também já teve um caso semelhante e ao dialogarmos nós partilhamos e acabamos por ir ao encontro de outras e determinadas coisas, e podemos ver pontos de vista que não estávamos a ver, claro.

Também o sujeito E diz *Há partilha, muita até, entre nós, entre os professores de Educação Tecnológica, ao nível de conteúdos, testes, produção de recursos para as aulas. Isso ajuda muito no desenvolvimento profissional, e o sujeito F Aprendi essencialmente o que o curso não ensina, lidar com a indisciplina, motivar os alunos, adaptar conteúdos e tarefas para alunos com NEE.*

Igualmente o sujeito G atribui grande importância à partilha, como podemos concluir pelas suas palavras *Foram importantes por duas razões: 1.º porque acabei por ter conhecimento que havia pessoas que tinham os mesmos receios, que se deparavam com os mesmos problemas que eu, e isso é importante. Vivenciávamos os mesmos problemas. Por outro lado, se vivenciávamos os mesmos problemas tínhamos que buscar as soluções para os mesmos e a partilha de estratégias, já experienciadas, levava a um maior enriquecimento pessoal e profissional e Por outro lado, abria-nos outras perspectivas para olhar para o problema, para a situação, sobre um outro prisma, onde acabávamos por encontrar, muitas vezes, elementos facilitadores para a resolução do problema.*

Será, parece-nos, um dado importante a reter: a partilha entre professores é deveras importante e é uma forma de aprender a lidar com situações mais difíceis que possam ocorrer na profissão. Esta aprendizagem, de resolução de problemas, de encontro de novas estratégias, só permitidas pela partilha, é de grande relevância, acreditamos, sobretudo para os professores mais novos, ou seja, com menor experiência profissional, que assim poderão aprender a lidar com algumas situações que, por terem uma carreira mais curta, ainda não vivenciaram. Aprende-se com os outros e connosco, com a partilha que fazemos e com a que recebemos dos outros.

4.1.2.4. Caso partilhado

Para sabermos de um modo mais detalhado que tipo de casos/situações são partilhados pelos professores e quais são as soluções que encontraram para os mesmos, elementos que nos provam que acontecem na sua vida profissional, decidimos criar uma categoria sobre casos partilhados, para a qual determinámos duas subcategorias: “Tipologia de casos” e “Tipologia de soluções”, como podemos observar através do Quadro 21.

Quadro 21 – Caso partilhado

Categoria	Subcategorias
Caso partilhado	Tipologia de casos Tipologia de soluções

- Tipologia de casos

Nesta subcategoria pretendemos identificar os tipos de casos que os sujeitos referiram quando lhes solicitámos que falassem sobre um caso/situação da sua actividade profissional que tivessem partilhado com os colegas, quer num momento formal, quer num momento informal.

Através da análise dos indicadores, que agrupámos no Quadro 22, podemos verificar a tipologia de casos referidos por estes sujeitos.

Quadro 22 – Tipologia de casos

Categoria: Caso partilhado									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Tipologia de casos	Cyberbullying	1							1
	Alunos NEE e Dificuldades de aprendizagem		1				1		2
	Insucesso escolar			1			1		2
	Roubos e mentira				1				1
	Indisciplina			1		1	1	1	4
	Desinteresse pela vida escolar e Abandono escolar				1		1	1	3
	Baixa auto-estima							1	1

Este agrupamento de tipos de casos/situações partilhados pelos sujeitos não pretende caracterizar todos os casos que ocorrem na carreira profissional dos professores, nem mesmo da dos entrevistados. É apenas o agrupamento dos casos/situações que eles escolheram referir, o que poderá ter sido feito por razões de proximidade temporal, pela marca que deixaram nestes professores ou por outras quaisquer razões que não foi nosso objectivo apurar.

De qualquer modo, todos os sujeitos se referiram a situações que, de algum modo, podemos caracterizar como negativas e todas se reportam a alunos.

Assim, pela análise dos dados recolhidos podemos concluir que a situação mais referida foi a de indisciplina. Segue-se o desinteresse pela vida escolar e abandono escolar, alunos com necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar, *cyberbullying*, roubos e mentira e baixa auto-estima.

Parecem ser as situações mais negativas, relativas ao universo do ensino-aprendizagem dos alunos as que mais marcam os professores e que mais são partilhadas com os outros.

A este respeito vejam-se as expressões utilizadas pelo sujeito C *Fui professora de vários cursos CEF (Cursos de Educação e Formação). Estes cursos são para alunos em risco de abandono, e com várias repetências. No início dos cursos os alunos não sabiam estar na sala e havia muitos problemas, quer a nível de aproveitamento, quer de comportamento,* ou pelo sujeito E *Ainda há poucos dias aconteceu uma situação de indisciplina com uma aluna de Percurso Curricular Alternativo* e também pelo sujeito F *A situação que escolho é que é a mais actual, refere-se a uma turma de PCA (Percurso Curricular Alternativo) com alunos com problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem e total desinteresse pela vida escolar.*

Há ainda uma consideração que nos parece pertinente fazer: a maioria dos sujeitos que se refere a situações de indisciplina/comportamento e de aproveitamento, refere-se a turmas CEF (Cursos de Educação e Formação) e PCA (Percurso Curricular Alternativo). Quer as turmas de CEF, quer as turmas de PCA são, habitualmente e como refere o sujeito C, compostas por alunos difíceis, com várias repetências e sem interesse pela vida escolar, o que de algum modo ajuda à compreensão das possíveis razões da escolha destas mensagens dos sujeitos.

- Tipologia de soluções

A partir das situações apontadas pelos sujeitos, criámos a subcategoria “Tipologia de soluções”, com o objectivo de analisar que soluções foram apontadas pelos mesmos para a resolução das situações problemáticas que indicaram como casos partilhados. Os indicadores para esta subcategoria podem ser observados através do Quadro 23, que a seguir apresentamos.

Quadro 23 – Tipologia de soluções

Categoria: Caso partilhado									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Tipologia de soluções	Tutoria	1							1
	Partilha/apoio dos colegas professores		1			1	1	1	4
	Apoio de outros alunos	1			1				2
	Reuniões de Conselho de Turma semanais/quinzenais			1			1	1	3
	Reuniões de Conselho de Turma				1		1		2
	Contacto com Encarregada de Educação				1				1
	Apoio do órgão de gestão da escola				1				1
	Castigo/recompensa/ Uso do efeito surpresa							1	1
	Registo de comportamentos positivos							1	1

Relativamente a esta subcategoria, podemos extrair a seguinte conclusão: são bastante diversas as soluções apontadas para a resolução dos dilemas identificados na subcategoria “Tipologia de casos”. Assim, encontramos como indicadores mais relevantes a partilha e apoio de colegas professores, reuniões de conselho de turma semanais ou quinzenais, ou seja, mais frequentes que o habitual, reuniões de conselho de turma normais (as que acontecem habitualmente), o apoio de outros alunos na resolução dos problemas identificados, a tutoria, o contacto com encarregados de educação, além de outras estratégias, como o apoio do órgão de gestão da escola, a utilização do castigo e da recompensa ou o registo dos comportamentos positivos.

Uma conclusão a retirar é o facto de o Conselho de Turma ser a estrutura privilegiada para, formalmente, procurar soluções para os problemas que vão surgindo com os alunos, já que é aos alunos que estes professores se referem. Tal facto parece-nos ser o adequado em situações como as referenciadas, já que é aquela a estrutura que reúne o conjunto dos professores da turma, um dos quais com a função de director de turma. Quando as turmas são mais problemáticas, como é o caso das turmas CEF e PCA, estas reuniões são mais frequentes, o que, de algum modo, poderá agilizar e tornar mais rápida a solução para um problema.

Entre as referências feitas pelos sujeitos à importância do Conselho de Turma podemos, por exemplo, reparar no que diz o sujeito D *No conselho de turma nós arranjávamos... eu participava o que eu pensava fazer e pedia sugestões, se havia melhor ou se podia continuar assim*, ou no que refere o sujeito F, que diz *Esta situação é debatida quinzenalmente nas reuniões de Conselho de Turma, assim como nas de avaliação e intercalares*.

Parece-nos de realçar a importância que podem ter os outros alunos no apoio à resolução de determinados problemas que ocorrem com colegas ou com a turma, o que é referido por exemplo pelo sujeito A *Numa reunião de Conselho de Turma, exposto mais uma vez o problema, voluntariamente propus-me para a acompanhar como tutora (...) e (...) depois de eu ir falar com as colegas da turma, para que a integrassem e não se rissem*. Também o sujeito D relaciona a procura de soluções com os colegas alunos *Então para a mãe deixar de acreditar no filho e acreditar em nós, na escola, eu tive que chamar os alunos em causa, aliás, chamei o filho, chamei a mãe, e chamei outro aluno, mais dois alunos a quem ele tinha furtado*.

Apesar de os dados aqui recolhidos serem de pequena relevância para a análise de como os professores resolvem situações problemáticas da sua actividade profissional, na sua relação com os alunos, no exercício da sua função de ensino-aprendizagem, por serem poucos, parece-nos podermos retirar deles algumas conclusões, nomeadamente sobre o tipo de soluções que utilizam e a quem recorrem para as tentar resolver.

Considerações finais

*“Dobrar o Cabo, sem perder a esperança,
E ao sabor do vento navegar,
Indiferente à tempestade ou à bonança,
Ser uma ilha entre o azul e o mar”*

Arlindo Mota, 2010

O nosso interesse com o que se passa na escola com os professores, ao nível do que marca as suas carreiras profissionais e o valor que atribuem à partilha dos dilemas com que se debatem no seu dia-a-dia, foi o que nos motivou à formulação deste estudo.

O facto de também sermos profissionais do ensino, e de conhecermos situações que ocorrem no nosso dia-a-dia, por vezes na origem de dificuldades ao nível do desenvolvimento da nossa actividade despertou o nosso interesse, aliado depois à aprendizagem efectuada no Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, que empreendemos numa altura já avançada da nossa carreira profissional e que foi também resposta a algumas das nossas preocupações pessoais. A frequência deste curso de mestrado permitiu-nos, ainda, uma primeira abordagem ao mundo da investigação.

Procuramos com este estudo conhecer, a partir da voz dos próprios professores, as suas vivências profissionais mais marcantes, quer negativa, quer positivamente, de tal modo que foram as que escolheram para referir.

Igualmente pretendemos saber se os professores, no desenrolar da sua actividade profissional, partilham com os colegas os seus dilemas, as suas preocupações, problemas e dificuldades, que numa actividade relacional, como é a de ser professor, naturalmente ocorrem, mormente quando essa relação é feita entre gerações muito diversas, como são as dos professores e as dos alunos.

Este estudo evidenciou que, positivamente, o desempenho da profissão gera nos professores sentimentos de satisfação pessoal, de partilha, felicidade, bem-estar, desafio, amizade e outros. Os momentos positivos acontecem sobretudo na relação pedagógica, ou seja em situações de ensino-aprendizagem, com os alunos, nas aulas, e na relação que têm com a escola, de resto, nos contextos em que se desenrola a maior parte da sua actividade profissional. Também são apresentados como desafiantes e motivo de momentos positivos da profissão o desempenho de certas funções mais específicas, como por exemplo directivas, a implementação de projectos e o desenvolvimento de actividades extra-curriculares.

Por outro lado há a realçar que grande parte das situações que marcam negativamente os professores são relativamente actuais, vividas num tempo muito próximo e, contrariamente ao que poderíamos supor de início, a maioria delas não se reporta à relação com os alunos, mas sim à relação com a profissão, propiciada pela situação actual que se tem vivido, e vive, no sistema educativo. As suas referências dizem respeito sobretudo às constantes mudanças nas políticas educativas, ao sistema de avaliação de desempenho docente e às alterações no currículo, que lhes causam sentimentos de mal-estar, de instabilidade, de desânimo, de *stress*. Foi o que concluímos quando pretendemos identificar os sentimentos que expressaram face aos momentos negativos vividos, que pela própria voz destes professores, foram em número muito mais elevado que os que expressaram como positivos.

Esta constatação indicia o mal-estar e a sensação de instabilidade que, nós próprios, de algum modo, temos constatado nas escolas e que têm também sido divulgados pela comunicação social. Estes sentimentos não nascem no interior das escolas mas sim no interior do sistema educativo, passando depois para

dentro das mesmas e acabando por gerar, por vezes, como foi também referido por diversos professores, situações de desconfiança entre os próprios colegas de profissão e de trabalho.

Ao nível da relação pedagógica identificámos os aspectos que mais preocupam estes professores, já que são referidos como situações/ocorrências dessa relação. As situações identificadas referem-se principalmente à indisciplina, ao desinteresse pela vida escolar e ao fraco aproveitamento, aspectos que, em muitos casos, andam a par. A este nível parecem-nos também importantes as referências feitas às dificuldades de relacionamento, não apenas com os alunos mas também com os encarregados de educação, o que torna mais difícil a resolução de determinadas problemáticas comportamentais ocorridas na relação pedagógica.

Um segundo aspecto do nosso interesse diz respeito à partilha na profissão. Pretendíamos saber se, habitualmente, os professores partilham os seus problemas, com quem o fazem e que valor atribuem a essa partilha no seu desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Todos estes professores disseram fazer e valorizar essa partilha, como forma de aprendizagem, de reflexão e comparação de práticas, de encontro de soluções para problemas, modo de aprender, para aplicar novas práticas que poderão ter resultados mais positivos que as que sozinhos usavam.

Concluimos que os professores partilham os seus dilemas, os seus métodos de trabalho e recursos, sobretudo com os colegas e, muitas vezes, em situações informais.

Na verdade parece-nos certo que se aprende muito em situações informais de partilha. É aí que os professores se “despem” das suas capas protectoras e mais facilmente expõem as suas dificuldades e se abrem à ajuda de outros. Esta partilha aparece como um dado bastante positivo, já que permite expor-se, trocar ideias, confrontar opiniões, metodologias, estratégias, modos de agir e, assim, através dessa abertura e partilha, chegar a um conhecimento passível de ser utilizado no seu quotidiano.

No final das entrevistas que efectuámos, solicitámos aos professores que dessem a sua opinião sobre este estudo e apontassem sugestões para o futuro. A maior parte deles entendeu que deveriam existir mais momentos formais de partilha, se bem que não tivessem muito claro como deveriam decorrer esses

momentos, já que alguns expressaram a ideia que a formalidade retirará espontaneidade e à vontade para se efectuar essa partilha. Igualmente referiram a construção dos horários e a organização da escola, que deveriam prever esses momentos, facilitando a existência de horas comuns aos diversos grupos de professores para abrir espaço ao diálogo, à partilha e à reflexão.

Referiram também a importância da partilha em grupos pequenos e a importância que essa partilha e reflexão conjunta poderá ter para os professores mais jovens, em início de carreira, que assim poderão aprender com os mais experientes.

Foi ainda referida a necessidade de existência de reuniões e de formação que focassem temas como: como lidar com alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (ANEP), com alunos com problemas de comportamento, por exemplo reuniões conjuntas com encarregados de educação, para mais facilmente se encontrarem soluções para diversos problemas, sobretudo de comportamento.

Parece-nos de realçar também o facto de vários dos professores entrevistados considerarem importante o objecto deste estudo, sobretudo porque os obrigou a analisar e a reflectir sobre o seu trabalho, bem como a encontrar na carreira profissional momentos marcantes positivos, que parecia estarem escondidos, como podemos concluir pelas palavras de alguns deles *Acho que este assunto é importante, até porque me obrigou a fazer uma análise e a reflectir sobre o meu trabalho. As pessoas acabam por tomar consciência de determinados momentos, que foram significativos para si, profissionalmente, e que até já tinham posto para trás, já tinham esquecido, apesar de, naquele momento, terem sido marcantes. Se calhar também é uma forma de se compreenderem um pouco como professores.*” Ainda outro refere *Mas gostei. Acho que é engraçado, até porque há bocadinho, quando me falou em momentos positivos e negativos, sinceramente, só via negativos e não via nada de positivo, porque nós acabamos por esquecer o que é bom e só nos lembramos daquilo que é mau.* Um outro ainda refere-se a este assunto nestes termos *Acho que é importante o reflectir sobre práticas, boas ou más, no sentido de uma melhor auto-regulação, em termos profissionais e até pessoais.*

Constituiu-se para nós um factor que dificultou a realização deste estudo o pouco tempo disponível para o realizar, em virtude das muitas solicitações do

trabalho escolar e familiar, que nos deixou pouca disponibilidade e até estabilidade.

É, no nosso entender, uma limitação ao estudo o reduzido número de entrevistados, o que não permite tirar conclusões passíveis de serem generalizadas, como o seria se o número de sujeitos fosse maior.

De qualquer modo reconhecemos e agradecemos a disponibilidade de todos os contactados para a realização das entrevistas e, conseqüentemente, a sua participação neste estudo.

Parece-nos que existem questões que possibilitarão o prosseguimento da investigação no âmbito deste trabalho, nomeadamente a abordagem da partilha na escola, no sentido de conhecer como ela é feita e como os órgãos de gestão, de topo e intermédia, a promovem, já que entendemos ser de suma importância para a aprendizagem e crescimento profissional dos professores, bem como para o desenvolvimento de um bom relacionamento na escola, do qual ganharão não apenas os professores, mas também os alunos.

Outro assunto onde nos parece poder continuar a recolha e posterior análise de dados é a dos dilemas/casos/situações problemáticas que ocorrem no dia-a-dia dos professores e o modo como os resolvem.

Acreditamos que a serenidade que é necessária ao bom trabalho e ao processo de ensino-aprendizagem, que não existiram nos últimos tempos no nosso país, pode, de algum modo, ter perturbado a recolha dos dados, já que os professores encontram-se em situações de instabilidade e mal-estar, ou seja, noutra situação, talvez as suas respostas fossem outras. De qualquer modo, esse factor, também se constituiu como um aspecto interessante, já que a realização desta investigação, neste momento, ofereceu-nos dados sobre as vivências deste momento, o que nos parece de grande valor.

Chegados ao fim, parece-nos importante ter realizado este trabalho, quer pelas conclusões a que pudemos chegar, quer pela análise e reflexão que nos permitiu, a nós e aos professores que nele colaboraram.

Creemos poder concluir que reflectir sobre as suas práticas e vivências é importante, bem como partilhar com os outros essa reflexão e as problemáticas que ocorrem na vida profissional dos professores. As mesmas permitirão uma aprendizagem e um crescimento, como professores e como pessoas.

Bibliografia

Abrahão, M. H. M. B. (2006). As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In Elizeu C. de Souza e Maria Helena Abrahão (orgs.). *Tempos, narrativas, ficções: a invenção de si* (pp. 149-170). EDIPUCRS – EDUNEB. Porto Alegre/Salvador.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Coleções Cidine.

Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Isabel Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp.9-39). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Tavares, J., (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. 2.^a Edição Revista e Desenvolvida, Almedina.

Alarcão, I. e Roldão, M. C., (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo, Lda. Coleção Educação e Formação.

Alberoni, F. (1994). *Valores*. Venda Nova: Bertrand Editora.

Alberoni, F. e Veca, S.(1988). *O Altruísmo e a Moral*. Lisboa: Bertrand Editora.

Alves, F. C. (2003). *(Auto)biografia – histórias ou relatos de vida e formação de professores*. Escola Superior de Educação - I.P. Bragança.

- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Texto Inédito. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In: Isabel Alarcão, (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp.90-122). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Porto: Porto Editora
- Ben-Peretz, M. (1991). Episódios do passado evocados por professores aposentados. In António Nóvoa, (org). (2000). *Vidas de Professores* (pp. 199-214). Cap. VIII. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. 4.^a Ed. Lisboa: Edições Gradiva.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bueno, B., Camlian, H., Sousa, C. e Catani, D., (2006). *Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente*. Brasil, 1985-2003, Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 32,n.º 2., 385-410.
- Cabanas, J. M. (1998). *Pedagogia axiológica – la educación ante los valores*, Madrid: Dykinson.
- Cabral, F. (2001). *Ética na sociedade plural*. Coimbra: Ed. Tenacitas.
- Camps, V. (1996). *Paradoxos do individualismo*. Lisboa: Relógio d'Água.

Carvalho, A. (2000). A Representação do Conhecimento Segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa da Educação* (pp. 169-184) Ano/Vol. 13, n.º 001.

Castillo, E. G. (1988). *Axiologia educativa*. Granada: Ediciones T.A.T.

Castillo, E. G. (1994). Razón "debil" y educación "light". Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 6., 149-160.

Catani, D. B. (2006). A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In Elizeu C. de Souza e Maria Helena Abrahão (orgs.). *Tempos, narrativas, ficções: a invenção de si* (pp. 77-87). EDIPUCRS - EDUNEB, Porto Alegre/Salvador.

Clandinin, J. e Connelly, M. (1991). Narrative and story in practice and research. In D. A. Schön, (Ed.). *The reflective turn: case studies of reflective practice* (pp. 258-281). New York: Teachers College Press.

Cunha, M. I. (1997). *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

Damião, M. H. (2007). *O estudo do ensino*. Actas do XIV Colóquio da AFIRSE, FPCE-UL.

Damião, M. H. (2008). *Ensino e formação de professores: De perspectivas teóricas a um esquema eclético*. Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath & Co. Publishers.

Dominicé, P. (2000). *Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

- Dujo, A. G. e Cantero, F. G. (2009). Reconstrucción del sentido de la actividad educativa escolar. In José Calvo e Carmo García (coord.). *La escuela en crisis* (pp. 77-102). Colección Recursos, n.º 114. Editorial OCTAEDRO.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1999). *Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores*. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. III, n.º 1, 9-30.
- Ferreira-Alves, J. e Gonçalves, O. F., (2001). *Educação Narrativa do Professor*. Coleção Psicologias. Quarteto Editora. Coimbra.
- Formosinho, D. (2009). Educação e Valores: Os novos desafios. In J. Boavida, Reis. *Iberografias* 14 (pp. 170-191). Centro de Estudos Ibéricos.
- Freitas, D. e Galvão, C., (2007). *O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores*. *Ciências e Cognição*, Vol. 12., 219-233.
- Fullat, O. (1988). *La peregrinación del mal. Estudio sobre la violència educativa*. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores, Para uma mudança Educativa*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. S. Paulo: Editora Unesp.
- Goodson, I. (2000). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 63- 78). Porto: Porto Editora.

- Gómez, A. P, (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. António Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidade y eticidade*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1998), *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Holly, M. L. (2000). Investigando a vida profissional dos professores: Diários biográficos. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Infante, M. I, Silva, M. S. e Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino - os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In Isabel Alarcão, (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 152-169). Porto: Porto Editora.
- Jonas, H. (1994). *Ética, medicina e técnica*. Lisboa: Editora Vega.
- Josso, M-C. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa, 2002.
- Lima, M. P., Vieira, C., M. C. e Oliveira, a. L. (2007). *Metodologia da investigação científica. Caderno de textos de apoio*. 8.^a ed. Coimbra.
- Lipovetsky, G. (1989). *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Lipovetsky, Y. G. (1994). *O crepúsculo do dever – a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Lyotard, J. F. (1989). *A condição pós moderna*. Lisboa: Gradiva.

Maia, C. (1995). A dimensão ética da função educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia* . FPCE da Universidade de Coimbra, 41-60.

Moreira, M. A. e Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves, *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Nascimento, J. C. (s. d.). *As narrativas (auto)biográficas como espaço/tempo de formação do professor alfabetizador*. . Rio de Janeiro: UNIRIO.

Nóvoa, A. (2000). Os Professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2007). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. FPCE, Universidade de Lisboa.

Passeggi, M. C. (2003). *Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente*. Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB., Universidade Federal de Rio Grande do Norte.

Pérez, C. L. (2003). *Imagens Caleidoscópicas: as narrativas autobiográficas na formação das professoras alfabetizadoras*. (UFF), Rio de Janeiro.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

Pessoa Mendes, T. (2002). Em torno da reflexão – (im)pressões e (ex)pressões em educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia* , Ano 36, nº1,2 e 3., 375-386.

Pessoa, T. (2002a). *Escrever Casos*. FPCE – UC. Coimbra, 1-12.

- Pessoa Mendes, T. (2002). *Aprender a Pensar como Professor – contributo da metodologia de casos na promoção da flexibilidade cognitiva*. Tese de doutoramento policopiada. Coimbra: Universidade Coimbra.
- Pessoa Mendes, T. (2003). A Educação Reflexiva do Professor – Razões e Implicações ao nível da Formação Inicial. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº8, vol.10, ano 7º - Actas VII Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía, (pp.1786-1798), Faculdade Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Pessoa, T. (2007). O educador como Tecelão de Afectos: reflexões e desafios na escola actual. In Jesus Maria Sousa, Carlos Nogueira Fino (org.). *A escola sob suspeita*. (pp. 343-359) Colecção Em Foco. ASA Editores, S.A. Porto.
- Pessoa, T. e Nogueira, F. (2009), Flexibilidade cognitiva nas vivências e práticas educativas, Casebook para a formação de professores. In António Dias Nascimento e Tânia Maria Hetkwoski (org.). *Educação e contemporaneidade, Pesquisas científicas e tecnológicas* (pp. 109-131) EDUFBA. Salvador, BA.
- Pessoa; T.; Vaz Rebelo, P.; Pedroso de Lima, M. (2010). *AUTO)biographies@com.school – memories and narratives*. Proceedings of the ATEE 34th Annual Conference. Palma de Maiorca. 29th August - 2nd September 2010 pp. 749-756.
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida como artes formadoras da existência. In Elizeu C. de Souza e Maria Helena Abrahão (orgs.). *Tempos, narrativas, ficções: a invenção de si* (pp. 41-59). EDIPUCRS - EDUNEB, Porto Alegre/Salvador.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

- Saveli, E. L., (2006). *Narrativas autobiográficas de professores: Um caminho para a compreensão do processo de formação Práxis Educativa*. Janeiro-Junho, Vol.1, n.º 001, (94-105). UEPG, Brasil.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. António Nóvoa (Dir.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Sousa, C. P. (2006). Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada: histórias de formação de professores universitários. In Elizeu C. de Souza e Maria Helena Abrahão (orgs.). *Tempos, narrativas, ficções: a invenção de si* (pp. 247-261). EDIPUCRS - EDUNEB, Porto Alegre/Salvador.
- Souza, E. C. (2006). *O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB.
- Souza, E. C. (2006). Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In Elizeu C. de Souza e Maria Helena Abrahão (orgs.). *Tempos, narrativas, ficções: a invenção de si* (pp. 135-147). EDIPUCRS - EDUNEB, Porto Alegre/Salvador.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J. & Anderson, D. K. (1988). Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition. In III – *Structured Domains In Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*, (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R. J. e Jehng, J. C., (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter In D. NIX & R. J. SPIRO (Eds) *Cognition, Education, and*

Multimedia: Exploring Ideas in High Technology, (pp. 163-205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shulman, (1992). *Case Methods in Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.

Vaz Rebelo, P. & Pedroso de Lima, M. (2006). *Autobiografia escolar, personalidade e concepções educativas: Estudo exploratório*. II CIPA. Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica. Anais. Programação e Resumos. Salvador: EDUNEB.

Vaz Rebelo, P.; Pessoa, T.; Pedroso de Lima, M.; Barreira, C. (2010). *Analysis grid for educational autobiographies*. Proceedings of the ATEE 34th Annual Conference. Palma de Maiorca. 29th August - 2nd September 2010, pp. 640-647.

Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (2), 89-116.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Edições Educa.

ANEXOS

Guião da Entrevista

Entrevistadora: Maria Madalena da Silva Canas

Entrevistado: Professor A

Data: **Local:**

Recursos: Áudio-gravador

Tema: Os momentos marcantes da carreira dos professores e a partilha na profissão.

Blocos	Objectivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
1 – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade para participar no estudo; - Explicar o objectivo do problema em estudo e a sua importância; - Valorizar a colaboração do entrevistado(a); - Solicitar autorização para utilizar o áudio-gravador; - Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos. 	
2 – Caracterização do entrevistado	Caracterizar o perfil académico e profissional do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Diga-nos qual a sua formação e experiência profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o seu curso? - Há quantos anos é professor(a)? - Que cargos/funções desempenha? - Qual é a sua categoria profissional? - De que tipo foi o seu estágio profissional?

Blocos	Objectivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
3 – Momentos marcantes da carreira	Conhecer momentos marcantes da carreira do professor.	- Fale-nos de momentos marcantes da sua carreira, positivos e negativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Se tivesse que escolher alguns momentos marcantes da sua carreira, que momentos positivos apontava? Porquê? - Que momentos negativos apontava? Porque?
4 – A partilha na profissão	-Saber se existe partilha entre os professores e como se efectua e qual o impacto que tem no desenvolvimento profissional.	<ul style="list-style-type: none"> - Diga-nos se costuma partilhar dilemas, dificuldades, problemas do seu ensino, com os seus colegas. - O que pensa sobre o impacto que essa partilha tem no seu desenvolvimento profissional? 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha esses momentos com alguém? Com quem? - Em que fase(s) da sua vida profissional aconteceram? - Costuma partilhar com os seus colegas situações/problemas do seu ensino? (ao nível de conteúdos, comportamentos, dificuldades de aprendizagem, etc.) - Fale numa situação que tenha partilhado com os seus colegas. - Foi numa situação formal (reunião de Departamento, Reunião de DT, Conselho de Turma, outra) ou informal? - De que forma, esses momentos de partilha, foram importantes para o seu desenvolvimento profissional?

Blocos	Objectivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
4 – A partilha na profissão (cont.)			- Pensa que os momentos positivos e negativos que apresentou deveriam ser objecto de partilha e discussão, fundamentada e crítica, em momentos formais, devidamente planificados/programados?
5 – Sínteses e reflexão sobre a entrevista	Compreender até que ponto o entrevistado(a) atribui importância ao estudo em realização.	- Diga o que pensa desta investigação e da sua participação na mesma.	
6 – Agradecimento	Agradecer a disponibilidade e a ajuda prestada. Prometer dar conta das conclusões do estudo.		

Grelha de Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Percurso	Grau académico Área/Grupo disciplinar Anos de Serviço Categoria profissional Estágio/Tipo de profissionalização
Funções	Gestão Avaliação Pedagógica
Momentos marcantes positivos	Sentimentos Situações Intervenientes/Características/Conteúdo Contexto Fase da carreira
Momentos marcantes negativos	Sentimentos Situações Intervenientes/Características/Conteúdo Contexto Fase da carreira
Partilha	O quê? Com quem? Aonde? Momentos formais Aonde? Momentos informais Impacto no desenvolvimento profissional
Casos partilhados	Tipologia de casos Tipologia de soluções

Distribuição das unidades de registo por categorias e subcategorias

1. Percurso

1.1. Grau académico

A- Licenciatura em História, Ramo de Formação Educacional

B- Licenciatura em Ensino Básico

C- Licenciatura em Geografia

D- Licenciatura em Ensino de Educação Visual – 2.º ciclo

E- Licenciatura em Ensino de Educação Tecnológica

F- Licenciatura em Ensino de Educação Visual – 2.º ciclo

G- Licenciatura em História e também Ciências Religiosas

1.2. Área/Grupo disciplinar

A- Licenciatura em História, Ramo de Formação Educacional

B- Variante de Matemática e Ciências

C- Geografia

D- Educação Visual e Tecnológica– 2.º ciclo

E- Licenciatura em Ensino de Educação Tecnológica

F- Educação Visual e Tecnológica – 2.º ciclo

G- O meu curso é História e também Ciências Religiosas (pelo ISET – Instituto Superior de Estudos Teológicos). Também tenho uma pós-graduação pela Faculdade de Direito (em Protecção de Menores).

1.3. Anos de serviço

A- Sou professora há 19 anos.

B- Há dez anos.

C- Sou professora há 29 anos.

D- Sou professora há 21 anos. Comecei a minha carreira em 1990.

E- Sou professora há 29 anos.

F- Sou professora há 11anos.

G- Sou professora há 24 anos.

1.4. Categoria profissional

A- Professora do Quadro de Nomeação Definitiva.

B- Sou contratada.

C- Professora Efectiva do Quadro de Escola.

D- Sou professora do Quadro de Agrupamento, nesta escola há 17 anos.

E- Sou professora do Quadro de Nomeação Definitiva.

F- Sou professora do Quadro de Zona Pedagógica.

G- Professora do Quadro de Agrupamento.

1.5. Estágio/Tipo de profissionalização

A- Estágio integrado.

B- Foi estágio integrado.

C- Formação em serviço, após 6 anos de serviço. O Estágio teve a duração de 2 anos.

D- O meu estágio foi integrado, durante os 4 anos do curso.

E- O meu estágio foi do tipo Profissionalização em serviço. Fiz o estágio com 7 anos de serviço.

F- Estágio integrado no curso, sendo o último ano realizado no 2.º CEB, em EVT.

G- Fiz 2 estágios: um integrado, o de Ciências Religiosas, e um ano de estágio pela Universidade Aberta (formação em Serviço).

2. Funções

2.1. Gestão

A- Coordenadora de Directores de Turma/Coordenadora Pedagógica de ciclos

Directora de Turma

B- Tenho a função de directora de turma.

C- Tutora

C- Membro do Conselho Geral

E- Coordenadora do Departamento de Expressões.

2.2. Avaliação

C- Relatora

E- Relatora

2.3. Pedagógica

A- História

A- Área de Projecto

A- Formação Cívica

B- Matemática

B- Ciências

B- Estudo Acompanhado

B- Formação Cívica

C- Geografia

C- Tutora

D- Educação Visual e Tecnológica

D- Área de Projecto

E- Educação Tecnológica

E- Artes (numa turma de PCA).

E- Expressões (disciplina de oferta da escola).

F- Educação Visual e Tecnológica

F- Área de Projecto

F- Tutora de 1 aluno

G- Neste momento sou professora-tutora, ligada ao Ministério Público e sou representante do Ministério da Educação na Comissão de Protecção de Menores.

Sou professora de Cidadania e Mundo actual, numa turma de Percursos Curriculares Alternativos, e sou professora de EMRC (Religião Moral e Religiosa Católica) numa turma do 7.º ano.

Sou coordenadora do Clube Europeu e gestora de processos individuais – Comissão de Protecção de menores.

3. Momentos marcantes positivos

3.1. Sentimentos

A- Dá-nos satisfação pessoal saber que eles tiveram sucesso.
(...) há momentos em que nos envolvemos mais, casos de alunos particularmente difíceis, quer ao nível dos comportamentos, quer ao nível cognitivo.

B- não tenho variado muito as escolas, e isso é um aspecto muito bom, tenho tido a oportunidade de estar vários anos na mesma escola. E é bom para mim, é bom para os alunos e é bom para a escola.

B- estou a dar continuidade ao meu trabalho.

B- eu prefiro estar um bocadinho mais longe mas mais estável.

B- É um dos pontos positivos.

C- Gosto imenso da minha profissão.

C- Sempre gostei de trabalhar com adolescentes.

C- Tenho um orgulho especial em saber que algumas alunas minhas escolheram o curso de Geografia porque me tiveram como referência.

C- Sinto-me feliz quando ex-alunos atravessam a rua para falarem comigo ou vêm à escola e pedem autorização para entrarem e me vêm visitar, quer os mais recentes, quer alguns que hoje já são homens e que ainda me procuram.

D- A amizade de colegas é muito positiva... ou foi muito positiva...

D- Claro que também ainda há colegas que é bom trabalhar com eles... e é bom sobretudo quando há uma partilha de opiniões.

D- A nível dos alunos é frutuoso...

D- Uma pessoa que gosta do ensino acaba por gostar e achar que são os momentos positivos.

D- O relacionamento com os alunos é óptimo.

D- E apesar de haver um ou outro fora das regras, há sempre uma maioria que nos fique e que nos traz a força ainda para lutar por este...

E- Como momentos positivos acho que a relação com os alunos era excepcional, no início da carreira.

E- Eles respeitavam a figura do professor e havia uma grande abertura comigo, entre professor-aluno, sobretudo comigo, que sou de uma área mais prática.

E- Nos primeiros anos da carreira fui colocada em escolas longe da minha residência e, embora não fosse uma coisa boa, foram anos muito bons, dado o convívio que se tinha com os colegas. As pessoas ficavam todas na área da escola e isso tornava-as mais unidas.

F- Envolvimento dos alunos, motivação e empenho nos conteúdos e nos trabalhos realizados.

F- Desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e sensibilidade, nos alunos.

F- Integração e sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com Necessidades Educativas Especiais.

F- A partilha de saberes com os pares pedagógicos e com outros.

G- O meu primeiro dia de aulas, como professora;

G- o ano em que fui eleita para Presidente da Escola;

G- o meu primeiro ano em que elaborei um projecto de implementação dos Percursos Curriculares Alternativos no meu Agrupamento, o projecto foi meu, porque acreditava no projecto.

G- Quando me elegeram, não foi por acaso, tínhamos muitos alunos e pouco espaço e isso foi um desafio. Foi arrumar arrancar com o ano escolar quando, à partida, tudo era negativo e se dizia que a escola não ia abrir.

G- Outro aspecto marcante foi no início da minha carreira, 2º ou 3º ano, e prolonga-se até hoje: a criação de uma espécie de Banco de Recursos (alimentos, vestuário, calçado, livros) - (para alunos carenciados).

G- Outro momento marcante da minha vida profissional foi voltar À Faculdade de Direito, sentir o cheiro da Faculdade, da Biblioteca, o sentar-me no anfiteatro.

3.2. Situações

3.2.1. Relação pedagógica

A- Não há momentos positivos que se possam destacar.

Eles vão acontecendo à medida que nós vamos compreendendo que os alunos vão atingindo aquilo que se pretende, vão superando as suas dificuldades e conseguem obter sucesso no final do ano lectivo e no final do percurso académico.

(...) há momentos em que nos envolvemos mais, casos de alunos particularmente difíceis, quer ao nível dos comportamentos, quer ao nível cognitivo.

D- O relacionamento com os alunos é óptimo.

E apesar de haver um ou outro fora das regras, há sempre uma maioria que nos fique e que nos traz a força ainda para lutar por este...

D- E se não fosse realmente os alunos, que ainda nos dão um bocadinho de força, eu não sei muito bem como...

E- Como momentos positivos acho que a relação com os alunos era excepcional, no início da carreira.

E- Eles respeitavam a figura do professor e havia uma grande abertura comigo, entre professor-aluno, sobretudo comigo, que sou de uma área mais prática.

F- Como aspecto muito positivo o envolvimento, motivação e empenho que se verifica nos alunos em grande parte dos conteúdos abordados e trabalhos realizados (...)

F- Ainda positivo a facilidade com que os alunos com mais dificuldades de aprendizagem ou com Necessidades Educativas Especiais se integram e conseguem atingir resultados positivos na disciplina.

3.2.2. Relação com os colegas

D- A amizade de colegas é muito positiva... ou foi muito positiva...
Claro que também ainda há colegas que é bom trabalhar com eles... e é bom sobretudo quando há uma partilha de opiniões.

E- Nos primeiros anos da carreira fui colocada em escolas longe da minha residência e, embora não fosse uma coisa boa, foram anos muito bons, dado o convívio que se tinha com os colegas. As pessoas ficavam todas na área da escola e isso tornava-as mais unidas.

F- A partilha de saberes com os pares pedagógicos e outros professores com quem tenho trabalhado ao longo dos anos que permitiram um crescimento na minha aprendizagem e formação como professora.

3.2.3. Relação com a comunidade

A- Há também outros momentos, como a realização de determinadas actividades extra-curriculares em que nos envolvemos e que contribuem para a dinamização de toda a comunidade educativa, e com sucesso, pois, se assim não for mais contribuem é para a frustração.

G- Outro aspecto marcante foi no início da minha carreira, 2º ou 3º ano, e prolonga-se até hoje: a criação de uma espécie de Banco de Recursos (alimentos, vestuário, calçado, livros).

3.2.4. Relação com a profissão

A- Eles vão acontecendo à medida que nós vamos compreendendo que os alunos vão atingindo aquilo que se pretende, vão superando as suas dificuldades e conseguem obter sucesso no final do ano lectivo e no final do percurso académico.

C- Gosto imenso da minha profissão.

G- O meu primeiro dia de aulas, como professora;

G- O ano em que fui eleita para Presidente da Escola;

G- O meu primeiro ano em que elaborei um projecto de implementação dos Percursos Curriculares Alternativos no meu Agrupamento.

3.2.5. Relação com a escola

A- Há também outros momentos, como a realização de determinadas actividades extra-curriculares em que nos envolvemos e que contribuem para a dinamização de toda a comunidade educativa, e com sucesso, pois, se assim não for mais contribuem é para a frustração.

B- não tenho variado muito as escolas, e isso é um aspecto muito bom, tenho tido a oportunidade de estar vários anos na mesma escola. E é bom para mim, é bom para os alunos e é bom para a escola.

E- Nos primeiros anos da carreira fui colocada em escolas longe da minha residência e, embora não fosse uma coisa boa, foram anos muito bons, dado o convívio que se tinha com os colegas. As pessoas ficavam todas na área da escola e isso tornava-as mais unidas.

G- Outro momento marcante da minha vida profissional foi voltar À Faculdade de Direito (...)

G- Pude desmistificar a escola, as acusações que se lhe fazem, a escola enquanto local de educação, instrução, falar dos nossos constrangimentos para chegar aos alunos. Isso foi marcante. Eu consigo sentir a escola em todas as vertentes.

3.3. Intervenientes/ Características/Conteúdo

A- Eles vão acontecendo à medida que nós vamos compreendendo que os alunos vão atingindo aquilo que se pretende, vão superando as suas dificuldades e conseguem obter sucesso no final do ano lectivo e no final do percurso académico.

A- Há também outros momentos, como a realização de determinadas actividades extra-curriculares em que nos envolvemos e que contribuem para a dinamização de toda a comunidade educativa, e com sucesso, pois, se assim não for mais contribuem é para a frustração.

B- não tenho variado muito as escolas, e isso é um aspecto muito bom, tenho tido a oportunidade de estar vários anos na mesma escola. E é bom para mim, é bom para os alunos e é bom para a escola.

B – estou a dar continuidade ao meu trabalho.

C- Gosto imenso da minha profissão.

C- Sempre gostei de trabalhar com adolescentes.

C- Tenho um orgulho especial em saber que algumas alunas minhas escolheram o curso de Geografia porque me tiveram como referência.

C- Sinto-me feliz quando ex-alunos atravessam a rua para falarem comigo ou vêm à escola e pedem autorização para entrarem e me vêm visitar, quer os mais recentes, quer alguns que hoje já são homens e que ainda me procuram.

D- A outros níveis claro que a amizade de colegas é muito positiva.

D- Ao nível dos positivos vou falar realmente do passado... claro que também ainda há colegas que é bom trabalhar com eles... e é bom sobretudo quando há uma partilha de opiniões.

D- A nível dos alunos é frutuoso porque nós vamos pensar que os alunos vêm... são uma turma heterogénea, ou várias turmas heterogéneas e de níveis diferentes mas há sempre...

D- uma pessoa que gosta do ensino acaba por gostar e achar que são os momentos positivos.

D- O relacionamento com os alunos é óptimo.

E- Como momentos positivos acho que a relação com os alunos era excepcional, no início da carreira.

E- Eles respeitavam a figura do professor e havia uma grande abertura comigo, entre professor-aluno, sobretudo comigo, que sou de uma área mais prática.

E- Nos primeiros anos da carreira fui colocada em escolas longe da minha residência e, embora não fosse uma coisa boa, foram anos muito bons, dado o convívio que se tinha com os colegas. As pessoas ficavam todas na área da escola e isso tornava-as mais unidas.

F- Como aspecto muito positivo o envolvimento, motivação e empenho que se verifica nos alunos em grande parte dos conteúdos abordados e trabalhos realizados uma vez que a disciplina tem uma vertente prática

F- A facilidade com que os alunos com NEE se integram e conseguem atingir resultados positivos.

F- A partilha de saberes com os pares pedagógicos e outros professores com quem tenho trabalhado ao longo dos anos que permitiram um crescimento na minha aprendizagem e formação como professora.

G- A implementação desse projecto foi muito importante e gratificante, porque os alunos, que já se tinham afastado da escola, consegui que fizessem o 6º ano. Apenas um não está no mundo do trabalho. Todos os outros dez alunos conseguiram prosseguir estudos e já estão a trabalhar.

G- Quando me elegeram, não foi por acaso, tínhamos muitos alunos e pouco espaço e isso foi um desafio. Foi arrumar arrancar com o ano escolar quando, à partida, tudo era negativo e se dizia que a escola não ia abrir.

G- Outro aspecto marcante foi no início da minha carreira, 2º ou 3º ano, e prolonga-se até hoje: a criação de uma espécie de Banco de Recursos (alimentos, vestuário, calçado, livros).

G- Pude desmistificar a escola, as acusações que se lhe fazem, a escola enquanto local de educação, instrução, falar dos nossos constrangimentos para chegar aos alunos. Isso foi marcante. Eu consigo sentir a escola em todas as vertentes.

3.4. Contexto

A- Eles vão acontecendo à medida que nós vamos compreendendo que os alunos vão atingindo aquilo que se pretende, vão superando as suas dificuldades e conseguem obter sucesso no final do ano lectivo e no final do percurso académico.

A- Há também outros momentos, como a realização de determinadas actividades extra-curriculares em que nos envolvemos e que contribuem para a dinamização de toda a comunidade educativa, e com sucesso.

B- não tenho variado muito as escolas, e isso é um aspecto muito bom, tenho tido a oportunidade de estar vários anos na mesma escola. E é bom para mim, é bom para os alunos e é bom para a escola.

C- Gosto imenso da minha profissão.

C- Sinto-me feliz quando ex-alunos atravessam a rua para falarem comigo ou vêm à escola e pedem autorização para entrarem e me vêm visitar, quer os mais recentes, quer alguns que hoje já são homens e que ainda me procuram.

D- A nível dos alunos é frutuoso porque nós vamos pensar que os alunos vêm... são uma turma heterogénea, ou várias turmas heterogéneas e de níveis diferentes mas há sempre... uma pessoa que gosta do ensino acaba por gostar e achar que são os momentos positivos, o relacionamento com os alunos é óptimo.

E- Como momentos positivos acho que a relação com os alunos era excepcional, no início da carreira.

E- Eles respeitavam a figura do professor e havia uma grande abertura comigo, entre professor-aluno, sobretudo comigo, que sou de uma área mais prática.

E- Nos primeiros anos da carreira fui colocada em escolas longe da minha residência e, embora não fosse uma coisa boa, foram anos muito bons, dado o convívio que se tinha com os colegas. As pessoas ficavam todas na área da escola e isso tornava-as mais unidas.

F- Envolvimento dos alunos na disciplina.

F- Sucesso e integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com NEE.

F- Partilha de saberes com os colegas

G- O meu primeiro dia de aulas, como professora;

G- O ano em que fui eleita para Presidente da Escola;

G- meu primeiro ano em que elaborei um projecto de implementação dos Percursos Curriculares Alternativos no meu Agrupamento, o projecto foi meu, porque acreditava no projecto.

G- Quando me elegeram, não foi por acaso, tínhamos muitos alunos e pouco espaço e isso foi um desafio. Foi arrumar arrancar com o ano escolar quando, à partida, tudo era negativo e se dizia que a escola não ia abrir.

G- A implementação desse projecto foi muito importante e gratificante, porque os alunos, que já se tinham afastado da escola, consegui que fizessem o 6º ano. Apenas um não está no mundo do trabalho. Todos os outros dez alunos conseguiram prosseguir estudos e já estão a trabalhar.

3.5. Fases da carreira

A- Não há momentos positivos que se possam destacar. Eles vão acontecendo à medida que nós vamos compreendendo que os alunos vão atingindo aquilo que se pretende, vão superando as suas dificuldades e conseguem obter sucesso no final do ano lectivo e no final do percurso académico.

A- Os momentos positivos, não os posso particularizar no tempo, pois vão acontecendo.

B- não tenho variado muito as escolas, e isso é um aspecto muito bom, tenho tido a oportunidade de estar vários anos na mesma escola. E é bom para mim, é bom para os alunos e é bom para a escola.

C- Sinto-me feliz quando ex-alunos atravessam a rua para falarem comigo ou vêm à escola e pedem autorização para entrarem e me vêm visitar, quer

os mais recentes, quer alguns que hoje já são homens e que ainda me procuram.

D- Ao nível dos positivos vou falar realmente do passado...

D- Claro que também ainda há colegas que é bom trabalhar com eles... e é bom sobretudo quando há uma partilha de opiniões.

E- Como momentos positivos acho que a relação com os alunos era excepcional, no início da carreira.

E- Nos primeiros anos da carreira fui colocada em escolas longe da minha residência e, embora não fosse uma coisa boa, foram anos muito bons, dado o convívio que se tinha com os colegas. As pessoas ficavam todas na área da escola e isso tornava-as mais unidas.

F- Ao longo dos anos.

G- O meu primeiro dia de aulas, como professora;

G- O ano em que fui eleita para Presidente da Escola;

G- O meu primeiro ano em que elaborei um projecto de implementação dos Percursos Curriculares Alternativos no meu Agrupamento.

G- Outro aspecto marcante foi no início da minha carreira, 2º ou 3º ano, e prolonga-se até hoje: a criação de uma espécie de Banco de Recursos (alimentos, vestuário, calçado, livros).

G- Outro momento marcante da minha vida profissional foi voltar À Faculdade de Direito, sentir o cheiro da Faculdade, da Biblioteca, o sentar-me no anfiteatro

4. Momentos marcantes negativos

4.1. Sentimentos

A- Com as políticas educativas que têm sido tomadas nos últimos tempos, que causam grande instabilidade e mal-estar nos professores. Nunca se sabe do que se está à espera, qual é a nova medida que vai sair.

A- Hoje em dia os professores não têm aquilo que tanto seria importante, ou seja, momentos de reflexão. É um corre-corre.

A- Aquilo que era dado como certo quando acabámos o curso, inverteu-se completamente.

B- eu fiquei numa escola em que os professores contratados eram muito mal vistos.

B – E eu praticamente não pertencia àquele mundo.

B- E de facto senti muito esse aspecto negativo... e marcou-me, esse aspecto marcou-me.

B- Naquele caso eu era contratada, tive de assegurar um cargo de directora de turma e não era fácil.

B- no dia da recepção aos pais eu não fui sozinha receber os pais com a secretária. Por eu ser contratada foi a coordenadora dos directores de turma também assistir a essa recepção.

B- Eu julgo que a coordenadora foi um bocado para apoiar e para ver também qual seria a reacção dos pais.

B- Correu tudo bem, mas, de facto senti que estava ali a ser supervisionada.

B- Senti que tirei um curso e que de repente não faço parte de um grupo de profissionais.

B- sentimos que estamos à parte, de facto.

B- é uma situação um bocadinho delicada, porque a nossa auto-estima e auto-confiança fica um bocadinho abalada com a situação.

B- porque eu senti que toda a gente estava à espera que eu “pusse o pé na argola”.

C- Fico triste quando pergunto por algum ex-aluno e sei que ele não teve êxitos na vida e que enveredou pelo caminho da droga ou outros.

D- Ultimamente as intrigas são tantas dentro das escolas, há tão mau ambiente desde que a nossa Ministra da Educação, a Lurdes Rodrigues foi para lá, com estas nova teorias que começaram a pôr, que o sistema educativo, o relacionamento, foi degradando.

D- Momentos negativos na escola, a nível de relacionamento, posso mencionar há uns anos a esta parte, nomeadamente quando começaram... quando apareceram os titulares.

D- Acho que foi uma coisa extremamente desagradável, foi uma coisa que nos prejudicou a todos, a todos...

D- ... foi quando nós começámos a sentir houve uma desgraça total nas escolas.

D- Rivalidade, fingimento, falta de confiança, passar por cima de tudo e de todos, degradou-se, o nosso relacionamento é... está muito, mas muito pior do que era.

D- Agora já se vêem grupinhos...

D- ... e neste momento há grupos porque as pessoas são intriguistas e acho que é uma desgraça total.

D- ...e depois todo o sistema educativo neste momento, está degradado e a desmotivar-nos.

D- E eu realmente acho que o ensino está degradado. Nós acabamos por perder o estímulo.

D- Aflige-me é o facto de andarem a formar professores para trabalharem em par pedagógico e de um dia para o outro, quer dizer, dormem, levantam-se e mudam de opinião. Não está correcto, porque a partir de 1900..., ora, eu saí em 90, a partir de 93, acho eu, deixou de ser Educação Visual para ser Educação Visual e Tecnológica e quando passaram a Educação Visual e Tecnológica passaram a dois professores, era obrigatório dois professores por turma.

D- Não há uma simpatia, não há nada, bruscamente e faz-se assim e é assim. O mau ambiente está criado. São as pessoas que fazem o mau ambiente.

D- ... já não há confiança em ninguém...

E- Os momentos negativos são o contrário: os alunos, e os pais, não respeitam ninguém. Por vezes não sabemos como lidar com determinadas situações.

E- ... e também a carreira como está neste momento.

E- Uma pessoa já não sabe se é professor, se o que é que é. Eu não me sinto.

E- Com tanto trabalho que uma pessoa tem para fazer, eu sinto-me angustiada, porque estou a relegar para segundo plano a profissão, o ser professor.

E- Porque há prazos para entregar as burocracias e eu tenho 50 anos... não sou de ferro e tenho que dormir...

E- O relacionamento nas escolas, não quer dizer que seja mau, mas é de desconfiança de uns para com os outros, devido à avaliação que uns têm de fazer dos outros e a instabilidade que se sente à medida que o tempo vai passando e as determinações são emanadas do Ministério da Educação.

F- Indisciplina

F- Desinteresse pela vida escolar

F- Baixas expectativas profissionais

F- Desresponsabilização dos Encarregados de Educação.

F- Perante as situações de indisciplina e quando esgotamos todos os meios que a escola nos permite para melhorar os comportamentos e/ou atitudes e não encontramos solução, o sentimento é de impotência.

F- Vontade de voltar aos tempos em que o professor era respeitado e admirado.

F- A situação actual em que vivemos devido à reorganização Curricular, levando milhares de professores para o desemprego.

F- Os alunos não poderão usufruir das duas vertentes que a disciplina lhes proporciona.

G- O pior momento que senti foi quando me senti comparada, em termos da campanha que se fez contra os professores a nível de absentismo e negligência, isto quando eu dei 1 falta apenas em 18 anos, e nos seguintes também não faltei, e pautei a minha vida profissional por uma ética de responsabilidade e de respeito e não me vi respeitada nos meios de comunicação social, quando a minha missão a esta causa merecia outro tipo de respeito e apreço, nomeadamente pelos órgãos governamentais.

4.2. Situações

4.2.1 Relação pedagógica

E- Os momentos negativos são o contrário: os alunos, e os pais, não respeitam ninguém. Por vezes não sabemos como lidar com determinadas situações, e também a carreira como está neste momento. Uma pessoa já não sabe se é professor, se o que é que é. Eu não me sinto.

E- Agora fico muito triste...

F- Considero o aspecto mais negativo a indisciplina que se vê a aumentar nas nossas escolas de dia para dia, aliado ao desinteresse pela vida escolar (...)

F- A indisciplina implica que as aulas não decorram de uma forma normal (...)

4.2.2. Relação com os colegas

B- (...) eu fiquei numa escola em que os professores contratados eram muito mal vistos.

B- E eu praticamente não pertencia àquele mundo.

D- Negativos, eu só posso, negativos na escola, a nível de relacionamento, posso mencionar há uns anos a esta parte, nomeadamente quando começaram... quando apareceram os titulares.

D- Rivalidade, fingimento, falta de confiança, fingimento, passar por cima de tudo e de todos, degradou-se, o nosso relacionamento é... está muito, mas muito pior do que era.

D- Agora já se vêem grupinhos (...) e neste momento há grupos porque as pessoas são intrigistas e acho que é uma desgraça total.

D- (...) que até há colegas nossos na escola que têm o prazer de dizer, de olharem para nós e dizer "Tu para o ano até nem tens aqui lugar".

E- O relacionamento nas escolas, não quer dizer que seja mau, mas é de desconfiança de uns para com os outros (...).

4.2.3. Relação com a comunidade

E- Os momentos negativos são o contrário: os alunos, e os pais, não respeitam ninguém.(...)

E- Considero o aspecto mais negativo a indisciplina que se vê a aumentar nas nossas escolas de dia para dia, aliado ao desinteresse pela vida escolar, baixas expectativas profissionais e total desresponsabilização dos Encarregados de Educação.

G- (...) e pautei a minha vida profissional por uma ética de responsabilidade e de respeito e não me vi respeitada nos meios de comunicação social (...)

4.2.4. Relação com a profissão

A- Os momentos negativos são os actuais, com as políticas educativas que têm sido tomadas nos últimos tempos, que causam grande instabilidade e mal-estar nos professores, nomeadamente a.... A avaliação de desempenho, feita nos moldes em que está, o terminarem com determinadas coisas sem haver uma reflexão sobre os efeitos positivos ou negativos (...)

A- Nunca se sabe do que se está à espera, qual é a nova medida que vai sair. Hoje em dia os professores não têm aquilo que tanto seria importante, ou seja, momentos de reflexão. É um corre-corre.

C- Negativamente, fico triste quando pergunto por algum ex-aluno e sei que ele não teve êxitos na vida e que enveredou pelo caminho da droga ou outros. (...).

D- (...) e depois todo o sistema educativo neste momento, está degradado e a desmotivar-nos.

D- (...) Nós acabamos por perder o estímulo.

D- (...) Antigamente era um professor de Trabalhos Manuais e outro de EV ou EVT, neste momento... mudam-se os tempos mudam-se as vontades... Isto está tão mau haver este clima... no sistema da possibilidade de acabar a Área de Projecto e da possibilidade de acabar o par pedagógico em EVT (...)

E- (...) e também a carreira como está neste momento. Uma pessoa já não sabe se é professor, se o que é que é. Eu não me sinto.

E- (...) devido à avaliação que uns têm que fazer dos outros e a instabilidade que se sente à medida que o tempo vai passando e as determinações são emanadas do Ministério da Educação.

F- Perante as situações de indisciplinas e quando esgotamos todos os meios que a escola nos permite para melhorar comportamentos e /ou atitudes e não encontramos solução, o sentimento é de impotência e vontade de voltar aos tempos em que eu frequentei o 2º ciclo, em que o Professor era respeitado e admirado.

F- A situação actual em que vivemos devido à reorganização curricular que põe fim ao par pedagógico passando a disciplina a ser leccionada por um docente, levando milhares de professores ao desemprego (...)

G- O pior momento que senti foi quando me senti comparada, em termos da campanha que se fez contra os professores a nível de absentismo e negligência (...)

G- (...) e pautei a minha vida profissional por uma ética de responsabilidade e de respeito e não me vi respeitada nos meios de comunicação social, quando a minha missão a esta causa merecia outro tipo de respeito e apreço, nomeadamente pelos órgãos governamentais.

4.2.5. Relação com a escola

D- Não é por acaso que há professores que estiveram aqui no antigamente, nem é preciso no antigamente, basta há uns dez anos, e dizem mesmo que o ambiente desta escola está degradado. Agora já se vêem grupinhos, antigamente havia grupos porque havia duas salas de professores, fumadores e não fumadores, mas só aí, depois as pessoas juntavam-se, e neste momento há grupos porque as pessoas são intriguistas e acho que é uma desgraça total.

D- O mau ambiente está criado (...)

D- Este processo avaliativo que exige de nós... não é que não possa haver um processo avaliativo, porque realmente tem que haver, mas não desta forma, depois as escolas neste momento não sabem nada de nada da avaliação, não sabem como, as coisas aparecem “em cima do joelho”, quer dizer, para os professores eles exigem que seja atempadamente, bem feito e atempadamente, os órgãos de gestão eu acho que eles fazem tudo “em cima do joelho”.

4.3. Intervenientes/ Características/Conteúdo

A- Os momentos negativos são os actuais, com as políticas educativas que têm sido tomadas nos últimos tempos, que causam grande instabilidade e mal-estar nos professores.

A- A avaliação de desempenho, feita nos moldes em que está.

A- O terminarem com determinadas coisas sem haver uma reflexão sobre os efeitos positivos ou negativos...

A- Parece que agora é mais importante a avaliação do professor, como se ele não tivesse já sido avaliado e não o fosse no dia-a-dia, do que a preparação das actividades lectivas e o acompanhamento, a orientação, o ensinar os alunos.

B- (...) foi logo no início... foi no meu 3.º ou 4.º ano.

B-(...) eu fiquei numa escola em que os professores contratados eram muito mal vistos.

B- Correu tudo bem, mas, de facto senti que estava ali a ser supervisionada.

B- Senti que tirei um curso e que de repente não faço parte de um grupo de profissionais.

B- sentimos que estamos à parte, de facto.

B- comecei-me a aproximar muito da coordenadora de matemática.

B- A coordenadora apoiava-me imenso.

B- porque eu senti que toda a gente estava à espera que eu “pusse o pé na argola”.

B- houve mudança já no 3.º período. As pessoas aperceberam-se de facto que um professor contratado também tem capacidades.

B- No início toda a gente se afastava. Já na parte final, sim, já começavam a aproximar.

B- E porquê? Porque eu também tive que aprender a lidar com as pessoas. Não propriamente a lidar com a profissão mas a lidar com as pessoas.

C- Negativamente, fico triste quando pergunto por algum ex-aluno e sei que ele não teve êxitos na vida e que enveredou pelo caminho da droga ou outros.

D- A nível do sistema educativo não é um aspecto positivo porque isto está muito mau.

D- Momentos negativos na escola, a nível de relacionamento, posso mencionar há uns anos a esta parte, nomeadamente quando começaram... quando apareceram os titulares.

D- ... e neste momento há grupos porque as pessoas são intriguistas e acho que é uma desgraça total.

D- Rivalidade, fingimento, falta de confiança, fingimento, passar por cima de tudo e de todos, degradou-se, o nosso relacionamento é... está muito, mas muito pior do que era.

D- ... não há uma simpatia, não há nada, bruscamente e faz-se assim e é assim. O mau ambiente está criado. São as pessoas que fazem o mau ambiente.

D- ... os órgãos de gestão eu acho que eles fazem tudo “em cima do joelho”, tudo... alguns... eu falo por aquilo que sei, pronto.

D- ... já não há confiança em ninguém...

D- (...) e depois todo o sistema educativo neste momento, está degradado e a desmotivar-nos. Este processo avaliativo que exige de nós... não é que não possa haver um processo avaliativo, porque realmente tem que haver, mas não desta forma, depois as escolas neste momento não sabem nada de nada da avaliação (...)

D- E eu realmente acho que o ensino está degradado. Nós acabamos por perder o estímulo.

D- , segundo estas novas normas, é realmente a Área de Projecto terminar e os professores de EVT passarem a dar sozinhos aulas, a monodocência... monodocência, não, um só professor para uma turma.

D- (...) aflige-me é o facto de andarem a formar professores para trabalharem em par pedagógico e de um dia para o outro, quer dizer, dormem, levantam-se e mudam de opinião.

D- Antigamente era um professor de Trabalhos Manuais e outro de EV ou EVT, neste momento... mudam-se os tempos mudam-se as vontades... Isto está tão mau haver este clima... no sistema da possibilidade de acabar a Área de Projecto e da possibilidade de acabar o par pedagógico em EVT que até há colegas nossos na escola que têm o prazer de dizer, de olharem para nós e dizer “Tu para o ano até nem tens aqui lugar”.

E- Os momentos negativos são o contrário: os alunos, e os pais, não respeitam ninguém. Por vezes não sabemos como lidar com determinadas situações.

E- ... e também a carreira como está neste momento.

E- O relacionamento nas escolas, não quer dizer que seja mau, mas é de desconfiança de uns para com os outros, devido à avaliação que uns têm de fazer dos outros e a instabilidade que se sente à medida que o tempo vai passando e as determinações são emanadas do Ministério da Educação.

F- A situação actual em que vivemos devido à reorganização curricular que põe fim ao par pedagógico e levando milhares ao desemprego.

G- O pior momento que senti foi quando me senti comparada, em termos da campanha que se fez contra os professores a nível de absentismo e negligência, isto quando eu dei 1 falta apenas em 18 anos, e nos seguintes também não faltei, e pautei a minha vida profissional por uma ética de responsabilidade e de respeito e não me vi respeitada nos meios de comunicação social, quando a minha missão a esta causa merecia outro tipo de respeito e apreço, nomeadamente pelos órgãos governamentais.

4.4. Contexto

A- Os momentos negativos são os actuais, com as políticas educativas que têm sido tomadas nos últimos tempos, que causam grande instabilidade e mal-estar nos professores.

A- Parece que agora é mais importante a avaliação do professor, como se ele não tivesse já sido avaliado e não o fosse no dia-a-dia, do que a preparação das actividades lectivas e o acompanhamento, a orientação, o ensinar os alunos.

B- no dia da recepção aos pais eu não fui sozinha receber os pais com a secretária. Por eu ser contratada foi a coordenadora dos directores de turma também assistir a essa recepção.

C- Negativamente, fico triste quando pergunto por algum ex-aluno e sei que ele não teve êxitos na vida e que enveredou pelo caminho da droga ou outros.

D- (...) e depois todo o sistema educativo neste momento, está degradado e a desmotivar-nos.

(...) a nível do sistema educativo não é um aspecto positivo porque isto está muito mau.

Negativos, eu só posso, negativos na escola, a nível de relacionamento, posso mencionar há uns anos a esta parte, nomeadamente quando começaram... quando apareceram os titulares.

D- (...) neste momento... mudam-se os tempos mudam-se as vontades... Isto está tão mau haver este clima...

E- ...os alunos, e os pais, não respeitam ninguém. Por vezes não sabemos como lidar com determinadas situações.

E- O relacionamento nas escolas, não quer dizer que seja mau, mas é de desconfiança de uns para com os outros, devido à avaliação que uns têm de fazer dos outros e a instabilidade que se sente à medida que o tempo vai passando e as determinações são emanadas do Ministério da Educação

F- A situação actual em que vivemos devido à reorganização curricular.

G- O pior momento que senti foi quando me senti comparada, em termos da campanha que se fez contra os professores a nível de absentismo e negligência, isto quando eu dei 1 falta apenas em 18 anos, e nos seguintes também não faltei, e pautei a minha vida profissional por uma ética de responsabilidade e de respeito e não me vi respeitada nos meios de comunicação social, quando a minha missão a esta causa merecia outro tipo de respeito e apreço, nomeadamente pelos órgãos governamentais.

4.5. Fases da carreira

A- Os momentos mais negativos são os actuais.

A- Hoje em dia os professores não têm aquilo que tanto seria importante, ou seja, momentos de reflexão. É um corre-corre.

A- Aquilo que era dado como certo quando acabámos o curso, inverteu-se completamente.

B- Foi logo no início... foi no meu 3.º ou 4.º ano.

C- Ao longo da carreira.

C- Negativamente, fico triste quando pergunto por algum ex-aluno e sei que ele não teve êxitos na vida e que enveredou pelo caminho da droga ou outros.

D- Ao longo da carreira.

D- (...) e depois todo o sistema educativo neste momento, está degradado e a desmotivar-nos.

D- (...) Negativos, eu só posso, negativos na escola, a nível de relacionamento, posso mencionar há uns anos a esta parte, nomeadamente quando começaram... quando apareceram os titulares.

E- Os momentos mais negativos são os actuais, como já referi.

F- Esses momentos foram acontecendo em várias fases da minha carreira não podendo precisar concretamente os anos/datas.

F- A situação actual em que vivemos devido à reorganização curricular que põe fim ao par pedagógico passando a disciplina a ser leccionada por um docente, levando milhares de professores ao desemprego (...)

G- Esses momentos aconteceram no início desta reforma educativa, do sistema de avaliação.

5. Partilha

5.1. O quê?

A- Os sucessos e os insucessos são sempre partilhados no seio do grupo ou com os colegas.

A- Normalmente a escola “gere-se” de uma forma colectiva, o professor não é um ser isolado.

A- A maior parte das vezes partilho as minhas preocupações com alguns colegas, com quem tenho mais afinidade.

B- este ano eu tenho também a função de directora de turma e eu gosto muito de ouvir a opinião, não só de partilhar mas às vezes espero um bocadinho que me orientem, de certa forma, e que me ajudem a ultrapassar aquela dificuldade, seja em relação aos alunos, seja o comportamento dos alunos, seja a nível de conteúdos e gosto de partilhar tudo.

C- Partilho com os colegas.

D- Ai, claro, eu costumo, principalmente os negativos, porque os positivos nem é preciso a gente partilhar.

D- Conteúdos obrigatoriamente tenho que os partilhar, se trabalho em par pedagógico já estou a partilhar.

D- Porque até as planificações têm que ser feitas pelos dois.

E- Vou partilhando com os colegas com quem tenho mais confiança.

E- Os (momentos) positivos, mais no passado. Os negativos, nesta altura.

E- Também partilho em casa mas ninguém me entende.

F- Os momentos positivos e negativos são sempre partilhados.

F- Questões de indisciplina.

F- Problemas de insucesso.

F- O trabalho que se desenvolve nas aulas.

G- Partilhei sempre, com a família e com o núcleo de professores com quem mais directamente me relacionava.

G- Este ano mesmo, com as turmas do PCA eu partilhei a minha experiência.

G- Partilho sempre e até o faço com a intenção que os outros partilhem comigo, para que eu possa ser colaborante na resolução. Eu às vezes “espicaço”, exponho-me um bocado, porque sei que às vezes, na retaguarda, que há coisas que não estão a correr tão bem e assim promovo, ou tento promover, o diálogo e a partilha das coisas menos boas.

5.2. Com quem?

A- Partilho, quer com colegas do grupo, quer nas reuniões de Departamento Curricular, quer nas reuniões de Conselhos de Turma, ou até mesmo com a Direcção.

B- Partilhei, sempre, com o meu marido, essencialmente, que ele acompanhava essa situação toda e apoiou-me imenso.

B- no primeiro caso os momentos negativos era com a coordenadora de matemática, que ela foi uma pessoa excelente, mesmo.

B- E os momentos positivos também, sempre com os colegas.

B- gosto muito de partilhar.

B- Não partilho com muita gente, gosto de partilhar com um grupo restrito, normalmente da minha área disciplinar.

B- gosto de partilhar principalmente com professores que estão comigo na mesma sala, e normalmente é o professor de Estudo Acompanhado porque estamos no mesmo espaço a ver os mesmos alunos no mesmo momento e eu gosto também de confrontar um bocadinho isso, facilita a visão daquilo que se está a passar.

C- Partilho com colegas.

C- Essas situações são sempre tratadas em Conselhos de Turma, aí é debatido o assunto e definem-se estratégias para solucionar o problema.

D- Agora, com os meus colegas, partilho, sim. Tenho alguns colegas com quem eu partilho, com quem me dou bem, tenho confiança neles.

D- ... a nível de conteúdos obrigatoriamente tenho que os partilhar, se trabalho em par pedagógico já estou a partilhar, não é? Porque até as planificações têm que ser feitas pelos dois.

D- Porque se eu trabalho em par pedagógico...

D- ...a nível de conteúdos, às vezes pode passar para o nível do departamento.

D- A nível de departamento isso acontece quando quê... quando um conteúdo não é abordado, ou por falta de tempo ou por falta de recursos materiais ou humanos.

D- Um aproveitamento muito fraco, isso depois é falado em conselho de Turma. Não esperamos pelo Conselho de Turma, como é evidente, porque eu tenho por hábito quando isso acontece, a primeira pessoa a quem me dirijo é logo à directora de turma. A directora de turma falará com o aluno ou chamará os pais.

E- Vou partilhando com os colegas com quem tenho mais confiança.
E- Também partilho em casa mas ninguém me entende.
E- ... dependendo das situações, mas principalmente com os colegas de Educação tecnológica e com os directores de turma.

F- Esses momentos são sempre partilhados.

G- Partilhei sempre, com a família e com o núcleo de professores com quem mais directamente me relacionava.

G- Partilho sempre e até o faço com a intenção que os outros partilhem comigo, para que eu possa ser colaborante na resolução. G- Eu às vezes “espicaço”, exponho-me um bocado, porque sei que às vezes, na retaguarda, que há coisas que não estão a correr tão bem e assim promovo, ou tento promover, o diálogo e a partilha das coisas menos boas.

5.3. Aonde? Momentos formais

B- e depois em conselho de turma eu gosto muito de partilhar.

B- Eu partilho e faço troca de ideias e de experiências nessas duas situações, formais e informais.

B- eu utilizo muito os dois momentos.

C- Essas situações são sempre tratadas em Conselhos de Turma, aí é debatido o assunto e definem-se estratégias para solucionar o problema.

D- Um aproveitamento muito fraco, isso depois é falado em conselho de Turma.

D- A nível de departamento isso acontece quando quê... quando um conteúdo não é abordado, ou por falta de tempo ou por falta de recursos materiais ou humanos. (...Eu...) Se os alunos estiverem a ter mais dificuldade em determinado tema eu, pessoalmente, não levo para departamento, levo sempre para o conselho de turma.

F- Questões de indisciplina

F- Problemas de Insucesso

F- O trabalho que se desenvolve nas aulas

F- Conteúdos a abordar nos diferentes anos de ensino.

F- Realização de planificações.

G- Como coordenadora fazia sempre uma parte, no final da reunião, para quem quisesse ficar, uma partilha mais individual de situações/ocorrências que precisassem de uma colaboração mais individualizada da minha parte.

G- Também partilho nas reuniões quinzenais de Conselho de Turma.

5.4. Aonde? Momentos informais

B- Eu partilho e faço troca de ideias e de experiências nessas duas situações, formais e informais.

B- Por norma até gosto de ter um leque muito alargado de opiniões em situações informais, para que na situação formal eu consiga até como que canalizar melhor e organizar as minhas ideias par depois partirmos para uma estratégia comum.

B- (...) eu utilizo muito os dois momentos.

C- Partilho com colegas.

D- (Na sala de professores)... Sim, por acaso tenho esse mau feitio. É mesmo um mau feitio, porque eu comento isso e o que eu vejo, o que eu estou a ver este ano é que há muito más turmas, que há professores que não gostam de dizer que têm más turmas, que é para não dizerem que eles não sabem orientar a turma, só que eles são espertos, eles não contam a ninguém o que se passa. (Têm os problemas e ficam calados)... Ficam calados... Também não os resolvem. Alguns também não os resolvem mas ficam calados, não mostram a ninguém. Eles é que têm juízo! No mundo em que vivemos agora...

E- Vou partilhando com os colegas com quem tenho mais confiança.

E- ... dependendo das situações, mas principalmente com os colegas de Educação tecnológica e com os directores de turma.

F- As situações de indisciplina são sempre partilhadas com os colegas com quem trabalho mais directamente.

F- Com os pares pedagógicos são discutidos os conteúdos a abordar nos diferentes anos de ensino e realizadas as planificações.

G- Partilho estas situações em momentos mais informais.

5.5. Impacto no desenvolvimento profissional

A- Nos momentos de partilha, formais ou informais, aprendemos sempre. Uns aprendem connosco e nós aprendemos com os exemplos dos outros.

A- Penso que todos beneficiaram, profissionalmente, com este caso, uma vez que perante uma situação semelhante poderão já perspectivar uma possível solução, apesar de cada caso ser diferente do outro.

B- para eu conseguir ajudar estes alunos, eu preciso, necessito mesmo de conversar com os meus colegas de conselho de turma e outros colegas também que tenham outros alunos que tenham características semelhantes.

B- porque por vezes nós temos determinadas ideias e achamos que são as melhores, mas se ouvirmos mais uma, mais uma, mais uma, aí confrontamos as situações e assim conseguimos ir mais longe.

B- eu não consigo fazer o meu trabalho enquanto professora, não consigo desenvolver o meu cargo sozinha.

B- Sim, muito.

B- Eu não me imagino a ser a professora que sou hoje, boa ou má não sei, mas não me imagino se não partilhasse aquilo que vou aprendendo também ao longo dos anos.

B- eu não tenho problema nenhum de dizer a um colega do meu grupo, que considero que me consegue ajudar ou apoiar, eu não tenho problema nenhum em dizer “eu não sei como é que vou resolver isto”.

B- Sei que sozinha não consigo porque não encontro a solução, mas eu vou perguntar como é que hei-de fazer, às vezes.

B- às vezes a forma como queremos dizer um determinado assunto a um determinado colega, às vezes até gosto de perguntar a outro “olha, como é

que achas que eu devo abordar este assunto a este colega?, e gosto de saber a opinião.

B- porque eu não sei tudo, ninguém sabe tudo.

B- nesse aspecto... a maior qualidade ou característica que eu tenho é a humildade de reconhecer que é preciso...

C- Depois de ter estes alunos (CEF) penso que me enriqueceu como professora.

C- Passei a ser mais tolerante com determinadas situações do dia-a-dia.

C- Pois estes alunos tinham carências de várias ordens, familiar, económica e de afectos.

C- Sim, nomeadamente para os professores mais jovens, (que estão a começar as suas carreiras) a partilha é sempre muito importante;

C- (...) é com a troca de ideias que se podem encontrar soluções para melhorar o nosso dia-a-dia e tornar a nossa vida de professor o mais aliciante possível.

D- Com as coisas positivas sinto um crescimento, uma riqueza interior e houve realmente um enriquecimento grande (...) ajuda-nos a continuar e a ter esperança num futuro diferente, no meio de tantas desgraças, que haja um futuro diferente.

D- Ah, é claro que são, porque com os colegas nós acabamos sempre por tirar alguma coisa de bom. Porque a opinião de dois é sempre melhor que uma só e acaba sempre por ser bom. É sempre enriquecedor porque nós aprendemos sempre mais, ou porque a outra pessoa também já teve um caso semelhante e ao dialogarmos nós partilhamos e acabamos por ir ao encontro de outras e determinadas coisas, e podemos ver pontos de vista que não estávamos a ver, claro.

E- Há partilha, muita até, entre nós, entre os professores de Educação Tecnológica, ao nível de conteúdos, testes, produção de recursos para as aulas. Isso ajuda muito no desenvolvimento profissional.

E- Por exemplo um colega domina bem as TIC e muitas vezes é ele que ajuda nessa área.

E- Ainda há poucos dias aconteceu uma situação de indisciplina com uma aluna de Percurso Curricular alternativo, e eu fui logo partilhar com um dos colegas de Educação Tecnológica.

E- Esta situação foi partilhada informalmente mas ajudou-me a conseguir lidar melhor com a aluna em causa.

F- Aprendi essencialmente o que o curso não ensina, lidar com a indisciplina, motivar os alunos, adaptar conteúdos e tarefas para alunos com NEE.

G- Foram importantes por duas razões: 1.º porque acabei por ter conhecimento que havia pessoas que tinham os mesmos receios, que se deparavam com os mesmos problemas que eu, e isso é importante. Vivenciávamos os mesmos problemas. Por outro lado, se vivenciávamos os mesmos problemas tínhamos que buscar as soluções para os mesmos e a partilha de estratégias, já experienciadas, levava a um maior enriquecimento pessoal e profissional.

G- Por outro lado, abria-nos outras perspectivas para olhar para o problema, para a situação, sobre um outro prisma, onde acabávamos por encontrar, muitas vezes, elementos facilitadores para a resolução do problema.

G- A partilha é importante também para a construção de uma maior flexibilidade das nossas representações e para a vontade de experimentar práticas mais diferenciadas.

G- Tudo isto leva a um maior desenvolvimento profissional, até de competências, que enriquece a nossa prática.

6. Casos partilhados

6.1. Tipologia de casos

A- Tive uma aluna que se recusava a fazer Educação Física...

A- No 2º período continuava a recusar-se a fazer educação física, sem dar uma explicação plausível para a situação.

A- (...) Qual não foi o meu espanto... que passados alguns momentos de indecisão, ela começou, voluntariamente, a contar-me o que tinha acontecido (no ano anterior, noutra escola, tinha sido fotografada por colegas no balneário de educação física e as fotos tinham circulado pela internet).

B- este ano lectivo pela primeira vez eu tive dois alunos com necessidades educativas especiais de alínea e), com dificuldades cognitivas que eu considero bastante graves.

C- Fui professora de vários cursos CEF (Cursos de Educação e Formação). Estes cursos são para alunos em risco de abandono, e com várias repetências).

C- No início dos cursos os alunos não sabiam estar na sala e havia muitos problemas, quer a nível de aproveitamento, quer de comportamento.

D- Houve dois casos que me marcaram, que foi o facto de um aluno ter planeado fugir de casa e utilizou a escola para fugir.

D- Um aluno extremamente difícil, um aluno que tem neste momento treze anos.

D- ... começaram-me a vir recados em como o miúdo andava a roubar, e ele mentia-me sempre...

D- ... os miúdos tinham dito "Professora, olhe que o fulano tem uma coisa que roubou dentro da mala"

D- ... a mãe nunca acreditou.

E- Ainda há poucos dias aconteceu uma situação de indisciplina com uma aluna de Percurso Curricular alternativo, e eu fui logo partilhar com um dos colegas de Educação Tecnológica.

F- A situação que escolho é que é a mais actual, refere-se a uma turma de PCA (Percursos Curriculares Alternativos) com alunos com problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem e total desinteresse pela vida escolar.

G- Este ano mesmo, com as turmas do PCA eu partilhei a minha experiência. Eles eram a turma mais complicada que eu já tive, em termos de comportamento, sem regras com baixa auto-estima e muitos deles não acreditavam quase em nada. Não têm expectativas, nem projecto de vida e são muito turbulentos.

6.2. Tipologia de soluções

A- Numa reunião de Conselho de Turma, exposto mais uma vez o problema, voluntariamente propus-me para a acompanhar como tutora (...).

A- (...) depois de eu ir falar com as colegas da turma, para que a integrassem e não se rissem (...)

A- Acho que ela ficou mais integrada na turma e mais confiante.

B- para eu conseguir ajudar estes alunos, eu preciso, necessito mesmo de conversar com os meus colegas de conselho de turma e outros colegas também que tenham outros alunos que tenham características semelhantes.

B- porque eu sei que sozinha não consigo fazer, e preciso do apoio de toda a gente.

B- porque por vezes nós temos determinadas ideias e achamos que são as melhores, mas se ouvirmos mais uma, mais uma, mais uma, aí confrontamos as situações e assim conseguimos ir mais longe.

C- (...) Então todas as semanas o Conselho de turma reunia para encontrar estratégias para resolver a situação.

D- (...) mais tarde eu chamei a mãe, como é evidente (...)

D- Então para a mãe deixar de acreditar no filho e acreditar em nós, na escola, eu tive que chamar os alunos em causa, aliás, chamei o filho, chamei a mãe, e chamei outro aluno, mais dois alunos a quem ele tinha furtado.

D- Esta situação por acaso foi engraçada porque eu levei ao órgão de gestão o ano passado...

D - No conselho de turma nós arranjávamos... eu participava o que eu pensava fazer e pedia sugestões, se havia melhor ou se podia continuar assim.

E- (...) e eu fui logo partilhar com um dos colegas de Educação Tecnológica.

E- Esta situação foi partilhada informalmente mas ajudou-me a conseguir lidar melhor com a aluna em causa.

F- Esta situação é debatida quinzenalmente nas reuniões de Conselho de Turma, assim como nas de avaliação e intercalares.(...)

F- Com os professores da turma e informalmente partilha-se semanalmente de uma forma informal situações do comportamento.

G- No início eu fui muito exigente, logo na primeira aula, enquanto não estiveram quietos não abri a boca. Castiguei-os logo na primeira aula e comecei por uma coisa a que eles não estavam habituados.

G- O que não conseguia respeitar as regras era castigado, levava um pequeno texto para passar.

G- O reforço aos comportamentos positivos podia ter a ver com uma guloseima, partilhada por todos, no final da semana.

G- Eles tinham que assinalar coisas boas, positivas, que tivessem feito aos outros e trazer por escrito.

G- Este ano mesmo, com as turmas do PCA eu partilhei a minha experiência.

G- Também partilho nas reuniões quinzenais de Conselho de Turma.

Grelha de categorias, subcategorias e indicadores

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Percurso	Grau académico	Licenciatura
	Área/Grupo disciplinar	História (400) Matemática e Ciências da Natureza (230) Geografia (420) Educação Visual e Tecnológica (240) Educação Moral e Religiosa Católica (290) Educação Tecnológica (530)
	Anos de Serviço	Até 10 anos De 11 a 20 anos De 21 a 30 anos
	Categoria profissional	Quadro de Nomeação Definitiva Quadro de Zona Pedagógica Contratado
	Estágio/Tipo de profissionalização	Integrado Profissionalização em serviço

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Funções	Gestão	Gestão de topo Gestão intermédia
	Avaliação	ADD
	Pedagógica	Docente Tutor
Momentos marcantes positivos	Sentimentos	Satisfação pessoal Partilha Estabilidade Orgulho Felicidade Amizade União Bem-estar Desafio
	Situações	Relação Pedagógica Relação com os colegas Relação com a comunidade Relação com a profissão Relação com a escola
	Intervenientes/Características/ Conteúdo	Alunos Colegas Escola Comunidade educativa Ofício de professor/ser professor

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Momentos marcantes positivos (cont.)	Contexto	Aulas Sucesso dos alunos Actividades extra-curriculares Profissão Gestão da escola Implementação de um projecto de PCA
	Contexto	Aulas Sucesso dos alunos Actividades extra-curriculares Profissão Gestão da escola Implementação de um projecto de PCA
	Fases da Carreira	No início da carreira Ao longo da carreira

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Momentos marcantes negativos	Sentimentos	Instabilidade Mal-estar Insegurança/incerteza Stress Injustiça Desintegração Falta de acolhimento por parte dos colegas Ser olhado com desconfiança Abalo na auto-estima Abalo na auto-confiança Tristeza Insatisfação Desânimo Desagrado Desunião Desmotivação Desconfiança Angústia Impotência Vontade de voltar ao passado Frustração Revolta Desrespeito

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Momentos marcantes negativos (cont.)	Situações	Relação Pedagógica Relação com os colegas Relação com a comunidade Relação com a profissão Relação com a escola
	Intervenientes/Características/ Conteúdo	Políticas educativas Colegas Alunos Coordenadora Direcção Pais Comunicação Social
	Contexto	Situação actual do ensino Escola Reunião de recepção aos pais Futuro dos alunos Aulas Campanha contra os professores sobre o absentismo
	Fases da carreira	Momentos actuais No início da carreira Ao longo da carreira

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Partilha	O quê?	Sobretudo os momentos negativos Tudo Trabalho (Planificações, recursos, etc.)
	Com quem?	Colegas do grupo/área disciplinar Colegas em geral Colegas nas reuniões de Departamento Colegas nas reuniões de Conselho de Turma Direcção Família Coordenador Professor de Estudo Acompanhado Par pedagógico Director de Turma Amigos Pessoas mais próximas
	Aonde? Momentos formais	Reuniões de Departamento Reuniões de Conselho de Turma

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Partilha	Aonde? Momentos informais	<p>Colegas do grupo</p> <p>Colegas</p> <p>Direcção</p> <p>Directores de Turma</p> <p>Pares pedagógicos</p>
	Impacto no desenvolvimento profissional	<p>Aprendizagem</p> <p>Encontro de soluções/ Resolução de problemas</p> <p>Enriquecimento como pessoa</p> <p>Muito</p> <p>Enriquecimento como professor</p> <p>Ajuda mútua</p> <p>Esperança no futuro</p>
Casos partilhados	Tipologia de casos	<p>Cyberbullying</p> <p>Alunos NEE/Dificuldades de aprendizagem</p> <p>Insucesso escolar</p> <p>Roubos/mentira</p> <p>Indisciplina</p> <p>Desinteresse pela vida escolar/Abandono escolar</p> <p>Baixa auto-estima</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Casos partilhados (cont.)	Tipologia de casos	<p>Cyberbullying</p> <p>Alunos NEE/Dificuldades de aprendizagem</p> <p>Insucesso escolar</p> <p>Roubos/mentira</p> <p>Indisciplina</p> <p>Desinteresse pela vida escolar/Abandono escolar</p> <p>Baixa auto-estima</p>
	Tipologia de soluções	<p>Tutoria</p> <p>Partilha/apoio dos colegas professores</p> <p>Apoio de outros alunos</p> <p>Reuniões de Conselho de Turma semanais/quinzenais</p> <p>Reuniões de Conselho de Turma</p> <p>Contacto com Encarregada de Educação</p> <p>Apoio do órgão de gestão da escola</p> <p>Castigo/recompensa/ Uso do efeito surpresa</p> <p>Registo de comportamentos positivos</p>