



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL**

## **Ser Professor**

**Dissertação orientada por:**

**Professora Doutora Maria Manuela Nogueira Pinto Teixeira**

Ana Maria Barbosa Ferreira

Porto, Setembro de 2009

## ABSTRACT

Procurámos compreender o que significa “ser professor” considerando as suas funções, as suas práticas e a sua posição face à profissão.

Após uma revisão teórica sustentada em múltiplos autores, construímos um instrumento de recolha de dados pertinente com as nossas questões de partida.

Neste trabalho apresentam-se os resultados da nossa construção teórica e das respostas ao inquérito que realizámos junto de seiscentos e trinta e três educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

Pudemos concluir que uma larga maioria dos professores inquiridos atribui significativa importância às diferentes funções que lhe são cometidas pelo Estatuto da Carreira Docente, com particular incidência na função instrucional.

Com base numa tipologia de HARDEN e CROSBY verificámos que os professores assumem práticas docentes que correspondem a essa tipologia tendo dado particular relevo às práticas de auto-avaliação. Este facto pode decorrer da situação vivida nas escolas pela implementação do novo modelo de avaliação de professores.

Parece, ainda poder concluir-se que estamos perante professores altamente envolvidos e participativos, mas com deficit de satisfação profissional aferida pela percentagem elevada dos que desejariam abandonar a profissão. Estes dados afastam-se muito significativamente de resultados obtidos por outros investigadores portugueses até 2001, o que nos leva a admitir que esta tendência decorre das políticas levadas a cabo pelo Governo no período em que decorreu este inquérito.

**Palavras chave:** funções, práticas docentes, participação, satisfação, insatisfação

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPITULO I - FUNÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES</b>	<b>7</b>
INTRODUÇÃO	7
1. AS FUNÇÕES DOCENTES	8
1.1. Ser professor	9
1.2 O conceito de função	13
1.3 As Funções docentes definidas no Estatuto da Carreira Docente	14
1.4 O professor e os alunos	18
1.4.1 O processo de ensino aprendizagem.	19
1.4.2 A função de Educar	21
1.4.3 Colaboração e cooperação com os alunos	22
1.4.4 Avaliar os alunos	25
1.5. Colaboração, cooperação com os parceiros educativos	27
1.5.1. Colaboração e cooperação com os colegas	28
1.5.2. Colaboração e cooperação com a administração educativa	29
1.5.3. Colaboração e cooperação com os pais	31
1.6 Avaliar os colegas e a escola	35
1.6.1 Avaliação de professores: um retrato do problema	35
1.6.2. Avaliação e práticas docentes	40
1.6.3 Avaliação das escolas	43
1.7. Colaborar na organização da escola	46
2. AS PRÁTICAS DOCENTES	
50	
2.1. O professor, o saber e as práticas docentes	50
2.2 Práticas em contextos pedagógicas	57
Conclusão	
60	
<b>CAPITULO II - A ORGANIZAÇÃO ESCOLA. CAMINHOS DE RELAÇÃO E INTERACÇÃO. QUE (IN) SATISFAÇÃO?</b>	<b>62</b>
INTRODUÇÃO	
63	
1. A ORGANIZAÇÃO ESCOLA: CAMINHOS DE INTERACÇÃO	
64	
1.1 O que entendemos por organização escolar	64
1.2 Ser professor: caminhos de interacção	67
1.3 Caminhos possíveis de interacção	69
2. A PROFISSÃO DOCENTE. FRUSTRAÇÕES E ALEGRIAS DE SER PROFESSOR. QUE (IN) SATISFAÇÃO?	72
2.1 A mudança social e as funções dos professores	
73	
2.2 A Responsabilidade moral pelos alunos	81
2.3 Recursos e de condições de trabalho	82
2.4 Reconhecimento do trabalho do professor	84
2.5 As alegrias da função docente	86
2.8 Satisfação e insatisfação docente através de diversos estudos	89
CONCLUSÃO	
93	
<b>CAPITULO III - FUNÇÕES, PRÁTICAS E (IN) SATISFAÇÃO FACE À PROFISSÃO: A PERSPECTIVA DOS DOCENTES</b>	<b>98</b>
INTRODUÇÃO	
98	
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
100	
2. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	
101	

2.1 Cuidados que tivemos na elaboração do questionário	102
2.2 O que pretendemos saber com este questionário	102
3. A NOSSA AMOSTRA - Características dos respondentes	104
4. AS FUNÇÕES DOS PROFESSORES	108
4.1 Função de instruir	108
4.1.1 Instruir: frequência dos indicadores parcelares	108
4.1.2 Exercer a função de Instruir: Indicador agregado	109
4.1.3 Variações da importância atribuída à função de instruir pelas características dos respondentes	110
4.1.3.1 A função de instruir segundo o género	110
4.1.3.2 A função de instruir segundo o sector de ensino	111
4.2 A função de Educar	112
4.2.1 Exercer a função de Educar: indicadores parcelares	112
4.2.2 A função de Educar: indicador agregado	113
4.2.2.1 Variações da importância atribuída à função de educar pelas características dos respondentes	114
4.2.2.2 A função de educar segundo a idade	114
4.2.2.3 A função de educar segundo o género	115
4.2.2.4 A função de educar segundo o sector de ensino	115
4.2.2.5 A importância atribuída à função de educar segundo a situação profissional	116
4.3 Função de exercer acção Educativa no meio	117
4.3.1 Função de exercer acção educativa no meio: Indicadores parcelares	117
4.3.2 Acção educativa no meio: indicador agregado	118
4.3.3 Variações da importância atribuída ao exercício de acção educativa no meio pelas características dos respondentes	118
4.3.3.1 Acção educativa no meio segundo o género	119
4.3.3.2 Acção educativa no meio segundo o sector de ensino	120
4.4 Funções instrumentais	121
4.4.1 Funções instrumentais: Indicadores parcelares	121
4.4.2 Funções instrumentais: indicador agregado	121
4.4.3 Variações da importância atribuída às funções instrumentais pelas características dos respondentes	122
4.4.3.1 As funções instrumentais segundo o sector de ensino	123
4.5 Funções de cooperação com a administração da escola	124
4.5.1 Funções de cooperação com a administração da escola: indicadores parcelares	124
4.5.2 Cooperação com a administração da escola: indicador agregado	124
4.5.3 Variações da importância atribuída às funções de cooperação com a administração da escola pelas características dos respondentes	125
4.5.3.1 As funções de cooperação com a administração da escola segundo o género	126
4.5.3.2 As funções de cooperação com a administração da escola segundo o sector de ensino	126
4.6 Avaliação de professores	127
4.6.1 A opinião sobre a avaliação dos professores: indicadores parcelares	127
4.6.2 A Variação da opinião sobre a avaliação docente pelas características dos respondentes	129
4.6.2.1 A avaliação docente, segundo o sector de ensino.	130
5 AS PRÁTICAS DOCENTES: RESULTADOS DO TRABALHO DE CAMPO	130
5.1 O Fornecedor de informação	131
5.1.1 O fornecedor de informação: Indicadores parcelares	131
5.1.2 Fornecedor de informação: indicador agregado	132
5.1.3 Variações da prática do professor fornecedor de informação	

pelas características dos respondentes	132
5.2 Modelo Profissional	133
5.2.1 O modelo profissional: Indicadores parcelares	133
5.2.2 O modelo profissional: indicador agregado	134
5.2.3 Variações do modelo profissional pelas características dos respondentes	134
5.2.3.1 O modelo profissional segundo o sector de ensino	135
5.3 Facilitador das aprendizagens	135
5.3.1 Facilitador das aprendizagens: Indicadores parcelares	135
5.3.2 Facilitador das aprendizagens: indicador agregado	136
5.3.3 Variações da prática de facilitador das aprendizagens pelas características dos respondentes	137
5.3.3.1 O facilitador das aprendizagens segundo o género	137
5.3.3.2 O facilitador das aprendizagens segundo o sector de ensino	138
5.4 Avaliador dos alunos e dos programas	139
5.4.1 Avaliador dos alunos e dos programas: Indicadores parcelares	139
5.4.2 Avaliador dos alunos e dos programas: indicador agregado	140
5.4.3 Variações da prática de avaliador dos alunos e dos programas pelas características dos respondentes	141
5.4.3.1 O avaliador dos alunos e dos programas segundo o sector de ensino	141
5.5 Planificador de materiais	142
5.5.1 O planificador de materiais: Indicadores parcelares	142
5.5.2 Planificador de materiais: indicador agregado	143
5.5.3 Variações do planificador de materiais pelas características dos respondentes	143
5.5.3.1 O planificador de materiais segundo o género	144
5.5.3.2 O planificador de materiais segundo o sector de ensino	145
5.6 Criador de materiais	145
5.6.1 Criador de materiais: Indicadores parcelares	145
5.6.2 Criador de materiais: indicador agregado	146
5.6.3 Variações do criador de materiais pelas características dos respondentes	147
5.6.3.1 O criador de materiais segundo o género	148
5.6.3.2 O criador de materiais segundo o sector de ensino	148
5.7 Avaliador das práticas	149
5.7.1 O avaliador das práticas: Indicadores parcelares	149
5.7.2 O avaliador das práticas: indicador agregado	150
5.7.3 Variações do avaliador das práticas pelas características dos respondentes	150
5.7.3.1 O avaliador das práticas segundo a idade	151
5.7.3.2 O avaliador das práticas segundo o género	152
5.7.3.3 O avaliador das práticas segundo o sector de ensino	152
5.7.3.4 O avaliador das práticas segundo a situação profissional	153
6. ORGANIZAÇÃO ESCOLA. CAMINHOS DE INTERACÇÃO. QUE (IN) SATISFAÇÃO DOCENTE? RESULTADOS DO TRABALHO DE CAMPO	154
6.1 Envolvimento dos professores na escola	155
6.1.1 Envolvimento: frequência dos indicadores parcelares	155
6.1.2 Envolvimento: Indicador agregado	155
6.1.3 Variações do envolvimento pelas características dos respondentes	156
6.1.3.1 O envolvimento na escola, segundo o género.	157
6.1.3.2 O envolvimento na escola, segundo o sector de ensino.	157
6.2 Participação	158
6.2.1 A participação dos professores na escola: indicadores parcelares	158
6.2.2 A participação: Indicador agregado	159
6.2.3 Variações da participação pelas características dos respondentes	160
6.2.3.1 A participação dos professores, segundo o género.	161

6.2.3.2 A participação dos professores, segundo o sector de ensino.	161
6.3 Relação com os outros actores educativos	162
6.3.1 Relação com os outros actores da escola: indicadores parcelares	162
6.3.2 Relação com os actores da escola: Indicador agregado	163
6.3.3 Variações da relação com os actores de acordo com as características dos respondentes	164
6.3.3.1 A relação com os actores da escola, segundo o género.	164
6.3.3.2 A relação com os actores da escola, segundo o sector de ensino.	165
6.4 Reconhecimento do trabalho profissional	165
6.4.1 O reconhecimento do trabalho profissional: indicadores parcelares	165
6.4.2 O reconhecimento do trabalho profissional: indicador agregado	166
6.4.3 Variações do reconhecimento do trabalho profissional com as características dos respondentes	167
6.4.3.1 O reconhecimento do trabalho profissional segundo o género	167
6.4.3.2 O reconhecimento do trabalho profissional segundo o sector de ensino.	168
6.5 Satisfação com a profissão	169
6.5.1 Satisfação com a profissão: indicadores parcelares	169
6.5.2 Satisfação com a profissão: indicador agregado	170
6.5.3 Variações da opinião dos professores face à satisfação com a profissão de acordo com as características dos respondentes	171
6.5.3.1 Satisfação com a profissão, segundo a idade.	171
6.5.3.2 Satisfação com a profissão, segundo o sector de ensino.	172
6.5.3.3 Satisfação com a profissão, segundo a situação profissional.	173
6.6 Qualidade dos serviços	173
6.6.1 A qualidade dos serviços: indicadores parcelares	173
6.6.2 Qualidade dos serviços: indicador agregado	174
6.6.3 A Variação da qualidade dos serviços pelas características dos respondentes	175
6.6.3.1 A qualidade dos serviços segundo o género.	175
6.6.3.2 A qualidade dos serviços segundo o sector de ensino	176
7 QUE (IN) SATISFAÇÃO DOCENTE?	177
7.1 Motivos de satisfação	178
7.1.1 Motivos de satisfação: Explicitação de categorias:	178
7.1.2 Motivos de satisfação: frequência das respostas	180
7.1.3 Variações do 1º motivo de satisfação docente segundo as características dos respondentes	181
7.1.3.1 Os motivos de satisfação dos professores segundo o sector de ensino	182
7.2 Motivos de insatisfação	183
7.2.1 Motivos de insatisfação: Explicitação de categorias	183
7.2.2 Motivos de insatisfação: Frequência de respostas	186
7.2.3 Variações do 1º motivo de insatisfação docente com as características dos respondentes	188
7.2.3.1 A insatisfação segundo o sector de ensino	188
7.2.3.2 A insatisfação segundo a situação profissional	189
7.3 Ficar ou abandonar a profissão	190
7.3.1 Variações da vontade de ficar ou abandonar a profissão de acordo com as características dos respondentes	191
7.3.1.1 Ficar ou abandonar a profissão segundo o género	191
7.3.1.2 Ficar ou abandonar a profissão segundo o sector de ensino	192
7.3.2 Outras variações decorrentes da vontade de ficar ou abandonar a profissão	193
7.3.2.1 Ficar ou abandonar a profissão segundo a visão que o professor tem da profissão	194
7.3.2.2 Ficar ou abandonar a profissão segundo o reconhecimento do trabalho do professor	194
7.3.2.3 Ficar ou abandonar a profissão segundo a aceitação ou não da avaliação	195

Conclusão	195
CONCLUSÃO	198
BIBLIOGRAFIA	204
ÍNDICE DE AUTORES	
ANEXOS	

# **INTRODUÇÃO**

É consensual, nos dias de hoje, que a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade. A família é o espaço por excelência para os primeiros actos educativos de um ser humano. Mais tarde outros, entre os quais a escola, ajudarão nesta tarefa. Ao professor, como um actor dessa mesma escola, cabe uma parte muito importante, complementar da dos pais.

O professor, não sendo, como bem diz TEIXEIRA (1993, p.5), “o centro do sistema educativo” pois, esse lugar cabe ao aluno, é uma peça fundamental para tornar a educação melhor e através dela o País. Mas se consideramos o professor como uma peça fundamental do sistema de ensino, como um criador educativo, temos que o considerar, também, como uma pessoa com as suas angústias, necessidades, incertezas, alegrias, sensibilidades pois, o que hoje lhe é exigido implica, cada vez mais, resistência, saber e criatividade. Como sabiamente afirma J. RIBEIRO DIAS (2009, p. 39), educar não pode ser mais um processo de “simples informação que ainda caracteriza o circuito ensino-aprendizagem do subsistema escola” é necessária a transformação do processo em “verdadeira comunicação própria de um autêntico sistema educativo”. Neste comunicar com as crianças, não se trata apenas de ensinar e aprender mas sim de “criar condições para que elas próprias se tornem capazes e procurem crescer em todas as dimensões” (ibid). Este é sem duvida um grande desafio.

## **A nossa problemática**

No nosso estudo tivemos sempre presente, por um lado, o professor como actor fundamental na escola, onde desempenha um determinado número de funções e

desenvolve determinadas práticas e, por outro, o professor como “ser” em interação que se relaciona e sente. Daqui decorreu um duplo questionamento inicial:

Como percebem os professores as funções e práticas docentes?

Perante a realidade que é hoje a escola que (in) satisfação?

Estas duas questões estiveram presentes na revisão bibliográfica e na construção do nosso instrumento de recolha de dados.

## **A estrutura do nosso trabalho**

Dividimos o nosso trabalho em três capítulos. No primeiro abordamos a problemática das funções e práticas docentes, no segundo analisamos a organização escola como campo de relação e interação que contribui para a percepção que o professor tem da escola e para o desenvolvimento de sentimentos de satisfação e de insatisfação. No terceiro apresentamos os resultados do nosso trabalho de campo.

Para a construção do primeiro capítulo recorremos a vários autores. Na primeira parte, onde abordamos as funções docentes, tivemos consideração especial pela pesquisa realizada por TEIXEIRA (1993) por termos encontrado nela alguns elementos que nos permitiram uma base de estudo muito sólida e nos abriram caminho para o estudo das funções docentes para que aponta o Estatuto da Carreira Docente.

Na segunda parte deste capítulo consideramos de forma particular as práticas docentes. Encontramos em HARDEN e CROSBY (2000), BLIN (2001), TARDIF e LESSARD (2005), MARTINEAU (2006) e BORGES (2007), entre outros, uma consistente base teórica que nos permitiu uma melhor compreensão e análise das práticas docentes.

No segundo capítulo que intitulamos “a organização escola: caminhos de relação e interação. Que (in) satisfação?” abordamos, numa primeira parte, com a ajuda de

vários autores, entre os quais salientamos NIAS (2001), ESTEVE (2001), HECK e WILLIAMS (1984), as interações docentes, as relações que se estabelecem entre os vários actores da escola e diferentes condicionantes que levam os professores a diferentes percepções e sentimentos. Na segunda parte deste capítulo demos ênfase especial a investigações realizadas ou orientadas por TEIXEIRA (1993, 2001).

No terceiro capítulo apresentamos os resultados de um inquérito realizado junto de 633 educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário do Norte e Centro do país, inquérito que, fundamentado na exploração teórica que realizámos, nos permitiu dar alguma resposta ao nosso questionamento inicial.

As conclusões que apresentaremos mais não são do que a expressão possível de opiniões de um grupo de docentes escolhidos de acordo com as possibilidades de que dispúnhamos e que não constituem uma amostra representativa da população que desejamos conhecer.

Em todo o trabalho realizado, consciente das suas muitas limitações, pretendemos, apenas, elucidar um pouco melhor o que significa “ser professor”.

**CAPITULO I**

**FUNÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES**

## **INTRODUÇÃO**

Neste capítulo abordaremos as funções e práticas docentes procurando explicitar, com o apoio de vários autores, o que significa ser professor perante as complexas e contínuas mudanças sociais com que a profissão docente se confronta.

Porque sabemos que o desempenho das funções docentes se reflecte nas práticas desenvolvidas, numa segunda fase deter-nos-emos sobre as práticas docentes. Para tal faremos uma revisão de literatura de que salientamos P. BORGES (2007) e HARDEN e CROSBY (2000). Estes últimos autores referem que o professor desempenha doze papéis reagrupados em seis áreas que correspondem a ser na prática: “fornecedor de informação, modelo profissional, facilitador da aprendizagem, avaliador quer dos alunos quer dos programas a implementar, planificador e criador de materiais” (o.c., p.5). A estas práticas associamos ser avaliador das próprias práticas, pela importância e ênfase que tem sido dada ultimamente a esta prática sobretudo na implementação do mais recente modelo de avaliação de professores.

Será com base nesta tipologia e numa das tipologia de TEIXEIRA (1993) sobre as funções docentes que tentaremos encontrar algumas respostas na nossa investigação.

## **1. AS FUNÇÕES DOCENTES**

Depois de uma reflexão sobre “ser professor”, abordaremos as funções docentes começando por clarificar o que entendemos por função. De seguida, utilizando a tipologia de TEIXEIRA (1993, 2007), iremos evidenciar as funções definidas para o professor no Estatuto da Carreira Docente. Socorrendo-nos de uma ampla bibliografia sobre a matéria, procuraremos reflectir sobre as funções do professor na sua relação com os alunos, na colaboração e cooperação a estabelecer com os parceiros educativos e ao nível da colaboração na organização da escola sem esquecer a polémica questão da avaliação de pares.

### **1.1.Ser professor**

Anteriormente a ser professor é-se pessoa.

Como afirma ABRAHAM (1984, p. 146) “cada pessoa é original, única; cada pessoa deve ser aceite pelo que ela é, como ela é”. Partindo desta perspectiva pensamos o professor como um ser com uma individualidade física e espiritual que se liga ao outro e aos outros, pois “não há pessoa sem os outros, sem comunicação com os outros, sem adesão a projectos comuns” (ibidem) inter-relacionando-se e influenciando-se mutuamente.

Ser professor tem tanto de maravilhoso e extraordinário como de difícil e perturbador. FULLAN, e HARGREAVES, (2000, p.42) dizem-nos que os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças. Eles desempenham um papel-chave na formação das gerações futuras. Diríamos nós, que o ser humano é a “matéria-prima” destes profissionais, e esta é

também, a “matéria-prima” mais valiosa para a humanidade, pelo que, se considerarmos que é na fase de formação e crescimento que os professores exercem as suas funções profissionais, podemos compreender ainda melhor a importância e a responsabilidade do professor e das interações que ocorrem entre todos os actores de uma escola. Destes actores realçamos os alunos, motivo primeiro de ser e existir do professor, os pais, os outros professores, o pessoal não docente, psicólogos e comunidade em geral.

É, portanto, uma profissão única. BORGES (2007, p.194) refere que as interações se traduzem “num conjunto de gestos que se repetem, de funções e de papéis que se revelam nas práticas pedagógicas, nas estratégias de ensino aprendizagem, na comunicação, no exercício de autoridade”, com uma forte dimensão relacional com os outros e interações muito específicas. TEIXEIRA (1993, p. 443) expressa de um modo particularmente feliz a essência relacional do ser professor: “ O professor é um ser de relação numa profissão de relação”.

MOYNE (1984, p. 35), reportando-se ao papel do professor, assume que este não é um “en-moi” que se dita por uma exigência institucional mas um compromisso entre as exigências da tarefa, as necessidades do grupo e as emoções do indivíduo que ele mostra ou esconde ao mesmo tempo”. De certa forma a pessoa, as emoções e o papel estão em contínua interacção.

Para além de todos estes gestos e das múltiplas funções que cabem ao professor é necessário ter em conta, como referem vários investigadores, que estas são cada vez mais numerosas e exigentes.

As práticas que os professores desenvolvem implicam serem detentores de determinadas representações que lhes permitem determinada abordagem pedagógica tendo em conta as incertezas pelo incompleto domínio do saber (PERRENOUD, 1993,

p. 106) e a especificidade dos alunos, pelo acelerar das mudanças e constante dependência dos superiores hierárquicos. (BORGES, 2007, p. 310)

A carga emocional incide, refere NIAS (2001, pp. 157 a 163), sobre o facto da actividade docente implicar o contacto permanente com outras pessoas e a responsabilidade sobre essa tarefa ou, como dizem HECK e WILLIAMS (1984, p. 7), a tarefa constante de dar e partilhar, emotiva e intelectualmente, com um elevado número de crianças em circunstâncias de contínuas tomadas de decisões sobre as suas vidas, o que pode ser emocionalmente esgotante.

FULLAN e HARGREAVES (2001, pp.52 a 55) dizem, muito oportunamente, que os professores são mais do que amontoados de conhecimentos e competências e ABRAHAM (1984, p. 11) afirma que “o professor não é um meio, uma coisa, mas um sujeito, a quem se dá o seu valor e a dignidade de o ser”. Os professores são pessoas. E não se tornam naquilo que são, simplesmente, por hábito. O ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoas que são.

Muitos factores são importantes na construção de um professor. Entre eles encontram-se a época em que o docente cresceu e ingressou na profissão e os sistemas de valores e as crenças educativas dominantes nessa altura. O estágio da vida e da carreira em que o professor se encontra e o efeito que esta situação tem sobre a sua confiança no seu próprio ensino, sobre o seu sentido de realismo e as suas atitudes em relação à mudança também têm de ser considerados. Outro factor é o sexo do educador, em particular, o modo como o ensino e o trabalho em geral se relacionam com diferentes tipos de vida e com os diferentes interesses dos homens e das mulheres.

HUBERMAN e SCHAPIRA (1984, p. 38 a 41) enfatizam que o processo de envelhecimento no âmbito do "ciclo de vida dos professores" é bastante elucidativo. Os primeiros anos apresentam múltiplas dificuldades entre as quais a fixação no papel

estereotipado a desempenhar. Há, no entanto, maior proximidade de idade com os alunos que, quando bem gerida, pode beneficiar as relações. A pouco e pouco o professor vai encontrando o equilíbrio, maior disponibilidade para uma relação pacífica com os alunos e coabitação evolutiva para a cooperação. Os professores apresentam maior autonomia e segurança face ao ensino. No entanto a rotina do trabalho mecânico diminui a energia e o declínio do entusiasmo ganha lugar na meia-idade, entre os 40 e os 50 ou 55 anos. Nesta fase apresenta-se maior interesse por actividades como o sindicalismo, grupos de trabalho e menor nas actividades pedagógicas no seio da classe.

A desilusão e o desapontamento dizem os autores, tendem a acompanhar o processo de envelhecimento ao longo da carreira do docente; isto é, o tempo, o estado psicológico e as actividades desenvolvidas modificam-se trazendo mudanças nos motivos e centros de interesse dos professores. No final da carreira poderemos encontrar professores defensivos e amargos quanto aos alunos, aos colegas e a si próprios ou então professores entusiásticos, calorosos, serenos conselheiros. Em certa medida, o envelhecimento é um processo cultural de aprendizagem, de interpretação da forma como as outras pessoas repetidamente nos tratam e vice-versa (ibidem).

Portanto a idade, o estágio da carreira, a experiência de vida e os factores ligados ao género fazem parte da pessoa como um todo.

Torna-se, deste modo, cada vez mais evidente que a forma como os professores vêm as suas funções depende das experiências de socialização vividas. ALVES-PINTO (2001, p. 54) diz-nos que a socialização conduz à construção de representações de acordo com a função que se exerce, pelo que, considerando os professores e as várias socializações, constroem-se diferentes representações da função docente.

TEIXEIRA (1993, p. 397), na síntese que faz do estudo que realizou sobre as funções do professor em Portugal, conclui que é no acto de instruir e nas que constituem componentes de educação que os professores mais se revêem.

ALVES-PINTO (2001, p. 63) afirma que a identidade se vai formando através da participação em situações de interacção com os parceiros e dos reenvios das marcas dessas mesmas interacções. Por outro lado é necessário considerar que nestas interacções há expectativas das partes. Ao chegar à profissão, há já normas explícitas e implícitas que obrigam a uma socialização profissional. É natural que as pessoas se sintam inseguras, se questionem sobre o que devem fazer, quando fazer, onde e como fazer, entre outras. Conseguem-se as respostas através do processo de socialização, da construção de referências e representações.

As relações que se estabelecem dependem muito de como se percebe o que já vivemos e sentimos, dos recursos de que se dispõe e da importância que as pessoas atribuem às relações que estabelecem para atingir os objectivos pessoais. Como diz BLIN, (1997, p. 52) no espaço de trabalho partilham-se valores, representações, crenças, um processo de construção de identidade que vai ganhando corpo. Cada pessoa procura o melhor para si, a melhor forma de estar na profissão.

Abordar a identidade implica considerar as interacções. As mudanças podem interferir nessas interacções pois, à medida que ocorrem, as situações são descodificadas e vão construindo a identidade e reconhecimento pessoal. O reconhecimento pessoal implica um lugar no sistema de interacções e que a pessoa sinta que é reconhecida. “A identidade pessoal, embora seja construída nos processos de socialização, não é algo de estático, mas algo que se actualiza em dinâmicas diversificadas.” (ALVES-PINTO, 2001, p. 68). No mesmo sentido FULLAN e HARGREAVES (2001, p. 61) afirmam que os comportamentos dos docentes não se resumem a competências técnicas que

precisam de ser dominadas, sendo, antes, condutas baseadas no tipo de pessoa que eles são. Como anteriormente afirmámos, os professores antes de o ser são pessoas.

## 1.2 O conceito de função

A palavra ‘função’ aparece no dicionário como o “desempenho de uma actividade, ou de um cargo, exercício, ocupação um serviço”.

Refira-se que Manuela TEIXEIRA (1993, p. 193) considera as funções docentes como “o conjunto de actuações esperadas que estão associadas ao exercício da sua profissão”. Neste contexto, o sentido da palavra função aproxima-se de um outro, o de “papel”. Teixeira, citando Boudon e Bourricaud, define papel como “sistema de constrangimentos normativos, a que é suposto, se sujeitem, os actores que os detêm” (ibidem). Mas esta sujeição é, de algum modo, posta em causa pela própria autora que, entre outros, assume que a pessoa não é “completamente determinada por um conjunto de papéis-constrangimentos” (ibidem). Em idêntico sentido ESTRELA (2001, p.133) dirá que o professor não está limitado aos constrangimentos e normativos sendo-lhe reconhecida relativa liberdade de acção.

Resta aos docentes assumirem-se como autores da acção educativa pois os textos legais dão margem para isso. É um facto que não havendo meios, por vezes essa autonomia não passa do papel e que os professores sentem que é mais cómodo que tudo seja regulamentado, o que lhes permite justificar a falta de iniciativa.

### 1.3 As Funções docentes definidas no Estatuto da Carreira Docente

M. TEIXEIRA, no capítulo que dedica às funções do professor na sua tese de doutoramento, situa as bases da identidade profissional dos professores no mandato que recebem da sociedade e no Contrato que os liga á profissão. E é a partir dessas bases que analisa, em termos de política educativa, as funções do professor considerando que a Lei de Bases do Sistema Educativo nos poderá orientar na pesquisa das funções definidas em termos de mandato e o Estatuto da Carreira Docente (ECD) na definição das funções atribuídas ao professor em termos de contrato. (cf., 1993, pp. 194-222).

Estabelecendo uma distinção entre funções expressivas – as que “exprimem o que é essencial na profissão” e funções instrumentais (o. c., p. 200), TEIXEIRA analisará as funções definidas no ECD de 1990. Posteriormente procederá à análise do ECD de 2007 em termos idênticos (TEIXEIRA, 2007).

Como funções expressivas, a autora encontra as de instruir, educar e exercer acção educativa sobre o meio; como funções instrumentais distinguirá, no ECD de 2007, funções instrumentais genéricas e funções de cooperação com a administração da escola, sendo que estas últimas estavam ausentes do ECD de 1990 (o. c., p. 16-18).

Seguimos esta autora na análise que fizemos às funções do professor no ECD de 2007. Refira-se que ao nível dos deveres dos professores, o ECD cria três novos artigos desdobrando o anterior artigo 10º desenvolvendo-o nos artigos 10º A, 10º B, e 10º C que são respectivamente deveres gerais, com os alunos, com a escola, e outros docentes, e pais/encarregados de educação.

Analisemos agora com mais detalhe o modo como se especificam as diferentes funções.

## **Funções expressivas:**

Como já se referiu consideramos funções expressivas as funções de instruir, educar, e de exercer acção educativa no meio, que analisaremos de seguida.

### **Funções de instruir**

- Dar os programas e responsabilizar-se pelo rendimento escolar dos alunos, atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões (art.º 10º A, al. c);
- Gerir o processo ensino aprendizagem, tendo em conta a diversidade dos alunos, desenvolvendo estratégias de diferenciação pedagógica, respeitando os programas e orientações programáticas (art.º 10º A, al. d), e);
- Usar instrumentos de avaliação adequados ao currículo, programas, orientações programáticas e curriculares (art.º 10º A, al. f);
- Partilhar informação, recursos e métodos pedagógicos com os pares (art.º 10º B, al. e);
- Reflectir com os pares para melhorar as práticas (art.º 10º B, al. f);
- Promover a participação e colaboração efectiva, no processo de aprendizagem, dos pais (art.º 10º C, al. b);
- Na componente não lectiva, preparação de aulas, avaliação dos alunos, acompanhamento e supervisão das A.E.C. e apoio a alunos com Necessidades educativas Especiais (art.º 82, nº2 e nº3 al. j), m).

### **Funções de educar**

- Criar laços de colaboração, cooperação e desenvolvimento com os parceiros educativos (art.º 10º 2. al. c);

- “Formação e realização integral dos alunos estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade” (art.º 10 A, al. b);
- Reflexão conjunta dos docentes, visando o sucesso educativo (art.º 10º B, al. f);
- Partilha com os pais de responsabilidades na educação e formação dos alunos (art.º 10º C, al. a);
- Incentivo à participação dos pais na escola com vista à integração dos alunos (art.º 10º C, al. c);
- Facilitar a inserção dos alunos na comunidade e enriquecimento cultural dos mesmos (art.º 82, nº3 al. a);
- Orientar e acompanhar os alunos nos espaços da escola (art.º 82, nº3 al. 1).

### **Funções de desenvolver acção educativa no meio**

- Favorecer a criação de laços de cooperação e desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente (art.º 10º 2. al. c);
- Promover a inserção dos alunos na comunidade (art.º 82, nº3 al. a);
- Dar aos alunos orientação e informação educacional (art.º 82, nº3 al. b).

### **Funções Instrumentais**

Nas funções instrumentais iremos analisar as funções instrumentais propriamente ditas e as funções de cooperação com a administração da escola.

#### **Funções instrumentais gerais**

- “Zelar pela qualidade e enriquecimento dos recursos” (art.º 10, nº2, al.f);
- “Manter a disciplina” (artº10 A, al. g);

- Zelar pelo bem-estar dos alunos, protegendo-os da violência e se necessário recorrer a outras entidades (artº10 A, al. h);
- Usar adequadamente e preservar as instalações propondo medidas de preservação, melhoramento e renovação (artº10 B, al. c);
- Fazer estudos de natureza pedagógica e científico pedagógica (art.º 82, nº2);
- Colaborar na informação e orientação dos alunos (art.º 82, nº3 al. b).

### **Funções de cooperação com a administração da escola**

Esta função aparece pela primeira vez em 2007.

- Participar na avaliação da escola (art.º 10, nº2, al. g);
- Colaborar com a administração educativa, para levar a cabo os objectivos das políticas educativas (art.º 10, nº2, al. h);
- “Colaborar na organização da escola” (artº10º B, al. a);
- Conceber o projecto educativo e planos de actividades (artº10 B, al. b);
- Promover e contribuir para as boas relações e cooperação docente (artº10 B, al. d);
- Partilhar a informação, os recursos e métodos pedagógicos com outros docentes (artº10 B, al. e);
- “Defender e promover o bem-estar dos docentes, protegendo-os de quaisquer situações de violência” (Art.º10º B, al. h);
- Contribuir para o envolvimento dos pais na escola, promovendo acções de formação ou informação (Art.º10º C, al. e).
- Cooperar com os outros docentes na avaliação do seu desempenho (art.º 10º B, al. g).

Tendo como base as funções definidas no ECD, procedemos à análise de algumas funções usando para isso alguns autores/investigadores que consideramos pertinentes.

#### 1.4 O professor e os alunos

Ao abordar o professor e os alunos como actores que são fundamentais na escola, teremos presente o processo de ensino aprendizagem e a necessidade do professor encontrar em cada aluno uma pessoa única a quem deve ser dada a oportunidade de conhecimento. Mas os professores não se limitam a transmitir conhecimento. São chamados a educar como uma forma de aprender criando saber. Será o professor próximo da função de educar que abordaremos no ponto 1.5.2.

Para que o professor possa desempenhar em pleno as suas funções será fundamental a colaboração e cooperação com os alunos bem como avaliá-los. Extensivamente iremos analisar a colaboração e cooperação com os parceiros educativos nomeadamente com os colegas, a administração da escola e com os pais.

Porque são atribuídas pelo ECD funções de avaliação de professores bem como das escolas dar-lhe-emos aqui particular atenção.

Por último abordaremos a função de colaboração na organização da escola que aparece pela primeira vez no Estatuto da Carreira Docente (ECD) de 2007.

#### 1.4.1 O processo de ensino aprendizagem.

Gerir o processo ensino-aprendizagem é uma das funções do professor claramente explicitada no ECD. Assim:

- Referencia-se a necessidade de o professor dar os programas e responsabilizar-se pelo rendimento escolar dos alunos, atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões (art.º 10º A, al. c);

- Assume-se que, na gestão do processo ensino-aprendizagem, se deve ter em conta a diversidade dos alunos, desenvolvendo-se estratégias de diferenciação pedagógica, respeitando os programas e orientações programáticas (art.º 10º A, al. d), e);

- Explicita-se a necessidade de acautelar situações de discriminação e exclusão (art.º 10º A, al. a) e o dever de participar às autoridades competentes situações de risco social, contribuindo para a prevenção e detecção dessas situações (art.º 10º A, al. i).

HECK e WILLIAMS (1984, p. 62) referem que “quando os professores crescem na compreensão das necessidades dos alunos, das suas experiências passadas e de como essas experiências influenciam os seus pontos de vista e motivações, serão capazes de personalizar a instrução para ir ao encontro das necessidades únicas daqueles alunos específicos.” Desta forma os professores vão naturalmente dando respostas às necessidades dos alunos.

Se aprender é um acto pessoal, individual e ensinar pode ser um acto colectivo, cabe ao professor ter presente que cada aluno é o total das suas experiências de vida que primam pela singularidade e exigem muitas vezes atenção singular.

HECK e WILLIAMS afirmam que o professor que compreende e respeita as diferenças (sexuais, étnicas, raciais, físicas, e outras), que vê o aluno como indivíduo único, poderá mais facilmente compreender o seu comportamento e contribuir para o

seu desenvolvimento social e acadêmico. Estudos realizados evidenciam, no entanto, que a raça e a classe social influenciam as expectativas do professor. A ideia de que os alunos oriundos de classe social mais baixa e das minorias, devido às deficiências familiares, não se realizam na escola e na vida, foi-se construindo, esquecendo-se que estas deficiências são por vezes valores da cultura do aluno que necessitam de ser reconhecidos e, se o forem, incorporados no desenvolvimento das aprendizagens. (HECK e WILLIAMS, 1984, p. 54; DAVIES, 1989, pp. 44, 45; SILVA (1994, p. 25); MARQUES, 1997, pp.15, 16)

Se a criança nasce sem preconceitos, à família e à escola, e nesta especialmente ao professor, cabe o papel de criar um ambiente em que as crianças aprendam a respeitar e a aceitar as diferenças. É o chamado currículo escondido, o professor serve de mediador cultural. Neste sentido merece particular relevo a função instrumental do professor de acautelar situações de discriminação e exclusão (art.º 10º A, al. c))

Dar aos alunos oportunidades de conhecimento das diferenças culturais, raciais, étnicas através de convívios com os pais, como peças de teatro, danças tradicionais, conversas sobre a origem de cada um pode ser importante para o respeito pelo outro. É a importância do reconhecimento pela dignidade do outro, também uma bandeira defendida na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

#### 1.4.2 A função de Educar

Distanciando-nos, à semelhança de TEIXEIRA (1993, p. 227), de uma educação escolar que se circunscreve ao processo ensino aprendizagem, consideramos que os novos papéis e funções dos professores e alunos levam a que os professores não se limitem a transmitir conhecimento, a dar programas.

A educação é percebida como uma forma de aprender criando saber. Um saber que pode advir dos pais, dos professores, de membros da comunidade e que cabe ao professor dinamizar e coordenar. Será o professor próximo da função de educar que o ECD também enfatiza e que entre outros papéis releva a importância de “formação e realização integral dos alunos estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade” (art.º 10<sup>a</sup>, al. b).

O espaço exterior à sala de aula é palco das mais diversas aprendizagens e interações. As visitas de estudo, o apelo ao conhecimento da comunidade, seus valores, o conhecimento de outras culturas, o respeito pelos direitos de cada um, vivem-se em múltiplas actividades incluindo as de enriquecimento curricular muitas vezes fora do espaço sala. O professor consciente desta realidade terá com certeza em consideração a necessidade de “orientar e acompanhar os alunos nos espaços da escola” (art.º 82, nº3 al. 1) sejam eles quais forem. Será, também, esta uma via para evitar a violência, o “Bulling”, a perseguição, os tempos mortos e infrutíferos de alguns alunos.

TEIXEIRA (1993, p. 207) faz uma leitura quantitativa e qualitativa da função educar referidas no ECD salientando mesmo que “a função de educar aparece como primeiro dever funcional dos professores”, “pela posição que ocupa no artigo 10º”, “pela força das palavras com que é caracterizada” e pelo número de referências que, nos artigos pertinentes, lhe são feitas”. Em 2007 (p. 19), face ao novo ECD, a autora conclui que “a função instrucional toma particular relevo e a função educacional é reduzida em mais de 50% do seu peso relativo” por relação ao que estipulava o Estatuto anterior.

### 1.4.3 Colaboração e cooperação com os alunos

A pessoa é influenciada por forças ambientais que por sua vez influenciam o seu comportamento. Assim, também os alunos são influenciados por factores do mundo natural e do mundo feito pelo homem. O contexto familiar, a escola-comunidade, clubes, grupos desportivos, religiosos, todos têm influência sobre o aluno e todos contribuem para criar no aluno a sua própria imagem. “Os indivíduos comportam-se segundo as suas percepções da situação e do momento das suas acções” (HECK e WILLIAMS, 1984, p. 51). Portanto, o que vive hoje o aluno pode influenciá-lo noutro contexto amanhã. O professor que conhece os seus alunos poderá facilitar as aprendizagens. TEIXEIRA (1993, p. 227) considera que o professor precisa antes de tudo de conhecer o aluno “pelo seu nome, pela sua história, no que para ele é significativo”.

O facto de um aluno ser bem sucedido num determinado desporto, referem HECK e WILLIAMS (1984, p. 51), pode trazer-lhe sentimentos de auto-confiança e aceitação que terão reflexos no contexto escolar. Experiências que trazem êxito ao aluno poderão ser importantes para a sua auto-confiança. A ajuda do professor pode ser importante para definir metas realistas e que estão de acordo com as suas capacidades. Esta pode ser uma forma de orientação dos alunos. No ECD a preocupação é evidente ao referir que o professor deve “colaborar na informação e orientação dos alunos. (art.º 82, nº3 al. b))

O professor poderá, ainda, ter um papel relevante no envolvimento dos alunos nos processos de tomada de decisão, no desenvolvimento da capacidade de lidar realisticamente com o meio ambiente e o contexto social uma vez que os jovens, por vezes, ficam um pouco perdidos com as inconsistências, os acontecimentos contraditórios que conduzem a conflito de valores.

Educar/ensinar implica, relação. Para que a relação se estabeleça é fundamental compreender as pessoas o seu comportamento mas para compreender o comportamento do aluno o professor terá, primeiro, de se compreender a si próprio.

Estar consciente da influência que o professor tem sobre aluno e que a imagem própria que este constrói depende em muito da comunicação que estabelece com o professor é importante. Os professores transmitem confiança, aceitação, compreensão, ou então o contrário.

HECK e WILLIAMS (1984, p. 5) dizem, oportunamente, que a autenticidade do professor, com fraquezas, forças, emoções, alegrias, tristezas, receios, que demonstra capacidade de resolução de problemas, mesmo com dificuldades, gerando um clima positivo de confiança e estabilidade ajudará os alunos a sentir-se mais confiantes, a procurar soluções para os seus problemas, ganhando em auto-confiança. Mas para tal o professor tem de encontrar dentro de si um grande equilíbrio já que, como afirma TEIXEIRA (1993, p. 225), “só quem é forte pode mostrar a sua debilidade”.

A vida escolar é essencial para formar o ser humano completo que se aceita e aceita o outro, é responsável, ama, vive intensamente e se prepara para o futuro. Esses são os trabalhadores de amanhã que se querem com capacidades para dar resposta em qualquer situação, autónomos capazes. Será portanto fundamental o professor encontrar formas de desenvolvimento destas características nos seus alunos. Um ambiente que possibilita ao aluno independência do professor, responsabilidade, aprender a aprender tendo o professor como guia, consultor, recurso poderá facilitar o seu crescimento e desenvolvimento afectivo, moral, social e cognitivo no espaço escolar. (HECK e WILLIAMS (1984, p. 61)

Partindo de uma base de que é fundamental uma boa relação/cooperação professor aluno e que cabe ao professor encontrar as estratégias para a fomentar, urge

que o professor perceba que também a família produz a maior influência no aluno e que o ensino tem de ser visto num plano mais alargado. Perceber as diferentes raízes culturais dos seus alunos é perceber que o professor não pode impor os seus valores. Possuir a sensibilidade de construir as decisões educativas a partir dos valores variáveis das famílias pode fazer toda a diferença para o sucesso educativo e relacional professor-aluno.

#### 1.4.4 Avaliar os alunos

Na função de instruir do Estatuto da Carreira Docente (ECD) aparece o dever de avaliar os alunos. A especialização em avaliar é definida como um conjunto de regras, conhecimentos, saber fazer, que possibilitam a acção num domínio determinado. Na maioria dos sistemas escolares a especialização consiste, diz PERRENOUD (1993, pp. 157-159), em planificar, compor e corrigir provas e atribuir uma nota. Conduzir com decisão as inevitáveis negociações com determinados alunos e pais; avaliar com imparcialidade, seriedade e rigor; ou ainda, como diz o autor, servir-se da avaliação para obter a cooperação dos alunos; avaliar de forma a tranquilizar ou mobilizar os pais sem os envolver na gestão da sala de aula, conservar rotinas de avaliação; usar a avaliação modelando os programas para obter resultados pessoais positivos; controlar dentro de limites toleráveis as taxas de repetição abandono e insucesso; saber limitar a culpa e dúvida que, por vezes, assalta o professor e saborear o prazer de avaliar que alguns julgam soberano. Mas, estarão de facto os professores preparados para a avaliação dos alunos? A este respeito o autor é claro ao dizer que “a formação em avaliação permitirá a aquisição de competências mínimas que permitirão dar notas sem suscitar qualquer tipo de escândalo junto dos pais, seleccionar mais ou menos equitativamente os alunos e cobrir razoavelmente o programa.” (ibidem)

Note-se que, como refere PERRENOUD (o. c., p. 26) de que a exposição dos saberes não é única condição para que sejam assimilados. Nem tão pouco “o desejo de adquirir conhecimentos decorre exclusiva, nem sequer principalmente, da forma como o programa se dá, mas da relação que se estabelece” TEIXEIRA, (1993, p. 229).

A autora enfatiza a importância da relação que o professor estabelece com o aluno considerando-a essencial, para que este sinta prazer em aprender, goste de estar na escola e mantenha a chama acesa da curiosidade que lhe é tão característica nos primeiros anos de vida. O professor poderá “ter um papel extremamente importante no processo pelo qual o aluno conquista a confiança em si próprio” (ibid, p. 230) pois, esta auto-confiança numa criança ou jovem será possivelmente uma porta aberta para “deixar emergir as múltiplas capacidades que tem” (ibidem).

Se considerarmos, como HECK e WILLIAMS (1984, p. 94), que a palavra pesquisa implica uma procura da verdade em termos educativos, a pesquisa será uma procura das teorias e práticas que melhor contribuem para aprendizagens significativas dos alunos. O professor consciente desta necessidade de procura, e que interioriza os resultados e processo de investigação, estará em melhores condições para responder às necessidades educativas dos alunos e para poder realizar mudanças, com confiança e, consequentemente, tomar decisões.

A sala de aula poderá ser um local privilegiado para que o professor possa testar as suas hipóteses e avaliá-las. Uma vez que o professor permanece longos períodos de tempo com os mesmos alunos, é possível verificar se um acontecimento actual está relacionado com um anterior e as situações em que ocorrem os factos e daí fazer a sua avaliação. O professor, consciente das múltiplas fontes de dados relativamente a um aluno e ou uma turma, pode tomar as suas decisões para, por um lado, ajudar o aluno a

ultrapassar o motivo de problema e, por outro, ter em conta a situação do aluno no momento de tomar uma decisão.

Esta recolha de informação acerca do aluno pode ser por observação do aluno dentro e fora da sala de aula, suas acções e reacções, trabalhos realizados, comunicação com os pais, testes, relatórios de progressos do aluno.

### 1.5. Colaboração, cooperação com os parceiros educativos

Há muito que o ensino vem a ser designado por "a profissão solitária" (FULLAN, 2001, p.21) e sempre para expressar reprovação e ou desagrado. O isolamento profissional impede a partilha de ideias (tanto para dar como para receber), a possibilidade de encontrar soluções, podendo fazer que o stress seja interiorizado e acumulado. Se por um lado não permite que os outros conheçam ou mesmo elogiem o trabalho realizado, permite a perpetuação da incompetência com prejuízo para os próprios, os colegas e especialmente os alunos. “O isolamento permite o conservadorismo e a resistência à inovação no ensino, mesmo que nem sempre os produza” (ibidem).

PERRENOUD (cf. 1993, p. 184) dirá que já não se percebe a tendência de alguns professores de “brincar aos reizinhos nos seus reinos, as salas de aula” não partilhando com pais, colegas e alunos responsabilidades, conhecimentos e práticas; na realidade torna-se imperativo que os professores assumam práticas de cooperação, como propõe TEIXEIRA (1993, p. 231).

Compreendem-se, hoje mais do que nunca, as palavras destes autores quando referem que ser professor não pode ser mais um caminhar sozinho, implica assumir livremente a cooperação.

O Estatuto da Carreira Docente (ECD) de 2007 explicita bem os diferentes níveis de colaboração exigidos ao professor relativamente aos alunos, à escola e aos outros docentes e aos pais. Os deveres/funções para com os alunos foram já analisados no ponto anterior. Referir-nos-emos agora ao quadro das relações com os colegas, com a administração educativa e com os pais.

### 1.5.1. Colaboração e cooperação com os colegas

O facto de o professor, tal como já foi referido anteriormente, viver a sua vida profissional fechado numa sala de aula com os seus alunos levou os professores ao isolamento. Este isolamento não lhes trouxe a possibilidade de partilha, do apoio de alguém que os possa ajudar a melhorar ou a realçar o que se faz na sala de aula; pelo contrário, trouxe a insegurança e o medo, sobretudo do erro e que alguém o testemunhe.

Para o crescimento pessoal e o desenvolvimento do programa educativo é fundamental a comunicação, a troca de ideias, de saberes. No entanto é um facto que os professores ainda vivem o seu trabalho de forma isolada na sala de aula. A cooperação necessária para a resolução de problemas e fazer face aos desafios que o professor tem de enfrentar é como diz TEIXEIRA, (1993, p. 231) muitas vezes difícil.

Vários autores que têm estudado a problemática dos docentes referem que é na partilha com outros professores de experiências, de sentimentos que estes se encontram

a si próprios, alargando a visão do ensino, reavaliando estilos de ensinar, descobrindo valores, contradições e confusões dentro de si, sem julgamentos.

Assumindo a função de relação com os colegas, o professor poderá estar a contribuir também para melhores aprendizagens dos seus alunos, pois, “a atitude de um professor e a sua filosofia de educação brotam da sua personalidade e das suas definições sobre qual é a função de um professor” (HECK e WILLIAMS, 1984, p. 6). HECK e WILLIAMS consideram a dois tipos de professores: os que se orientam para as pessoas (desfrutam do contacto com as pessoas e assumem atitudes favoráveis como a de as ajudar a experimentar o sucesso na busca do conhecimento) e os que se orientam para a função (preocupam-se em transmitir conhecimentos e não têm como prioridade estabelecer uma relação próxima com os alunos).

Será consensual admitir que os alunos não podem ser prejudicados pelos problemas pessoais dos professores. No entanto há situações em que a vida pessoal e profissional se entrecruzam sobretudo em momentos menos bons dificultando a resolução de problemas. Nestes momentos o facto de o professor sentir um ambiente de retaguarda acolhedor, onde se privilegia a partilha, o trabalho em conjunto, o ser ouvido poderá fazer minimizar a pressão e o desconforto. Por sua vez este clima entre os professores terá uma influência positiva sobre os alunos que se reflecte nas suas atitudes. HECK e WILLIAMS (o. c., p.17) evidenciam que “com um esforço mínimo, os professores podem influenciar o ambiente emocional da escola”. Participar em actividades extracurriculares que envolvam professores e alunos ou mesmo os pais será, com certeza, benéfico para todos.

Já todos nós podemos constatar que os alunos gostam de viver momentos lúdicos com os seus professores, experimentar a sua humanidade, saber que riem, se esforçam, têm fraquezas. Um jogo de futebol entre professores, alunos, e outros

elementos da comunidade, um “rally paper”, um passeio poderão ser exemplos de actividades que motivam de forma extraordinária e permitem o convívio entre a comunidade escolar retirando ao professor a carga de instrutor, de rival, ficando a ganhar o amigo, o companheiro, o jogo da comunicação.

### 1.5.2. Colaboração e cooperação com a administração educativa

GLATTER (1992, p. 146), entre outros, refere que o pessoal docente gosta de trabalhar com órgãos de direcção dialogantes, que ouvem os seus pontos de vista e que, de seguida, tomem decisões claras. As tomadas de decisão lentas e a indecisão são aspectos que desagradam, e não só aos professores, pensamos nós.

Também NIAS (2001, p. 244) refere, como resultado de um estudo efectuado junto de professores do ensino primário, que estes consideram frustrante quando a direcção e a administração da escola é deficiente, e o quanto os descontenta uma liderança e administração fraca e ineficaz. Nesta linha de pensamento, GLATTER (o. c., p. 148) refere que a eficácia escolar está directa ou indirectamente relacionada com as práticas de boa gestão. Enfatiza, ainda, que os comportamentos e estratégias específicos dos docentes e da direcção contribuem para essa eficácia. A sala de aula e a escola estão interligadas pois muito do que o professor pode fazer depende do todo que é a escola. Assim sendo, não será desajustado dizer que a qualidade da gestão e o envolvimento e a colaboração dos professores na tomada de decisões podem influenciar de forma determinante os resultados escolares.

Os nossos governantes apostam na direcção das escolas para implementar a mudança e inovação. Mas, para isso, como bem refere GLATTER (1992, p. 148), não

basta legislar, é necessário forte sensibilização em relação à gestão e inovação; orientação dos valores para os objectivos educativos, sociais e comunitários; uma forte comunicação e interacção entre as pessoas e os grupos; uma prática de colaboração e de planificação que envolva todos os actores educativos (internos e externos à organização).

Poderá dizer-se, à semelhança de FULLAN (2001, p. 83), que o grau certo de colaboração pode levar de facto à inovação e mudança implicando, no entanto, grande apoio aos actores implicados. Para sustentar o empenhamento das pessoas as relações de proximidade, a confiança e o convívio ao longo do tempo poderão ser essenciais.

É um facto que um director de uma escola se encontra num ponto privilegiado para fomentar e encorajar um clima facilitador de desenvolvimento pessoal e profissional tão necessário para o desempenho das funções docentes. O professor tem necessidade de segurança no momento de implementar a mudança. Ter do seu lado o director dando apoio e compreensão pode ser fundamental para a inovação, para essa mudança. Sentir que, no erro e no sucesso, o director está do lado do professor, que este o chama para a tomada de decisões importantes, que o ouve, que lhe dá liberdade para experimentar, que partilha de responsabilidades, leva os professores a sentirem-se mais confiantes, mais arrojados, melhor preparados (cf. HECK e WILLIAMS, o. c., p. 21).

Qualquer direcção se regozija e envaidece com os sucessos. Mas acontece muitas vezes que as solicitações que lhes são feitas têm por base causas negativas e só trazem problemas.

As expectativas, as ideias, as formas de facilitar as aprendizagens, as filosofias, as práticas de professores e directores, ao serem bem clarificadas, contribuem para evitar tensões.

### 1.5.3. Colaboração e cooperação com os pais

No início da década de oitenta do século passado começaram a ser frequentes os discursos sobre os benefícios do envolvimento dos pais no processo educativo e na vida das escolas (cf. MARQUES, 2007, p. 9).

SILVA (1994, p. 25), a partir de estudos que realizou, evidencia que os alunos não são todos beneficiados de igual forma pelo envolvimento parental na escola. Estudos de 2003 do mesmo autor vêm denunciar o controlo significativo da classe média e média alta nas associações de pais, usando também o poder de decisão em benefício dos próprios filhos contribuindo para formatar as estruturas e práticas escolares, reforçando, assim, as desigualdades escolares e sociais. Verifica-se pois, que nem sempre o envolvimento dos pais na escola é sinónimo de sucesso educativo, pelo menos para todos. Acresce a necessidade de implementação de uma participação/envolvimento parental que tenha preocupações em atender às necessidades educativas dos alunos de todas as famílias atendendo às particularidades de cada uma. (cf. MARQUES, 2007, pp. 10 s).

Como já referimos o actual estatuto da Carreira Docente (ECD) define novas funções dos professores visando reforçar, ainda que simbolicamente, o poder dos pais que se estende à sua participação na avaliação de professores.

Alguns professores duvidam e receiam das vantagens da participação das famílias. Por um lado, têm receio de perder poder, por outro, receiam o controlo e fiscalização (cf. MARQUES 2007, p. 9). É um facto que a participação das famílias implica partilha do pouco poder do professor uma vez que o controlo é burocrático e pertence, essencialmente, ao Ministério da Educação.

Alguns autores referem que o envolvimento dos pais traz múltiplos benefícios tanto para o desenvolvimento e aproveitamento escolar dos alunos como para os pais, a escola e os professores admitindo uma maior “capacidade de empatia e maior respeito dos pais pelos professores” (TEIXEIRA, 1993, p. 234), verificando que “quando os pais e os professores trabalham em conjunto como aliados na educação, os níveis de QI dos alunos, os níveis de aquisição verbal, os hábitos de estudo e sociais, as perícias visuais e de tacto e a frequência escolar sobem” (HECK e WILLIAMS, 1984, p. 29). Em sentido semelhante SEABRA (2007, p. 151) refere que “os resultados escolares aparecem associados ao nível de investimento familiar na escolaridade: maiores níveis de investimento familiar correspondem sempre a melhores resultados”.

No mesmo sentido MARQUES (1997, pp. 9-10) assume que os estudos realizados evidenciam as vantagens da participação e envolvimento das famílias na escola havendo positiva correlação entre o envolvimento das famílias e os resultados dos alunos. Pais participantes e colaborativos, filhos com melhores resultados escolares. Por outro lado, o estatuto do profissional não sai penalizado com a participação das famílias; pelo contrário, ajuda e facilita os papéis do professor tirando-lhe tarefas adicionais por exemplo na organização de uma festa, visita de estudo, realização de uma feira de produtos e outros. Pode permitir ainda, admitimos nós, através das inter-relações que se estabelecem, um melhor conhecimento das relações pais-filhos e muitas vezes compreender o porquê de determinados comportamentos.

Segundo HECK e WILLIAMS (1984, p. 37), se os pais compreenderem a necessidade de actividades de desenvolvimento de conceitos e não apenas de aprendizagem mecânica tal pode constituir uma mais-valia e traduzir-se em menos problemas para o professor, pelo que envolver os pais na elaboração do plano de actividades pode ser um começo.

O que acontece em casa influencia a escola e vice-versa; será importante, neste sentido, a comunicação para que pais e professores encontrem a melhor maneira de realizar a sua tarefa educativa, complementando-se (cf. HECK e WILLIAMS, 1984, p. 29, TEIXEIRA, 1993, p. 233 e SEABRA, 2007, pp. 272-282).

Ocorre que quando há partilha de informação é possível compreender melhor a criança enquanto indivíduo e encontrar a ajuda mais indicada tanto na escola como em casa.

As dificuldades de comunicação entre pais e escolas de que muitas vezes se fala, residem não no facto dos pais serem “difíceis de alcançar”<sup>1</sup>, como dizem alguns professores, mas sim porque as escolas são difíceis de alcançar, diz MARQUES (1997, p. 11). Marcam-se reuniões quando os pais estão a trabalhar, os professores não sabem comunicar com pais quando a desvantagem cultural e económica é acentuada. Falam-se linguagens diferentes. Quando vêm às reuniões normalmente estes pais ouvem apenas coisas desagradáveis dos seus filhos. O professor normalmente associa o modelo de família ideal ao de classe média, com o qual ele próprio se identifica e comunica mais facilmente. Tudo o que se desvia desta norma padrão traz o estigma de família difícil, que não quer saber da escola, que não participa na educação dos filhos. Culpa-se a vítima, a família desviante e desculpabiliza-se a escola. (o. c., pp. 11-15)

É possível assumir que nem todas as famílias sabem como envolver-se nas actividades da escola nem todas as escolas querem e apoiam esse envolvimento, nem todos os professores dominam estratégias eficazes para incentivar esse envolvimento. Cabe a todos procurar formas de entender melhor estas funções para as poder pôr em prática.

---

<sup>1</sup> Expressão usada por DAVIES em 1989 e que mais tarde abandonou

De realçar o estudo efectuado por DAVIES (1989, p.113) em Portugal “Schools and families in Portugal” onde é afirmado que há diferenças significativas entre educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico quanto ao tipo e à frequência de contactos entre a família e a escola e mesmo nas atitudes promotoras de envolvimento. Os educadores de infância referem a importância da continuidade de acção entre o Jardim-de-infância e casa bem como uma boa parte destes refere actividades promotoras de envolvimento dos pais como passeios, festas, reuniões periódicas, feiras, exposições dos trabalhos das crianças, e outras. Para além disso preocupam-se com a formação de pais e de educadores no sentido de melhorar o envolvimento que consideram muito importante para o sucesso das crianças. Esta posição dos educadores poderá estar relacionada com o facto de “não estarem pressionadas pela avaliação sumativa” e de terem tido “uma preparação pedagógica mais eficiente.” (Ibid.)

## 1.6 Avaliar os colegas e a escola

O ECD de 2007 atribui funções muito específicas de avaliação aos professores: avaliação dos seus pares e avaliação da escola. Particularmente controversa tem sido a dimensão de avaliação dos colegas não sendo, ainda, claro qual o rumo que o processo de avaliação dos professores irá seguir. De seguida, debruçar-nos-emos sobre o que a literatura especializada refere sobre esta problemática.

### 1.6.1 Avaliação de professores: um retrato do problema

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) refere quatro áreas essenciais para uma verdadeira Gestão dos Recursos Humanos (GRH) nas escolas: o recrutamento, a formação, as condições de trabalho e status sócio económico; associada a esta última aparece uma subárea, a da avaliação (cf. LADERRIERE, 2004, pp. 13-14). Os relatórios da OCDE referem ainda, que pouco se tem desenvolvido a avaliação. A formação continua, não tem desempenhado o seu papel e as vantagens da avaliação para a carreira não têm melhorado o perfil sócio-económico dos professores. Mesmo no caso em que há bonificações, os docentes não vêm com bons olhos a avaliação das suas capacidades.

ESTEVE, para explicitar o que os professores vivem na escola, utiliza uma poderosa analogia com um homem que sonha ser soldado, estar no campo de batalha; quando, de facto, tem a oportunidade de participar numa, cai-lhe em cima um batalhão, fica ferido, assustado, passa uma noite de solidão e desespero. Na manhã seguinte fica a saber que venceram a batalha e fizeram história com a grande vitória. No entanto, individualmente, o soldado não o consegue ver; apenas vê algo terrível e sem nexos, muito sofrimento. (cf. 2001, pp.83,84).

Talvez não seja de todo errado acrescentar que com o actual modelo de avaliação mais do que nunca os professores sentem a insegurança, a angústia, o sofrimento, e que mesmo que amanhã se pudesse dizer ‘foi uma grande vitória, fez-se história’, o certo é que individualmente os professores não deixariam de ver o seu desespero, a grande responsabilidade que lhes está a ser acometida.

LADERRIÈRE (2007, p. 9) refere que na grande maioria dos países da OCDE não há avaliação periódica dos docentes. Em onze dos vinte e nove países estudados a

avaliação visa apenas a progressão, mudança de posto, promoção ou coisa similar. Enfatiza que em grande número de países a falta de equipas de direcção da escola com objectivos bem definidos e sólidos, autonomia e gestão capaz, impedem uma boa Gestão de Recursos.

O autor aponta como estratégias para aperfeiçoamento das práticas a importância do ser um bom professor, possuir a formação necessária e normas para melhorar o trabalho, criar bases sólidas para reconhecer e recompensar o trabalho do professor. A motivação é considerada, em alguns estudos recentes da OCDE, como factor fundamental: professores apreciados, melhores resultados!

A investigação americana refere que um dos problemas da avaliação reside na dificuldade em construir indicadores justos e fiáveis, na falta de avaliadores bem formados para os aplicar correctamente, na falta de claridade nos objectivos; na ‘loucura’ de critérios a ter em conta; na dificuldade de os pôr em prática. Estas dificuldades podem levar os docentes a não colaborar.

Esta investigação concluiu assumindo que “sabemos pouco o que determina a eficácia dos mecanismos de avaliação docente ou os factores que favorecem o sucesso de os pôr em prática” (ibid., p.12)

Em alguns modelos de avaliação como o é o caso do Finlandês a procura, o questionamento permanente é a chave. Na formação de professores todos fazem um trabalho científico onde a combinação de teoria e prática é preponderante. Trata-se de um modelo de formação ao longo da vida em que o docente é um participante reflexivo. Ele estabelece o seu plano de formação e auto-avalia-se, tendo presente o feedback dos alunos, os resultados. Em consonância com a direcção articulam-se os problemas encontrados com os projectos do estabelecimento. A mudança é testada e, se for

vantajosa, entra numa rede de estabelecimentos ou de docentes (sustentada pelas autoridades locais e direcção de escolas) para ser aproveitada por todos.

PAQUAY (2007, p. 29), por seu lado, enfatiza que a desvalorização social docente não permite uma avaliação perceptível como um julgamento; vê, no entanto, a possibilidade de avaliação participativa que, em condições propícias, pode contribuir para melhorar o clima, a produção, bem como as competências do pessoal, tornando a instituição uma organização aprendente.

Em que condições uma prática de avaliação do pessoal docente pode evitar as derivas do controle burocrático, e ao mesmo tempo contribuir para o desenvolvimento profissional e melhoramento das práticas? Podemos como consequência esperar melhores resultados? PAQUAY encontra a resposta numa boa gestão de recursos humanos e no desenvolvimento de novos dispositivos, transformações individuais e colectivas e competências. A construção destas competências resulta da formação contínua e de práticas reflexivas individuais e colectivas dos professores.

A avaliação tem, segundo o autor, três funções centrais: gestão da carreira, desenvolvimento profissional, investimento nas actividades de produção na sua missão (que os alunos aprendam e se desenvolvam).

Do ponto de vista dos intervenientes 2ª avaliação cumpre duas funções centrais:

Balanço sumativo – prestação de contas, promoção, valorização estatutária, certificação numa lógica de gestão da carreira e

Balanço formativo – progressão, aperfeiçoamento das competências individuais, desenvolvimento profissional (ibid., pp. 31-32)

Poderá dizer-se que em Portugal sempre houve preocupação em avaliar os professores. Esteve sempre na agenda política, essa intenção. Para PACHECO e FLORES (1999, p.167) a avaliação constitui, “uma actividade complexa que tende para

a simplificação administrativa de modo a não problematizar nem as práticas curriculares nem as regras de funcionamento das escolas”, numa tentativa de evitar os conflitos e as dificuldades, mesmo estando conscientes da sua necessidade. No entanto, os autores salientam que mais do que uma questão de estatuto, a avaliação do professor, é uma necessidade institucional, profissional e pessoal, que se reporta, respectivamente ao sistema educativo, à escola e ao professor e que deve alicerçar-se nos princípios da participação do professor, na construção de critérios de avaliação na diversidade dos agentes avaliados, na pluralidade de metodologias.

Autores como PACHECO e FLORES (1999, p. 167), ROCHA (1999, p. 40), TEIXEIRA (2007, p. 49), entre outros, defendem a necessidade da avaliação de desempenho dos professores. Esta poderá melhorar o desempenho do pessoal docente, levar à procura de mais e melhor formação, de saberes mais actualizados.

TEIXEIRA aponta a possibilidade de uma avaliação capaz de melhorar efectivamente o desempenho escolar. Como?

- Articulando a avaliação dos professores com a avaliação da escola;
- Através de uma avaliação de qualidade baseada em critérios rigorosos, não rígidos;
- Centrando a avaliação na relação com os alunos e suas aprendizagens;
- Apoiando a formação contínua e sua influência sobre as práticas;
- Aumentando a autonomia das escolas e o respeito pela autonomia profissional dos professores (cf. 2007, p. 49).

PAQUAY (o. c., p. 40) refere que, em contexto de profundas alterações sociais, os docentes se vêm obrigados a pôr em prática as mudanças num ambiente de desvalorização do corpo docente e de fragilidade, to que aumenta a dificuldade de aceitar entrar num processo de avaliação, onde sejam objecto. Obrigar, impor certas

“demandas” sabendo que não se possui um telecomando externo é tarefa inglória. É necessário, diz ainda, criar condições para que os professores se envolvam. Na realidade, a pressão sobre os docentes não será suficiente para os fazer adoptar comportamentos necessários à obtenção de resultados.

A qualidade básica de uma avaliação não é nem a objectividade nem o controle, mas que seja mobilizadora. Avaliar não para julgar, mas para dar sentido à acção, para reorientar a acção e os projectos.

Em cada um de nós a dupla mobilização: implicação acrescida nos projectos pedagógicos da escola e desenvolvimento profissional (ibidem).

### 1.6.2. Avaliação e práticas docentes

LADERRIÈRE (2007, pp. 12-13) apela, à diversidade e liberdade de iniciativa e criação, que dá sentido à função de ensinar. Nesta linha de pensamento chama ainda mais enfaticamente à atenção para a possível contradição entre os discursos de autonomia e profissionalização docente, uma vez que muito do trabalho do professor é emanado e condicionado pelo poder central e pela burocracia inerente. As mudanças ao nível da estrutura pedagógica, de programas do sistema educativo, da avaliação, da gestão têm surgido no topo das preocupações e das práticas dos nossos governantes. Mesmo quando sujeitas a longos debates de especialistas e políticos o certo é que certo dia decide-se, decreta-se, impõe-se aos actores da escola. Muitas vezes estes não têm sequer a oportunidade de se pronunciarem, como foi o caso da recente avaliação dos professores. O documento sai e só depois de implementado é discutido e sujeito a

alterações motivadas pela contestação de quem tem, de facto, de servir de “cobaia” para as reformas que os governantes pretendem implementar.

Com estas reformas eternas o que de facto se pretende, mais ou menos implícito nos que as conceberam e as decidiram, é a mudança das práticas de ensino que visto serem “provenientes do domíno da pessoa, do temperamento ou da personalidade íntima e irredutível” (HUTMACHER, 1992, p. 52) são, por isso, inatingíveis. No mesmo sentido, PERRENOUD (1993, p. 42) assume que, apesar de se falar muito de mudança no âmbito das práticas pedagógicas, o certo é que nem sempre se identifica essa mudança na acção pedagógica. Organizam-se e reformam-se estruturas escolares, disponibilizam-se novos equipamentos, modernizam-se os currículos; no entanto, nas salas de aula, as condições praticamente não se alteraram, no esquema de base não se verificam mudanças.

Quer isto dizer, enfatiza HUTMACHER (o. c., p. 52) que apesar de todas as reformas o descontentamento continua. E não deixa de ser interessante verificar que foi precisamente no ensino primário, onde as práticas de ensino tiveram mudanças mais significativas quando nenhuma reforma de estrutura teve a intenção de renovação de práticas; pelo contrário no ensino secundário, onde houve essa clara intenção, as práticas permaneceram mais tradicionais, utilizando-se predominantemente o ensino colectivo e frontal com um suporte verbal. “A pedagogia activa está mais desenvolvida no ensino primário, de tal modo que, ao entrarem no ensino secundário, os alunos experimentam uma espécie de regressão quanto ao seu empenhamento e participação de pesquisa, de descoberta, de construção de saberes”. (ibidem)

Este facto, testemunhado pelo autor, evidencia que as novas práticas são inventadas, construídas colectivamente e não de forma isolada por um indivíduo. Precisam de ser trabalhadas e reflectidas.

As escolas que vivem ambientes abertos, onde há trabalho pedagógico de equipa, abertura entre turmas, gestão adequada dos estabelecimentos, estratégia de participação de alunos, pais, não docentes, comunidade, um sistema de avaliação transformado terão mais sucesso na transformação das práticas do que tentativas de influenciar planos e esquema de acção dos professores; isto significa, como refere PERRENOUD (1993, p. 43) “a transformação indirecta das práticas partindo do aperfeiçoamento das estruturas” -

Daí a nossa atenção a HUTMACHER quando enfatiza a impotência dos responsáveis políticos e escolares, afirmando que “as práticas pedagógicas dos profissionais, as suas crenças e representações, as suas atitudes face aos alunos e às aprendizagens escapam à lógica do decreto” (1992, p. 53).

Como refere NIAS (2001, pp. 145-151), a tarefa de ensinar pode ser emocionalmente esgotante. É, talvez, nas relações que estabelece com os seus pares que o professor consegue algum equilíbrio, sobretudo os jovens professores para quem o apoio dos colegas é fundamental. Significa não só dar mas também o receber.

Num estudo sobre professores realizado por HECK e WILLIAMS os autores apresentaram como factores facilitadores do trabalho: obter ideias e sugestões dos colegas; verem que as suas ideias e sugestões foram aproveitadas e postas em prática pelos colegas; uma apreciação positiva do seu trabalho pelo director; participar no processo de tomada de decisão; ter a oportunidade de criar um ambiente favorável para a sua própria aprendizagem; sentir-se apoiado (cf. 1984, p. 7) .

A avaliação dos professores deve ser enquadrada numa perspectiva de avaliar o próprio ensino, de reflexão sobre as práticas, como forma de adquirir novos conhecimentos, perícias, troca de saberes (ibid., pp.10-13)

A releitura da experiência vivida pode ser importante para a mudança. Aqui a organização escolar pode ter um papel preponderante ao arranjar mais espaço e lugar para um trabalho em comum, ou facilitando a discussão entre professores, levando provavelmente a um maior incentivo, a uma nova leitura da experiência, a uma avaliação.

Os professores aquando da formação inicial nem sempre ficam preparados para reflectir sobre as práticas. LADERRIÈRE (2007, pp. 10,11) chama à atenção para as dificuldades metodológicas em aprender as competências da profissão a que nem a formação inicial nem continua conseguiram dar resposta. Para PERRENOUD (1993, p. 184) “a formação contínua mais eficaz consiste muitas vezes em intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática” ajudando assim a colmatar possíveis falhas.

“A reflexão sobre a prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação.” (ibidem) que poderá ser facilitada quando o professor possui um nível elevado de qualificação, possui forte identidade, participa numa cultura comum, assume livremente uma formação contínua, possui os meios e gosta de cooperar profissionalmente.

### 1.6.3 Avaliação das escolas

No Estatuto da Carreira Docente, especificamente, nas funções de cooperação com a administração da escola, aparece o dever do professor “participar na avaliação da escola” (art.º 10, n.º 2, al. g).

Vale a pena analisar a opinião de diferentes autores sobre esta problemática. Seria, ainda, interessante apreciar o modo como a avaliação das escolas se está a desenvolver em Portugal mas isso extravasa o objectivo da nossa dissertação.

LAFOND (1998, p. 12) refere-se à avaliação das escolas para dizer que esta diz respeito aos estabelecimentos de ensino de duas formas diferentes: avaliação interna e externa. Fala da avaliação interna do estabelecimento de ensino autónomo, reflexivo, com espírito de iniciativa e inovação, motivado para a elaboração do seu projecto educativo e pedagógico. Este contempla as características próprias da escola e é posto em prática, conduzindo uma acção para se aperfeiçoar e obter bons resultados. O ponto de partida é apreciado, o seu desenrolar é acompanhado e, se necessário, é reformulado. Por fim os resultados são apreciados. Fala-se de uma cultura de auto-avaliação.

Por outro lado, no mesmo sentido o autor esclarece que as escolas não funcionam isoladas; necessitam de prestar contas, aos pais, à tutela, à opinião pública. A sua autoavaliação, quando apoiada em referências objectivas, quando validada por observadores externos, terá efeitos positivos. Não correndo o risco de ilusão de se enganarem a si próprias, as escolas poderão beneficiar de uma avaliação externa. A avaliação externa e interna complementam-se. A avaliação que procura evidenciar os pontos fortes e os pontos fracos, que formula conselhos e recomendações apoia-se numa avaliação colegial - fruto de uma equipa com pontos de vista diversificados e não de uma única pessoa -, implicando a participação dos que são avaliados, dando-lhes a palavra, escutando-os. Esta avaliação, implicando auto-avaliação, deve servir o estabelecimento avaliado e ajudar a escola a fazer o melhor. Um diagnóstico que aponte os pontos fortes e fracos, apresente recomendações e conselhos será, diz o autor, mais aceite, compreendido e seguido. Mais ainda, se a avaliação conseguir associar todos os actores da escola, todos têm a ganhar.

A avaliação das escolas é como já referimos, segundo o ECD, uma função dos professores. ORTEGA (1998, p. 41) distingue três motivos para a mesma: “controlo, prestação de contas e melhoria das escolas”. O controlo e a melhoria das escolas são,

para a administração, funções fundamentais. No entanto concordamos com a autora ao considerar que, para visar a melhoria das escolas, não faz sentido tornar pública toda a informação. Comparar instituições com realidades diferentes pode ser muito injusto, bem como o julgamento das mesmas pelo sucesso dos alunos quando esse sucesso é avaliado sem considerar todas as variáveis que influenciam o funcionamento de uma escola. Estas situações não motivam as equipas das escolas a colaborar com a avaliação.

Os resultados das provas externas podem ser, no entanto, indicadores do trabalho do docente (cf. WIRTHNER e NTAMAKILIRO, 2007, p. 98). Este pode usar as informações das provas para melhorar o seu serviço se perceber os objectivos das mesmas. Estas provas também são úteis aos directores e à inspecção como base de discussão de um problema que surja por exemplo com um docente (ibidem).

O tipo de avaliação das escolas que tem vindo a ser conduzido pela Inspecção Geral do Ensino (IGE) filia-se nesta perspectiva.

Como refere VERDASCA (2002, p. 65) “o projecto de avaliação integrada lançada pelo IGE no ano de 2000, tal como o projecto de auditoria pedagógica iniciada em 1997, enquadram-se nos chamados sistemas de indicadores e têm como fonte inspiradora de base sistemas internacionais de indicadores”. Estes projectos consideram fundamental para o “desempenho educativo das escolas”, entre outros aspectos, os que se relacionam com a organização própria da escola tais como: planeamento educativo, projecto curricular, e contextos educativos (Ibid., p.65). Considera-se que há todo um conjunto de factores que tornam cada escola, um local único, com características próprias que tem influência no sucesso educativo dos alunos.

Com base nesta avaliação preconizada pela IGE, está, diz o autor, a prestação de contas do esforço dos professores e seus efeitos e proveitos na educação escolar (Ibid., p.66).

Perante a realidade de alunos com a mesma idade e semelhante estatuto sociocultural, ao fazerem-se comparações com populações de referência remete-se a quem orienta e conduz o trabalho, isto é à escola e ao professor, a responsabilidade dos resultados dos alunos, esquecendo-se a “desresponsabilização daqueles de quem se espera disponibilidade para colaborar e vontade e empenhamento para aprender” (ibid., p.68).

Num estudo coordenado por TEIXEIRA (2002) onde foram inquiridos 574 educadores, 6017 professores do ensino básico e secundário e 599 conselhos executivos, em que, entre outras coisas, se pedia aos inquiridos que exprimissem a sua opinião sobre a avaliação das escolas se estar a fazer, apenas, através dos resultados obtidos pelos alunos em provas externas mais de 90% assumiram que tal relação era incorrecta (cf. o. c., p. 70). Esta opinião é particularmente extrema entre os respondentes que pertencem a conselhos executivos, atingindo, então, os 98% (ibidem). Refira-se, no entanto, que à data deste estudo embora a maioria das escolas não tivesse sido alvo de avaliação externa o certo é que as que o foram apresentam uma “ideia positiva da mesma”.

### 1.7. Colaborar na organização da escola

A colaboração na organização da escola (art.º 10, n.º 2, al. g) aparece pela primeira vez no Estatuto da Carreira Docente (ECD) de 2007. Neste sentido temos presente NÓVOA (1992, p. 25), ao considerar que “O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interacções que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos.”

Seguindo esta linha de pensamento, constatamos que os estudos efectuados com ênfase nas características organizacionais das escolas dão destaque à estrutura física da escola, (recursos materiais, organização dos espaços, números de turmas, dimensão e edifício escolar, e outros), à estrutura administrativa da escola (pessoal docente, órgão de gestão direcção, tomada de decisão, pessoal auxiliar, participação da comunidade, e outros), e a estrutura social da escola (relação entre alunos, professores, funcionários, clima social, participação dos pais, e outros).

É evidente que a colaboração do professor na organização da escola não será de todo uniforme, acontecerá mais numas do que noutras. Esta colaboração em muito dependerá por um lado da personalidade, do “eu” profissional de cada um, mas também, em grande parte, das condições para essa colaboração. Assim, uma escola que possui uma liderança organizacional forte, que envolve a comunidade nas decisões, que é reconhecida pelos demais, que promove e estimula a participação, o envolvimento dos professores em projectos válidos com adequadas estratégias (individuais e colectivas) poderá beneficiar de maior colaboração.

PERRENOUD (1991, p. 103-119) enfatiza a este nível, a valorização das aprendizagens académicas teóricas e práticas para além da dimensão relacional e social. A planificação curricular, o projecto educativo, a avaliação formativa, são fundamentais para o bom funcionamento da escola. Para isso é necessário tempo. Um tempo próprio que nem todos sabem gerir. A este propósito, NÓVOA, (1992, p. 27) refere que “a capacidade de organizar o tempo disponível é uma característica das escolas de qualidade.”

Em articulação com o projecto educativo da escola, a formação continua e a prática de investigação poderão ser uma mais-valia para maior e melhor eficácia da organização.

Convém no entanto salientar que, além de tempo, é também necessária uma certa autonomia. Como diz NÓVOA (ibidem) “trata-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos.” Esta autonomia implicará certamente uma aproximação do centro de decisão da escola e por outro lado, maiores responsabilidades e adesão dos seus actores contribuindo desta forma para criar uma identidade própria, com projectos próprios.

O autor distingue três grandes áreas de intervenção na organização escolar. A área escolar, a área pedagógica e a área profissional.

Na área escolar são actores os pais e comunidades, os alunos, os professores e outros técnicos e são chamados a colaborar e a tomar decisões na organização do projecto educativo, na definição de opções curriculares e de complemento, edifício e equipamentos, tempo e espaços escolares, tempos livres e outros. Os docentes têm também uma palavra a dizer, sobretudo quando é necessário o parecer técnico e científico; no entanto, nas matérias que são do foro profissional, o seu poder de decisão toma maior ênfase na área pedagógica. Aqui têm intervenção como já foi referido, os professores e os alunos. Esta área diz respeito à relação educativa e pedagógica na sala de aula, interacções didácticas, gestão do tempo e do espaço pedagógico, gestão do currículo e outros. Estas são funções da responsabilidade inequívoca do professor. É também um facto que a colaboração dos pais pode ser de grande importância nos aspectos referidos e em especial na avaliação dos seus educandos, podendo manifestar-se a respeito, no entanto, não poderá ser posta em causa esta competência do professor que a sua formação profissional lhe confere. Esta é aliás a terceira área apontada pelo autor e que diz respeito ao desenvolvimento profissional da carreira docente, dos funcionários e outros técnicos. (NÓVOA, 1992, pp. 33 e 34) “O problema da avaliação dos professores, por exemplo, é da responsabilidade do colectivo profissional” (ibidem)

onde poderão participar outros actores educativos como é o caso dos pais. Integra-se ainda nesta área, o desenvolvimento profissional, a formação contínua, a carreira docente, a organização técnica dos serviços e a gestão dos programas, as carreiras do restante pessoal, e outros.

O autor chama a atenção para a necessidade da escola, ser toda ela, encarada como uma comunidade educativa e desta forma mobilizar todos os actores sociais e profissionais no projecto educativo da escola. Evidencia ainda a necessidade de clarificação do papel que cabe a cada um destes actores para uma efectiva colaboração. “Na verdade, se é inadmissível defender a exclusão das comunidades da vida escolar, é igualmente inadmissível sustentar ambiguidades que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade profissional do corpo docente”. (ibidem)

Salientemos aqui o papel preponderante do pessoal não docente, que tem sido desvalorizado de forma impressionante; estão lá na escola, exercem a sua função, mas pouco são ouvidos. “São tratados mais como coisas do que como pessoas-sujeitos-de-uma-relação” como diz TEIXEIRA (1993, p. 244). A autora refere que a literatura pouco se tem dedicado ao pessoal não docente. Ao citar Delaire e Ordronneau enfatiza que professores e pessoal não docente trabalham no mesmo espaço mas que em grande maioria dos casos “se ignoram perigosamente” e as razões que encontram para o facto são a “diferença de estatuto” e a permanência de “um espírito hierárquico insuportável”. TEIXEIRA (Ibid. p. 246) Convém não esquecer a grande proximidade que crianças e jovens têm destes profissionais e que por vezes conseguem percebê-los em ambientes exteriores à sala de aula onde muita coisa acontece. A colaboração entre estes profissionais beneficiará essencialmente os alunos que se apercebem do comportamento dos adultos e quando não é favorável reflecte-se negativamente, os professores que

usufruem de informações que podem ser preciosas e o pessoal não docente que se sentirá mais reconfortado e motivado.

Para evitar fontes de conflito nas instituições esta clara definição de papéis pode ser fundamental. Pais e comunidades encontram legitimidade numa participação ao nível social e político e a actividade dos professores e outros profissionais nos saberes técnicos e científicos.

## **2. AS PRÁTICAS DOCENTES**

Porque as funções se consolidam nas práticas, iremos de seguida abordar mais aprofundadamente as práticas docentes. Começaremos por estabelecer a relação do professor com o saber e as práticas para, a seguir, fazer uma abordagem das práticas em contexto pedagógico.

### **2.1. O professor, o saber e as práticas docentes**

As representações que os professores constroem ao longo da vida, como já referimos, são determinantes do modo como desenvolve a sua identidade profissional. Para melhor compreendermos as transformações que esta identidade profissional foi sofrendo ao longo dos tempos e a relação que se foi criando entre o saber e as práticas do professor recorreremos a MARTINEAU (2006, p. 1-2). O autor apresenta-nos um perfil de professor que evolui, no tempo, do “mestre” ao “profissional”.

O “mestre” aparece antes do século XVII como “natural”. Para este o ensinar reduz-se a transmitir o conhecimento de “um para um”. Assume o papel de transmitir um determinado conteúdo cultural a cada um dos alunos.

Ao mestre natural sucede o mestre como “artesão” que se caracteriza por uma formação pedagógica que se baseia na imitação; este saber adquire-se como receita pelo uso e experiência. Nasce aqui, segundo a autora, a pedagogia. Este perfil do professor desenvolve-se a partir do século XVII e chega até ao século XX.

Durante o século XX surge um novo discurso, uma nova pedagogia centrada no aluno. Daqui vai surgir também uma nova figura de professor, uma nova identidade profissional, que vai do ‘científico’ ao “especialista das leis da aprendizagem”, ao “animador-terapeuta” para, finalmente, emergir como “profissional”.

O professor “profissional” vê-se perante classes numerosas onde se espera que instrua, eduque, qualifique, que tome constantemente múltiplas decisões. Para isso apoia-se em resultados de estudos pedagógicos podendo assim justificar as suas escolhas e não basear-se apenas no senso comum. Está melhor habilitado a julgar e a saber julgar, bem como a abrir a sua mente ao saber e à cultura, a relacionar-se consigo próprio e com os outros.

Segundo BLIN (2001, p. 116) o professor mestre “ manifesta escolhas mais centradas sobre os conteúdos e sobre os processos de ensinar onde o professor transmite os conhecimentos e controla a sua aquisição”.

BORGES (2007, p. 331) considera que o professor mestre procura estratégias e práticas “similares às do método expositivo”. Preocupa-se em expor, transmitir conhecimentos e em realizar trabalhos e exercícios que lhe tragam a segurança de que os conhecimentos e a matéria foram apreendidos. O tempo dedicado à participação, ao acto criativo e à autonomia é reduzido e supervisionado pelo professor.

Por outro lado, o professor pedagogo preocupa-se com a forma de transmitir o saber e de melhor aprender dos seus alunos, preocupa-se em criar condições facilitadoras de aprendizagem como fomentando o trabalho de pesquisa, desenvolvimento do espírito de iniciativa, e boa inserção social.

DUMONT (2000, p. 2) para definir o tipo ideal de professor pedagogo, releva que este se centra nos alunos, tendo destes uma visão multidimensional, apoiando-se na sua capacidade de negociação para exercer a ordem e o poder na sala de aula. Não necessita impor a disciplina pois, possui a autoridade natural que o saber e o conhecimento lhe conferem. Possui uma visão construtivista do saber prático, por onde guia os alunos assumindo assim o papel de decisor das situações pedagógicas, numa construção interactiva e facilitadora do processo ensino/aprendizagem. Preocupa-se com o sucesso escolar dos seus alunos, tendo em conta instrumentos escolares como fichas de avaliação formativa, sumativa, diagnóstica, formais ou informais, bem como o desempenho dos alunos nas aulas. O professor pedagogo tem ainda em consideração as necessidades da sociedade. Problemas familiares, ineficácia do sistema escolar, saberes escolares dissociados da vida... são por vezes factores do insucesso escolar.

O professor educador procura formar jovens capazes de se defenderem e comportarem tendo em conta os valores que a sociedade considera importantes para a integração social. É a necessidade de criar condições para que os adolescentes aprendam no sentido de aprender a ser. O professor procura novos papéis que lhe permitam ouvir e compreender as suas próprias emoções e dos alunos. O professor educador é também um líder. A liderança tem muitas facetas e faz sentido quando está a par das qualidades pessoais e profissionais. Para HECK e WILLIAMS (1984, p. 189) um professor líder, tem a preocupação de que os alunos a seu cargo, desenvolvam em pleno todas as suas capacidades e confia nas suas próprias potencialidades de influenciar de maneira

positiva, com base nos seus conhecimentos especializados, (nos quais se inclui o dos papéis a desempenhar) a vida dos outros em especial dos seus alunos. Esta capacidade de influenciar tem as suas raízes nessa grande potencialidade do professor dar de si, ser instrumento de aprendizagem, entregar-se à profissão. Só se mantém nesta posição de líder o professor que domina os acontecimentos. (cf. PERRENOUD, p. 61)

Algumas características do professor líder são apresentadas por HECK e WILLIAMS, (o. c., pp. 189-202) como “o optimismo quanto ao futuro, autenticidade, preocupação, a crença e a confiança no potencial humano, entusiasmo, elevados níveis éticos, reconhecimento dos seus erros, sentido de espontaneidade e de envolvimento emocional, e um sentido inato para atingir os seus objectivos” (Ibid., p. 189)

O professor consciente e conhecedor dos diversos papéis que tem de desempenhar sabe que estes estão todos inter-relacionados, tem deles uma visão global tal como tem do ensino-aprendizagem. Em cada momento sabe qual o papel que mais deve valorizar e toma as suas decisões baseando-se nesse conhecimento. “Ao longo de cada situação, é evidente que ensinar é liderar.” (ibidem)

HARDEN e CROSBY (2000, p. 5) consideram que o professor desempenha doze papéis reagrupados em seis áreas que correspondem a ser na prática: “fornecedor de informação, modelo profissional, facilitador da aprendizagem, avaliador quer dos alunos quer dos programas a implementar, planificador e criador de materiais”.

Como fornecedor de informação o docente transmite conhecimentos, é o professor preocupado com a prática. Como transmissor de conhecimento o professor é visto como o especialista competente e os alunos esperam que este os transmita eficazmente. Para o professor preocupado com a prática, é fundamental delinear uma estratégia eficaz de transmissão de conhecimentos; É o professor que selecciona, organiza e transmite a informação. Como modelo profissional o professor pode assumir

dois papéis, o de modelo profissional prático ou de modelo de professor. Relativamente ao primeiro, quando assumido pelo professor, os alunos estarão na presença de um professor de quem gostam e respeitam e com quem se identificam. Aprendem, como dizem os autores, “valores, atitudes, padrões de pensamento e comportamento” e o acto pedagógico transforma-se em “criação ou participação na formação de uma pessoa”. (ibidem, p.9) O papel de modelo de professor caracteriza-se pela capacidade de explicar de tal forma a matéria que os pontos essenciais desta são perfeitamente claros.

ABRAHAM (1984 p.28), dirá que se aprende mais se, se respeita e se gosta de quem ensina. “O adulto não pode deixar indiferente a criança que encontra nele um modelo (ou contra modelo). O adulto como um modelo, mas que também ainda não está completamente acabado tem necessidade desta procura da criança. Perante um professor que assume o papel de modelo profissional as matérias são claramente explicadas por este e o essencial retém-se (Ibid.). “Um bom professor deve ser um modelo; apenas sendo um modelo pode ter a coragem, a confiança e a abertura para deixar os alunos experimentar ser.” (HECK e WILLIAMS, 1984, p. 5)

Para HARDEN e CROSBY (2005, p. 8) o professor preocupado com a prática partilha com os alunos o conhecimento. Este professor capaz de facilitar a aprendizagem pode desempenhar o papel de mentor/tutor. Centra-se a preocupação no aluno e na aprendizagem que faz, sendo o professor o facilitador da mesma. Temos, neste quadro de mudança, o professor facilitador de autonomia e liberdade aos alunos, que encoraja e facilita a auto-aprendizagem, ajuda preciosa na construção do conhecimento, utilizando estratégias de resolução de problemas e não um mero transmissor de conhecimentos.

O docente é, também, chamado a desempenhar o papel de avaliador dos alunos e dos currículos. Avaliar alunos é considerada uma das tarefas fundamentais pelo que

implica estabelecer e desenvolver relações com os alunos para que seja eficaz e eticamente correcto e dessa forma percepcionar os progressos ou não do aluno e a eficácia, ou não, das suas próprias práticas como professor. Podendo assim também, ter uma percepção mais clara do trabalho realizado e desta forma ter maior controlo da acção, movendo-se numa relativa autonomia e construindo uma identidade profissional.

Para além de tudo isto, de avaliar os alunos e o seu próprio desempenho, e o dos colegas é também um avaliador de currículos e programas (cf. BORGES, o. c., p. 319). É o professor, ao lado dos gestores das escolas, que põe em prática e dá cumprimento aos grandes objectivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo que expressam a vontade da sociedade. Por outro lado, espera-se que o professor desempenhe os papéis de planificador de currículos e de organizador de cursos/gestor de programas. O professor é desafiado a pôr em prática o saber especializado do profissional. Espera-se que o professor seja capaz de criar, desenvolver programas para os seus alunos e que, portanto, seja capaz de ter em atenção as necessidades e os pré-requisitos dos alunos o que pressupõe a capacidade de efectuar um diagnóstico das necessidades a suprir e abertura à “dispersão”, de que fala PERRENOUD (1993, p. 56). Este papel apresenta sem dúvida grandes desafios e complexidade, pelo que é fundamental que o professor possa partilhar com os outros colegas a programação as estratégias postas em prática num exercício de multi, inter e transdisciplinaridade. PERRENOUD (o. c., pp. 60-61) reforça estas dificuldades enfatizando que se o professor realizasse todas as actividades que por vezes tem vontade demoraria horas, dias a prepará-las. De facto dia-a-dia do professor, ele planifica, corrige trabalhos, atende às dificuldades de uma criança em particular, preenche papelada para o director, prepara fichas de trabalho, atende os pais, reúne com o departamento, recria exercícios dos formulários para os adaptar aos alunos, inova para ultrapassar a rotina, mas volta atrás porque está condicionado à falta de

material. Este poderá ser um dia de escola, pelo que se verifica uma grande falta de tempo para fazer as coisas com calma e levar os projectos até ao fim. Faz-se o essencial assegurando o mínimo de preparação. A experiência diz o autor, permite ao professor saltar alguns passos da preparação das actividades, que deveria ser no entanto uma tarefa “prioritária”. O certo é que se investir muito tempo numa actividade e não estiver atento acaba por se dedicar menos a outras, criando desequilíbrios. Tudo isto pode provocar boas doses de frustração e desmotivação.

A dificuldade do professor em planificar prende-se especialmente com o facto de sentir a tensão e carga emocional de animar um grupo de alunos entre 20 a 30 horas por semana isto porque tem de avançar com o programa sem perder tempo e porque necessita de manter a ordem, criar e manter um ambiente favorável à comunicação e trabalho. (cf. PERRENOUD, 1993, p. 46 e NIAS, 2001, p. 149)

PERRENOUD (1993, p. 56) assume que “no ensino secundário os professores parecem trabalhar segundo uma lógica de especialistas, concentrando-se mais na disciplina do que na gestão de uma turma em todas as suas componentes” Os professores do ensino primário, embora com práticas bastante aproximadas, têm uma imagem diferente das mesmas. A maior ou menor lucidez permite a cada um aceitar ou rejeitar mais ou menos a dispersão.

Por último, HARDEN e CROSBY (2000, p. 13) assumem que o professor é também um criador de materiais. Constrói fichas, manuais e propicia a investigação através da pesquisa, espicaçando a procura de conhecimentos através de múltiplas fontes, aguçando a curiosidade e a utilização de materiais diversificados; é o “bricoleur” de que fala PERRENOUD (1993, p. 56) que faz uso de materiais usados e outros que tem à mão, através de dinâmicas de animação aproximando-se do professor que pratica uma “pedagogia activa”. Foge à rotina e a materiais pré-concebidos, aposta na

reinvenção de materiais e de actividades muitas vezes não por questões económicas mas sim pela maior liberdade e pela inovação e criatividade do acto educativo e enriquecimento pessoal e profissional. Quando os projectos partem do aluno, ao professor cabe a coordenação e animação destes pôr à disposição os meios materiais, que possibilitem a sua realização. Este será o verdadeiro espírito da pedagogia activa.

Outros professores procuram a rotina de ter todos os anos os mesmos programas para poderem utilizar os mesmos materiais. Confrontam-se, no entanto, com a renovação de metodologias, com redistribuição de alunos de vários anos numa mesma turma aos quais precisam dar resposta. Isto exige recriar materiais, ter uma preparação mais cuidada, pois, há alunos para os quais os manuais não dão resposta. Daqui nasce a “dispersão” do número quase sem limite de possíveis escolhas que necessitam ser feitas. (Ibid.)

No desempenho dos seus papéis, o professor toma decisões, resolve problemas, desenvolve estratégias e utiliza vários recursos. É no desempenhar destes papéis, e ao pô-los em prática que o professor cria uma identidade profissional, reconhecendo-se num grupo que o distingue.

## 2.2 Práticas em contextos pedagógicas

Os professores utilizam os seus conhecimentos para desenvolverem práticas em contextos pedagógicos.

Segundo ALTET (2000, p. 19) as práticas pedagógicas são o espaço em que o “professor opera (...):

- A transformação da informação em saber pela comunicação na sala de aula;

- A gestão interactiva e global dos fluxos de informação e acontecimentos na aula;
- A realização da planificação preestabelecida das actividades e da metodologia;
- A progressão da aula e as tomadas de decisões interactivas devidas às adaptações entre os actores no contexto e no tempo real da aula.”

BORGES (2007, 325) enfatiza o papel das relações por detrás das práticas pedagógicas assumindo que estas “ se inscrevem em constelações relacionais em que o professor interage com os alunos em turma, ou seja, interage com uma multiplicidade de alunos e reciprocamente”.

ALTET (o. c., p. 13) dirá que o que caracteriza o ensino é “a articulação entre o ensinar e aprender, numa situação de comunicação interpessoal” o que implica um número impressionante de acções.

As práticas implicam, também, interacção, envolvimento, exercício do poder e afectos. Por outro lado, vivem-se e geram-se conflitos, estabelecem-se rotinas, negociam-se, estabelecem-se e cumprem-se, ou não, regras num ambiente carregado de interesses e motivações diversas, onde se dá primazia à construção de saberes.

Como refere BORGES, “é nas práticas pedagógicas que os professores mostram que são capazes de interagir, de conceber, organizar e conduzir situações de aprendizagem, de determinar o seu lugar face aos desafios que se colocam, tais como atitudes que favoreçam a relação pedagógica e institucional, gestão dos saberes organizacionais com os quais desenvolvem relações eficazes.” (o. c., p. 326)

BRAGA (2001, p. 40) aborda algumas estratégias e métodos seguidos pelos professores nas suas práticas; métodos que podem ser expositivos, de descoberta ou dedutivos ou de discussão. O professor próximo do método expositivo, cuja autoridade lhe advém do ser professor, centra em si a acção, expondo, programando, instruindo e

explicando, conceitos e princípios aos seus alunos. Estes professores são identificados com os mestres pondo a prioridade no acto de ensinar, de transmitir e controlar a apropriação do conhecimento, avaliando com base nos resultados.

O professor que usa o método de descoberta ou indutivo põe à disposição dos alunos as condições para que estes guiados e orientados encontrem e construam os seus novos saberes, desenvolvam as suas capacidades de observação e análise de informação, de questionamento, reflectindo e tirando conclusões pertinentes solidificando assim os conhecimentos. O professor leva os alunos à descoberta das suas próprias limitações e dificuldades, aceitando-os na sua diferença, ouvindo-os, num clima de boas relações recíprocas e de respeito, onde o trabalho de grupo e de inter-ajuda é evidenciado bem como o envolvimento de que são capazes ao explicar as matérias de forma clara e cativante servindo como modelo nas atitudes e comportamentos.

BORGES (o. c., p. 331) analisará as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores portugueses a partir de dois ângulos: “ensinar e abrir caminhos de auto-aprendizagem”. Se o professor se preocupa apenas com o acto de ensinar, está preocupado em instruir e conseqüentemente as suas estratégias estão muito próximas das utilizadas no método expositivo. O professor expõe as matérias, e realiza trabalhos e exercícios que lhe permitam aferir das aquisições dos alunos. A investigação, a criação a autonomia quando existem são controladas de perto pelo professor que utiliza sobretudo os manuais ou materiais produzidos pelo grupo disciplinar, que lhe dão mais segurança. Estas práticas encaixam no modelo do professor como um mestre.

O professor que se assume como pedagogo ou de educador leva o aluno à descoberta, à discussão, ao método indutivo, ao trabalho de grupo, à investigação, ao gosto pelo conhecimento dentro e fora da sala de aula. Estabelece relações próximas com os alunos e preocupa-se com o rigor científico, os desafios que os alunos lhe

apresentam tentando dar respostas, a exposição clara das matérias e dos saberes, utilizando materiais inovadores, que eles próprios concebem muitas das vezes, partilhando com os colegas as suas angústias e suas vitórias.

Tanto os professores que utilizam práticas pedagógicas/estratégias de “ensinar” como os que procuram “abrir caminhos de auto-aprendizagem”, conseguem obter uma imagem profissional deles próprios através da acção. “Os gestos que utilizam correspondem a um conjunto de gestos profissionais que fazem parte das representações sociais profissionais que partilham com outros membros do grupo, que aprenderam com outros membros do grupo.” (Ibid., p. 333) Estes gestos profissionais influenciam, ainda, os alunos uma vez que as suas práticas vão sobretudo ditar as bases das interacções que se vão estabelecer na sala de aula.

## Conclusão

Neste capítulo procuramos compreender melhor o que é “ser professor”.

O professor constrói-se, antes de mais, nas suas experiências de vida, na socialização profissional inicial e na que vai construindo ao longo do tempo, nas relações que estabelece com os alunos, os colegas, os pais, a administração escolar e toda a comunidade educativa. Constrói-se na organização escolar e nas práticas pedagógicas.

Encontramos em TEIXEIRA (1993 e 2007) o fio condutor para definir as funções do professor. Tal como a autora, com base no Estatuto da Carreira Docente, sinalizamos funções expressivas - de instruir, educar, exercer acção educativa no meio - e funções instrumentais.

Com recurso a vários autores pudemos concluir que a forma como os professores percebem as suas funções depende de muitos factores.

TEIXEIRA, através do estudo que realizou entre 1989 e 1991, concluiu que é nas funções de instruir e educar que os professores mais se revêem (cf. 1993, p.297-298).

Analisando as funções a partir do articulado legal, a autora conclui que no Estatuto da Carreira Docente (ECD) de 1990 é a função de educar que aparece como “primeiro dever funcional dos professores”, “pela posição que ocupa no texto do artigo 10º” (1993, p. 207), “pela força das palavras com que é caracterizada e pelo número de referências que nos números pertinentes lhe são feitas” (ibidem). O trabalho de Teixeira de 2007 evidencia que, no novo ECD, surgem novas funções e o peso relativo de cada uma altera-se. Isto é, as funções instrumentais em termos de percentagem mais que duplicam e em termos numéricos praticamente quintuplicam (cf. 2007, p. 20).

Debruçámo-nos, com particular detenção, sobre as funções do professor através das relações que estabelece com os alunos mas, também, com os outros professores, com a administração da escola e com os pais dos seus alunos. Damos algum relevo às funções de avaliação (dos pares e da escola) por estas serem funções, particularmente a de avaliação de pares, que têm sido particularmente contestadas pelos professores na sua formulação actual.

Depois de analisadas as funções do professor procurámos compreender como estas funções se traduziam nas práticas pedagógicas, começando por tentar discernir como o papel do professor foi evoluindo no tempo para o que nos socorremos, particularmente, de MARTINEAU e de BORGES.

Pudemos concluir que, ainda hoje, as práticas dos professores oscilam entre o que foi a concepção do professor como ‘mestre’, que recorre, sobretudo, ao método

expositivo e se centra, essencialmente, na transmissão de conhecimentos, às perspectivas do professor pedagogo, que utiliza o método da descoberta ou indutivo e, por último, ao professor educador/ profissional, que procura criar situações que levem os alunos a desenvolver capacidade de análise crítica através do método da discussão.

## **CAPITULO II**

# **A ORGANIZAÇÃO ESCOLA. CAMINHOS DE RELAÇÃO E INTERACÇÃO. QUE (IN) SATISFAÇÃO?**

## INTRODUÇÃO

No primeiro capítulo procurámos compreender a complexidade das funções docentes e consequentes práticas. Neste segundo capítulo começaremos por abordar a problemática da escola como realidade organizacional e caminho de interacção em que o professor se envolve e na qual participa para, de seguida, olharmos para a profissão docente nas suas dificuldades e recompensas, indagando da (in) satisfação profissional docente.

Estando consciente de que, como diz TEIXEIRA, (1993, p.447), “do mundo próprio do professor faz parte, necessariamente, a escola (a escola tal como ele a vive) e esta é, assim, instrumento para a construção ou para a destruição de si próprio”, tentaremos captar o professor no seu contexto de trabalho, a escola.

Colocamos desde o início a questão: Perante a realidade que é hoje a escola, que (in) satisfação docente? Esta pergunta encontra-se na linha das perguntas efectuadas por Manuela TEIXEIRA (1993) na sua Tese de Doutoramento.

Importa antes de mais perceber o professor como parte de uma organização. M. TEIXEIRA refere que entre a organização e o actor da mesma ocorre um “sistema de trocas” onde se pode ser sujeito “activo” e “passivo” (o. c., p. 442). Assim sendo tentaremos compreender o que é uma organização, para posteriormente podermos entender a escola como tal e os seus actores, neste caso, os professores como sujeitos que, mais ou menos activos, mais ou menos passivos, mais ou menos implicados desempenham um papel importante na educação de crianças e jovens.

Ao abordar o professor como ser de interacção procuraremos entender de que forma este se implica na escola.

Procurando resposta para o nosso questionamento sobre a (in) satisfação dos professores face à profissão, socorrer-nos-emos de vários autores tanto os que colocam a ênfase no mal-estar docente como aqueles que, sem deixar de reconhecer os problemas do mal-estar, enfatizam que a profissão docente pode ser geradora de realização pessoal e de felicidade.

## *1. A ORGANIZAÇÃO ESCOLA: CAMINHOS DE INTERACÇÃO*

Ao analisar as interações que se estabelecem na escola, debruçar-nos-emos primeiro sobre a escola como organização para abordarmos, de seguida, as interações ao nível do envolvimento e da participação.

### *1.1 O que entendemos por organização escolar*

Segundo o dicionário da língua portuguesa da Porto Editora, organização significa “relação de coordenação e coerência entre os diversos elementos que formam um todo”.

BILHIM (2005, p.19) permitiu-nos aprofundar este conceito. Segundo este autor, o termo organização tem origem do Grego *organon*, que significa utensílio, instrumento. Em termos literários, organização tem dois significados: o primeiro refere-se a “unidades e identidades sociais” como por exemplo os bancos, as fábricas com fronteiras delimitadas, e de certa forma relativamente contínua; o segundo designa

“certas condutas e processos sociais” acção de organização das actividades, dispor dos meios, em unidades coerentes para atingir determinado fim.

FERREIRA, NEVES E CAETANO, (2001, p. 30) referem-se ao espaço organizacional diferenciando os pontos de vista ou perspectiva de cada um. Assim, se, se enfatizam os aspectos técnicos e materiais a definição de organização passa por algo como “conjunto de equipamentos e de processos de transformação, de meios técnicos e financeiros..., se por outro lado se privilegia a componente activa e social então deveremos considerá-la como “o conjunto de pessoas organizadas e dotadas de objectivos...”

ROCHA (1999, p. 21) fala das organizações como uma realidade inventada pelo ser humano reforçando que “é nos indivíduos na sua vontade, intenção, experiência, valores, que pode encontrar-se ou interpretar-se a realidade organizacional”.

Existem várias definições de organização que se encontram em pontos comuns. TEIXEIRA (1993, p. 447) ao rever as definições de organização refere que em todas se encontra uma constante que aponta para a essência da organização como: “um conjunto de indivíduos que interagem”.

Apoiando-nos em BERTRAND e GUILLEMET (1988, pp. 111-127), admitimos que o comportamento numa organização é, em boa parte, determinado por uma cultura, uma missão, finalidades, intenções e objectivos. Com efeito, a organização tem um comportamento cultural; para atingir os seus objectivos recorre à experiência, a conhecimentos, a técnicas e tecnologias.

Uma organização implica uma estruturação isto é, uma divisão formal de tarefas, coordenação, supervisão, atribuição de responsabilidades; a organização pressupõe a participação e envolvimento das pessoas de acordo com as suas características de inteligência, sensibilidade, motivações, personalidade.

A organização é um todo que possui um centro nevrálgico que organiza e controla as actividades da organização. Isto leva-nos a considerar que a organização compreende quatro subsistemas: cultural (intenções e valores determinados pela organização e sociedade e por sua vez a organização pode influenciar os valores da sociedade), tecno-cognitivo (conjunto de conhecimentos fundamentais para a concretização das tarefas bem como as técnicas, os equipamentos etc.), estrutural (divisão, diferenciação e integração das tarefas e regras de procedimento) e psicossocial (constituído pelas pessoas e grupos em interacção, suas motivações, conduta das pessoas, suas expectativas, dinâmicas de grupo e sistemas de influência).

Interessa-nos estudar a escola enquanto organização tendo presente que, como afirma TEIXEIRA (1993, p. 58), “de entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a organização escola é uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras” já que ela forma os profissionais e os dirigentes do futuro.

Diferentes autores têm analisado a escola, enquanto realidade organizacional em diferentes perspectivas. Assim, por exemplo, COSTA (1996), apoiando-se em diversos autores de origem anglo-saxónica, proporá uma compreensão da escola através das suas imagens organizacionais: como empresa, como burocracia, democracia, arena política, anarquia e cultura e TEIXEIRA (1995, pp. 33-81) irá analisá-la a partir das suas componentes organizacionais: objectivos, estrutura, poder e cultura.

## 1.2 Ser professor: caminhos de interacção

Manuela TEIXEIRA refere que o homem é “simultaneamente servo e senhor face à organização” e vê o professor como “um ser de relação numa profissão de relação” (1995, p. 160); essa relação estabelece-a o professor num espaço a que chamamos escola e que favorece ou não as interacções. De facto a relação com o outro constitui “o cerne do ser pessoal” (ibidem) e caracteriza o ser humano. Ser professor, é antes de mais, ser humano.

Todos nós precisamos do outro para nos realizarmos. Diríamos mesmo, tal como a autora (o. c., p. 446), que “a comunicação com os outros é condição de realização pessoal”. Já percebemos através de relatos, filmes, documentários do sofrimento e despersonalização dos que por fatalidade do destino ficaram isolados por um longo período de tempo sem possibilidade de comunicar e ou de manter relações saudáveis com outras pessoas.

Este comunicar que reveste diversas formas é essencial ao equilíbrio humano e reveste-se de uma relevância extraordinária na escola. “Se tivermos em conta que toda a comunicação encerra um conteúdo e uma relação então podemos dizer que sempre que o professor está em relação (...) ele está em comunicação, ora a comunicação não é só transmissão de uma mensagem ou de uma imagem, ela é comportamento” (BORGES, 2007, p. 27).

A comunicação verbal, a palavra, é essencial para a vivência da pessoa para o contacto com o outro, de todos os seres humanos. No entanto na linha de pensamento da autora há um sem número de comportamentos através dos quais o professor comunica. Dá instruções, avalia as aprendizagens, passa os olhos pelos alunos, movimenta-se pela

sala, chama a atenção a uns e por vezes ignora outros, apresenta um ar alegre, bem-disposto ou pelo contrário contrariado, e carregado de mal-estar, pisca o olho em sinal de aprovação ou torce o nariz em sinal de que espera melhor. O professor é, através desses comportamentos, transmissor e receptor de mensagens, em contínua interacção.

Ora, nesta linha de pensamento, ser professor é inconcebível sem a relação com o outro, sem interacção, sem comunicação; como já dissemos, destas interacções se constrói a profissão docente. TEIXEIRA referencia que “a profissão docente é uma profissão com enormes possibilidades de realização pessoal e, simultaneamente, é uma profissão em que a frustração, quando acontece, pode ter um dos efeitos mais destruidores, uma vez que, quando não me realizo profissionalmente, não me construo como pessoa.” (1995, p. 161)

Sendo a escola um espaço onde a relação professor aluno, professor e outros elementos profissionais, se estabelece, esta, pode ser um espaço de construção ou de destruição, de construção de uma pessoa ou de um ser isolado, só e possivelmente mais egoísta.

Por outro lado, os indivíduos, as relações e as interacções que estabelecem dentro da organização também irão ditar a organização. Como diz BRUNET (1992, p. 125) “são os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é”.

TEIXEIRA (1993, p. 446) define de forma interessante que “ser professor é ser capaz de interacção com os outros”.

### 1.3 Caminhos possíveis de interacção

Daremos neste trabalho, particular ênfase ao envolvimento e à participação do professor na organização escola.

#### *1.3.1 O envolvimento do professor*

Ensinar envolve emoções e actividades cognitivas, ensinar, é interacção entre pessoas e tem, portanto, uma dimensão emocional.

NIAS (2001, pp. 145 e 146) e HECK e WILLIAMS (1984, p.1) partilham desta ideia ao considerarem que as qualidades do ser humano, emocionais do professor estão no motor, no coração do ensino. É com a experiência da vida que se aprende que de facto quando se ama o que se faz e há envolvimento, a escola é um local seguro, onde os problemas ficam de fora, mas é também um facto que os professores são pessoas que no desempenho da sua profissão se relacionam com os outros, interagem envolvendo os seus sentimentos. Muitas vezes o facto desta consciência da necessidade de transmitir aos outros segurança, que exige trabalho emocional, é importante para o próprio professor no sentido que durante algum tempo consegue libertar-se dos problemas e sentir-se bem consigo próprio porque conseguiu um exercício de contenção exterior benéfico aos seus alunos e á escola. NIAS (2001, pp. 147 e148) explica a necessidade de bom senso na gestão das emoções, isto é, “capacidade de conhecer e gerir os seus próprios sentimentos e a capacidade de ler e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros.” NIAS refere ainda que a “capacidade que os professores possuem de rapidamente mudarem de um registo emocional para outro e de simularem diferentes

sentimentos de momento a momento como parte da capacidade de «equilíbrio», de transformação de incertezas, tensões e dilemas da sala de aula numa aptidão profissional lhes proporciona grande satisfação.”

Não podemos esquecer que para que haja envolvimento tem necessariamente de haver uma ligação de forte afectividade. A autora (2001, p. 149) expõe a importância da afectividade para os professores. Indo um pouco mais longe refere resultados de pesquisas efectuadas onde frases intensas são invocadas: “paixão”, “desejo”, “felicidade plena”, “intensa alegria”, “raiva incontrolada”, “desespero”, “miséria”... por detrás da aparente calma e controle dos professores, estão emoções mais intensas e profundas. Só consegue expressar sentimentos tão intensos quem está efectivamente envolvido.

Num outro estudo a professores realizado por HECK e WILLIAMS (1984, p. 7) estes apresentaram como factores facilitadores do trabalho, que de alguma forma leva a um maior envolvimento dos professores: obter ideias e sugestões dos colegas; verem que as suas ideias e sugestões foram aproveitadas e postas em prática pelos colegas; uma apreciação positiva do seu trabalho pelo director; participar no processo de tomada de decisão; ter a oportunidade de criar um ambiente favorável para a sua própria aprendizagem; sentir-se apoiado por antigos professores. Por outro lado apontam como factores que dificultam o ensino: o afastamento do cônjuge e ou dos filhos; apoio do director às preocupações dos pais em maior escala que aos professores; falta de preparação para as tarefas administrativas que são exigidas ao professor; perder tempo com resolução de problemas disciplinares; viver com as diferenças de opinião do director da abordagem que faz do ensino; o tempo de dedicação a atender os pais; ter de ajustar-se aos recursos financeiros. Tudo isto pode implicar menor envolvimento.

Perceber o porquê desta profunda relação emocional com o trabalho poderá ser interessante e necessária para a melhor compreensão, do ser professor.

### *1.3.2 A participação*

Haja envolvimento ou não, é consensual que a escola é uma organização feita por pessoas e para as pessoas, em permanente interacção. Dentro da organização as pessoas investem, umas mais outras menos, identificam-se umas mais outras menos, participam umas mais outras menos, reagindo cada um de acordo com a imagem que tem de si e que foi construindo ao longo da vida e que tem da organização, da qual fazem parte um conjunto alargado de pessoas carregando cada uma destas pessoas por sua vez uma imagem de si próprios e da organização. O seu comportamento é em parte, fruto das imagens que vai percebendo da organização. A este respeito, ALVES-PINTO, (1995, PP.165, 166, 167), inspirando-se em Bajoit consegue dar-nos uma imagem de quatro comportamentos possíveis do docente numa organização escolar que são: “participação convergente (lealdade), participação divergente (protesto), participação apática e abandono da organização”. Daqui ressalta que os actores da organização procuram para cada situação tomar a atitude que lhes traz maiores benefícios. Manuela TEIXEIRA (1995, p. 163), utilizando as categorias de BAJOIT com a aplicação que delas faz ALVES-PINTO aos modos de estar na escola, dividirá esse modo de estar em dois grandes grupos: participação (pela lealdade / participação convergente ou pelo protesto / participação divergente) ou não participação. Dentro deste segundo grupo a autora considera sempre que existe abandono; este será “total”, quando se regista abandono da organização ou “essencialmente espiritual, o que se expressa em ausência espiritual com presença física” o que se concretiza na “apatia”.

A imagem que temos da organização que construímos e sentimos a partir da imagem de nós próprios e que fomos construindo ao longo da vida, dita, de algum modo

o nosso comportamento e a forma como nos posicionamos na organização, perante os outros. E, por outro lado, permite-nos formar juízos de valor e pronunciarmo-nos sobre o que nos rodeia.

## *2. A PROFISSÃO DOCENTE. FRUSTRAÇÕES E ALEGRIAS DE SER PROFESSOR. QUE (IN) SATISFAÇÃO?*

Estamos consciente de que a profissão docente apresenta desafios e que estes nem sempre são fáceis de ultrapassar. A mudança social prefigura-se como um dos principais factores de pressão sobre o desempenho das funções docentes. Começaremos por abordar o impacto da mudança social nas funções dos professores e nos professores. De seguida faremos uma abordagem à responsabilidade moral do professor face aos seus alunos, à falta de recursos e de condições de trabalho adequados ao exercício das suas funções e ao reconhecimento, ou não, que se faz do seu trabalho.

Porque a profissão docente traz dificuldades mas também muitas coisas boas abordaremos as alegrias da função docente.

Por último, acompanhamos Teixeira na análise que faz a alguns estudos sobre satisfação e insatisfação docente.

### *2.1 A mudança social e as funções dos professores*

ESTEVE (1991, p. 99), invocando investigações já realizadas, distingue dois grupos de factores que permitem estudar a pressão da mudança social sobre as funções do professor: “factores de primeira ordem” - quando as condições de trabalho na sala de aula são alteradas levando a uma correspondente alteração das acções dos docentes, trazendo sentimentos negativos, possíveis causadores de mal-estar docente - e “factores de segunda ordem”; estes têm influência indirecta que se pode traduzir na falta de motivação e implicação docente e referem-se às condições do ambiente onde se exerce a função docente. Os factores de segunda ordem podem ser geradores de incapacidade e desajustamento levando a que o professor tenha uma percepção da sua auto-imagem e do seu trabalho negativa e sofra uma crise de identidade.

O autor aponta doze pertinentes “indicadores básicos” de que se evidenciam onze, que introduzem mudanças na educação.

**As exigências ao professor aumentaram** – Ao professor é exigida cada vez mais responsabilidade e o desempenho de novas tarefas. Para além da actividade do domínio cognitivo, deve ser facilitador das aprendizagens, pedagogo, organizador do trabalho, zelador do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, prestar atenção individualizada a cada criança, atender os alunos especiais, cuidar da integração social e sexual dos alunos, educar para a prevenção rodoviária, etc. Para dar resposta a tudo isto seria necessária uma formação diferente que, designadamente, tivesse em conta, a capacitação para responder a situações conflituosas. Temos professores altamente especializados, mas quando enfrentam a realidade das salas de aula deparam-se com um sem número de problemas para os quais não foram preparados. O resultado é o aumento de confusão quanto às suas competências para exercer a complexa função do professor.

**Há outros agentes que se inibem de exercer a sua função educativa –**

Alterou-se profundamente a situação das famílias nestes últimos anos. A necessidade de pai e mãe trabalharem, a ausência de outros familiares que possam assegurar os cuidados às crianças, em especial os avós que até há alguns anos atrás desempenhavam estas funções e que hoje, porque trabalham ou ficaram nas aldeias, não o podem garantir, transferem para a escola responsabilidades que anteriormente pertenciam à família.

**Outras fontes de informação que não a escola** - A força dos meios de comunicação e sua forte penetração nos alunos exige que os professores os saibam aproveitar. O professor encara hoje o facto de que não é o único transmissor de conhecimentos e de que não lhe basta assumir o papel tradicional de transmissor de conhecimentos mas tem de ser cada vez mais facilitador de aprendizagens como enfatizam HARDEN e CROSBY (2000, p. 5) e TEIXEIRA (1993, p. 230) e orientador do trabalho dos alunos.

**O consenso social existente sobre educação entrou em ruptura** - O consenso implícito sobre os valores a transmitir pela educação aos nossos jovens desfez-se, ou alterou-se. A integração das crianças na cultura dominante, a reprodução dos seus valores através da educação deu lugar a uma socialização divergente. (ESTEVE, 2001, p.93)

A sociedade pluralista em que vivemos defende modelos de educação opostos, valores diferentes e contraditórios formando um modelo educativo onde se aposta no direito à diferença e originalidade como vamos ver adiante mais detalhadamente. Aceitar, em termos de educação, esta realidade implica, dizem HARDEN e CROSBY (2000, p. 13), mudar materiais didáticos e diversificar programas educativos.

**As contradições no exercício da profissão docente aumentaram** - A ruptura do consenso sobre a educação e a impossibilidade de integração nas escolas de vários modelos educativos são geradoras de críticas ao professor, sejam quais forem os modelos educativos de referência. Note-se, contudo, que se o professor explicitar os valores educativos de referência pode defender-se dessas críticas.

TEIXEIRA (2001, pp. 191-194), relativamente à sujeição do professor a obrigações contraditórias, refere que se pretendem bons resultados escolares, sem retenções, com programas desajustados, extensos e complexos. Pretende-se o acompanhamento e apoio aos alunos em situações por vezes advindas de fora da escola a que as famílias deveriam ser as primeiras a dar resposta, ora estas, demitem-se e vêm exigir aos professores respostas e disciplina que elas próprias não são capazes, de garantir. De salientar ainda que o professor se situa entre o que a sociedade lhe encomenda e exige e o que os alunos, com quem estabelece relações próximas, aspiram e desejam. No mesmo sentido, ESTEVE (1991, p. 103) vem reforçar que se é exigido pela sociedade ao professor que seja amigo, companheiro e apoio ao desenvolvimento do aluno, também lhe são exigidas funções selectivas de avaliação desse mesmo aluno. Não se pede ao professor para preparar os alunos para fazer frente às necessidades da sociedade de hoje, mas sim para responder às exigências da sociedade futura.

Aos professores cabe a gestão da vida escolar, encontrar, através da reflexão, formas de melhorar as práticas, estando conscientes de que os paradoxos com que se defrontam são imensos, pois não podemos ignorar os discursos que se situam num quadro que apela à diferenciação e ao conservadorismo, entre o fatalismo e a revolta contra desigualdades (PERRENOUD, 1993, p. 29).

**As expectativas relativamente ao sistema de ensino mudaram** - Os objectivos do ensino de massas não podem ser os mesmos do ensino de elites que conhecemos no

passado. O ensino de massas trouxe maior diversificação, integração e flexibilidade, mas não foi capaz de, em cada fase ou etapa do sistema, facultar o que o aluno necessitava para se manter motivado para estudar. A desvalorização social do sistema educativo foi inevitável. Hoje o grau académico não assegura o status social nem a garantia de bom emprego; para isso, as influências familiares e o conhecimento em áreas extracurriculares (domínio de várias línguas, informática, outros) são melhor garantia (ESTEVE, 2001, p. 97).

**Mudanças do apoio da sociedade ao sistema educativo** - Para a sociedade, as expectativas relativamente à massificação do ensino saíram defraudadas (cf. ESTEVE, 2001, p. 98).

Por um lado, o futuro dos filhos não é promissor, por outro, não se acabou com as desigualdades e os mais desfavorecidos não viram a tão almejada promoção social.

O resultado? Descrédito e retirada de apoio da sociedade à escola. Pais e governantes sentem a necessidade de encontrar um bode expiatório. Quem se encontra 'mais à mão' é o professor. Os problemas de hoje do ensino, as suas fortes deficiências, fruto de uma degradação e transformação originados pela mudança social acelerada, fazem do professor também uma vítima, com a agravante da falta de apoio e reconhecimento da sociedade pelo esforço extraordinário dos últimos anos.

As horas que o professor dedica à escola para além do seu horário raramente são valorizadas. Pelo contrário são sempre consideradas poucas. Se o aluno tem sucesso é inteligente se fracassa o professor é mau profissional.

**Os conteúdos curriculares também foram mudando** - As constantes mudanças em todas as áreas do saber e da sociedade, levam o professor a sentir-se inseguro quanto às matérias a leccionar e às respostas que deve dar para cada situação

do dia-a-dia (cf. PERRENOUD, 1993, pp. 138-146 e HECK e WILLIAMS, 1984, p. 34).

A ciência está em constante evolução; poderemos dizer que estamos seguros em matéria de conhecimento? E se queremos preparar os alunos para uma sociedade de amanhã, o que ensinamos hoje será o mais útil? Muitas outras dúvidas se colocam; no entanto para fazer face a esta evolução há necessidade de reformular constantemente os currículos. O professor face à mudança, por vezes, oferece resistência. Poderá ser porque já dominava o currículo anterior e o novo lhe traz mais trabalho, porque não o entende ou por outro qualquer motivo. Quando o professor não é acompanhado por um permanente sistema de formação que o ajude a compreender melhor as mudanças, a evitar a insegurança e a desmotivação, a sua tarefa pode tornar-se ainda mais problemática.

**Falta de recursos e de condições de trabalho adequados** - Para acompanhar a massificação do ensino e conseqüente aumento da responsabilidade dos professores as condições de trabalho não foram adequadas para responder às múltiplas funções educativas. Regressaremos a esta questão mais adiante mas não deixaremos, aqui, de enfatizar uma situação que se vive, recentemente na escola. Falamos da implementação recente da escola a tempo inteiro com as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e as cantinas escolares. Muitas escolas não têm as melhores condições para o desempenho destas actividades. Faltam auxiliares de acção educativa, as salas das AEC e de actividades servem de cantina, não há materiais para o desempenho de outras actividades.

**Mudança nas relações professor-aluno** - Se até há poucos anos o professor era o “sol” na sala de aula (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 63) onde tudo girava à sua volta e os alunos tinham de se sujeitar, sem direitos, à sua “tirania” hoje, a situação inverteu-

se e o aluno, de alguma forma, conseguiu adquirir todos os direitos e nenhuns deveres (pelo menos na prática) embora o estatuto do aluno defina direitos e deveres. Como é óbvio os dois extremos desta relação estão profundamente errados. Muitos professores ainda não conseguiram encontrar respostas para os conflitos, nem formas justas de participação e convivência. O ensino obrigatório, ao trazer para a escola todos os alunos, obriga aqueles que não querem estudar a estar ali e com eles a revolta e agressividade que atinge o professor. Cada vez que se aumenta o número de anos de permanência na escola, mais o professor é obrigado a renovados esforços. Todos estes aspectos levam ao desencanto, à insegurança, ao mal-estar docente.

**Fragmentação do trabalho docente** - Ser obrigado a cumprir um número elevado de funções como avaliar, administrar, programar, reciclar-se, atender os pais, orientar alunos, organizar várias actividades, vigiar os recreios, cantinas, actividades extracurriculares, preservar os materiais, participar em reuniões múltiplas, pode levar o professor a fazer mal ou menos bem o seu trabalho, não porque não o saiba fazer, mas sim porque é incapaz de atender a tanta função em simultâneo por falta de tempo e esgotamento. É a ênfase à capacidade para a “dispersão” de que fala PERRENOUD (1993, p. 56).

A mudança acentuada do contexto social tem muita influência no papel e nas funções que o professor desempenha. Muitos professores, de facto, não souberam adaptar-se às mudanças e as autoridades não definiram estratégias de adaptação pela formação ou outras que os ajudassem a dar respostas adequadas. Evidencia-se assim um forte desajustamento dos professores face ao significado e alcance das suas funções, de onde advêm muitas angústias. (cf., ESTEVE 1991, pp. 95-97, TEIXEIRA 2001, pp. 188-198, HUBERMAN e SCHAPIRA, 1984, p. 42).

É consensual que os professores não são preparados, durante a sua formação inicial, para enfrentar a realidade do ensino, desenvolvendo, nessa época, uma visão “idealizada do ensino.” Quando os professores começam a trabalhar, por sua vez, as escolas em vez de os acolherem e tentarem integrar progressivamente na dura realidade entregam-lhes as piores turmas. Há um choque entre o que os professores são na escola “o eu real” e o que gostariam ou pensam que gostariam de ser “o eu ideal”.

Também parece ser consensual que, se existe uma natural resistência à mudança, essa resistência é particularmente sentida pelos professores em qualquer etapa das suas vidas.

ESTEVE (1991. P110), seguindo Abraham, considerará quatro grandes tipos de comportamentos dos professores face à mudança:

1º Os que aceitam a mudança, entendem que é a forma de melhorar e levar a cabo as reformas educativas e de dar respostas às mudanças sociais. Têm uma atitude positiva e procura alterar atitudes, adaptando-se à nova realidade.

2º Aqueles a quem a mudança o desconhecido causa ansiedade e que, como tal, se inibem. Procuram refugiar-se na sala de aula e aí continuam as suas rotinas sem força nem coragem para encarar as correntes de mudança, à espere que a reforma passe. Já não acreditam em promessas mas sim no esforço da sala de aula, individual que ninguém parece reconhecer.

3º Os que têm sentimentos muito contraditórios perante as reformas do sistema de ensino. Têm consciência de que só com a mudança é possível progredir e dar resposta às mudanças sociais no entanto, não acreditam na capacidade real de mudança, ficam reticentes, presos num conflito latente entre o ideal e a realidade, não encontrando estratégias para as pôr em prática.

4º Os que têm medo da mudança. Estes docentes encontram-se em situação instável e pensam que a mudança vai expor as suas insuficiências no domínio dos conteúdos, metodologias, relação com alunos, etc.

Perante a pressão que decorre, sobretudo, da acelerada mudança social os professores procuram defender-se através de rotinas, inibição, absentismo. É um facto que é escape para aliviar a tensão, no entanto a qualidade de ensino também baixa. E, como diz TEIXEIRA (1993, p. 306), a rotina do ensino a constante repetição podem levar à perda de entusiasmo ou mesmo à cristalização. ESTEVE (2001, p. 113), HECK e WILLIAMS (1984, p. 7) e NIAS (2001, p. 163) entre outros, apontam algumas das principais consequências do mal-estar dos professores:

- Insatisfação e desajustamento perante a realidade da prática do ensino, que choca com o ideal de professor;
- Perante situações de conflito, a fuga para outra escola;
- Corte de implicação pessoal no trabalho, inibição;
- Vontade de abandonar a docência;
- Faltar ao trabalho fruto da tensão que se acumula;
- “Stress”;
- “Ansiedade”;
- Auto culpabilização perante o insucesso. Depreciação do eu;
- “Reacções neuróticas”;
- “Depressões”;
- Cansaço;
- Diagnósticos de doença mental, causa e efeito de ansiedade permanente.

## 2.2 A Responsabilidade moral pelos alunos

Há professores que consideram que a relação com os alunos é o centro da sua actividade docente (NIAS, 2001, p. 151) o que implica, já o dissemos, envolvimento emocional e intelectual. Esta interacção, este contacto desenvolve uma relação moral no sentido de que o professor se sente responsável e a sua consciência obriga-o a agir de boa fé. Tenhamos no entanto presente a opinião de ADA ABRAHAM (1984, p. 13) quando diz que a vida emocional dos professores oscila entre a sinceridade e o disfarce, sendo necessário precisar atitudes, imagens, amarras, ilusões, que a personagem do professor criou.

HECK e WILLIAMS (1984, p. 7) refere-se aos “falsos mitos” acerca do professor como, por exemplo, os que se contêm em frases do tipo “cada dia é uma alegria” ou “professor com êxito é amado pelos alunos”. As expectativas muito elevadas e idealizadas, ao não se concretizarem, atormentam os professores deixam-nos infelizes, mais ainda quando identificam nos colegas essas virtudes. Daqui advêm muitas das inseguranças no que toca à prestação de contas. Mais tarde, frequentemente, vêm a compreender que saber lidar com uma situação pode ser um grande motivo de alegria e prazer. A prestação de contas é vista, por um lado, como uma responsabilidade consensual do professor, que é zelar pelo interesse dos alunos e advém ainda da relação pessoal que se estabelece aumentando a sua responsabilização de acordo com os seus valores. Assim sendo, alguns preocupam-se mais com o bem-estar emocional, físico e social da criança, outros pela “formação integral e desempenho curricular” e um número mais acentuado preocupa-se com “o desenvolvimento cognitivo das crianças e progresso nas aprendizagens.” (ibidem, p. 153) Os professores aspiram à eficácia nas

práticas e é por esse factor que se sentem mais responsáveis e através dele que prestam contas.

NIAS (2001, pp.154,155) refere que o professor só sente verdadeiramente as necessidades dos seus alunos e vai ao encontro delas na medida em que vai amadurecendo, ganhando autoconfiança e naturalidade, se sente mais competente e completo. A autora afirma que “quanto mais maduros profissionalmente forem os professores, maior será o sentido de responsabilidade para com as crianças, porque terão uma relação mais profunda com elas.” Recorde-se, contudo, que HECK e WILLIAMS (1984, p. 7) referem as dificuldades dos professores mais velhos quando têm metas e expectativas que estão muito além das suas capacidades. Este sentido de responsabilidade, considerado como parte fundamental da identidade profissional, é motivo de satisfação, quando se conseguem atingir as metas definidas, ou de culpa, frustração, ansiedade ou raiva, que podem levar esgotamento, quando não se obtém sucesso porque, em tal caso, os professores sentem que não foram capazes de fazer os julgamentos morais mais correctos.

### 2.3 Recursos e de condições de trabalho

A falta de recursos generalizada dizem vários trabalhos de investigação, é um factor que leva ao mal-estar docente. As reformas, que exigem melhores recursos para serem implementadas, levam os professores a perguntar onde se vai buscar o dinheiro para se poderem pôr em prática, uma vez que, trabalham em salas sobrelotadas onde não cabe nem mais um projector, contam diariamente com um giz como material e quando necessitam de fazer uma visita de estudo, não fazem porque não há verba. Este caminho pode levar à desconfiança, ao descrédito, à insatisfação do professor. TEIXEIRA (1993,

pp. 486-487) disso nos dá conta, ao constatar, que os professores se manifestam insatisfeitos com os equipamentos e o apoio e incentivo da parte da escola à formação contínua. Podemos apontar ainda as turmas numerosas, a heterogeneidade ao nível cognitivo, étnico, linguístico, cultural dos alunos, os currículos, os programas desajustados a falta de formação contínua de qualidade dos professores como frustrantes e focos de stress.

Por outro lado, se os professores encontram nas relações afectivas que estabelecem com os seus alunos boa parte da satisfação no trabalho, também é um facto que, numa lógica de prestação de contas, tentar estabelecê-la com um grande número de alunos, intensamente e sustentadamente de forma verdadeira, os pressiona, faz sentir culpados, cansados física e emocionalmente. (NIAS, 2001, pp.156,157)

Tudo isto, aliado ao apurado sentido de responsabilidade do professor para com os seus alunos ao nível de relações pessoais tão profundas torna difícil que este a partilhe ou se liberte dela. A autora refere estudos realizados em Inglaterra em que se verifica a dificuldade dos professores em partilhar com os colegas a responsabilidade e o controle e quando são chamados a fazê-lo, ocorrem conflitos. Tal acontece pela necessidade de identificar quem exerce o controlo da actividade pois, de outra forma sentem-se ameaçados, postos de lado. A sociedade reconhece aos professores a autoridade, decorrente dos seus conhecimentos, para operarem este controlo e espera que estes lhe prestem contas (avaliando-os) pela sua capacidade de dar resposta, ensinando, e sendo agentes de controlo social, no combate à droga, em situações de bulling, mau trato infantil, etc.

Alguns estudos americanos, refere a autora, concluem que a perda de controlo se liga ao sentido de perda do “eu”, causando emoções profundas de culpa, ansiedade, angústia, o que leva à perda do sentimento de controlo da profissão, da vida, da

identidade. Ora “os professores vêm como seu dever o exercício do controlo sobre si próprios e os outros” NIAS (2001, pp. 160-161).

#### 2.4 Reconhecimento do trabalho do professor

O saber e a dedicação do professor eram ainda há poucos anos muito apreciados e motivo de “status” social e cultural elevado. Hoje, como refere ESTEVE (2001, p.101) o “status” mede-se pelo dinheiro e pelo poder que este traz e não pelos saberes, dedicação e vocação; o autor afirmará que “a falta de apoio e reconhecimento do trabalho do professor torna-se cada vez mais patente, talvez também porque a nossa sociedade pós moderna mudou nos seus padrões valorativos e enquanto há uns anos se dava valor ao saber e ao ser, agora valoriza-se o ter e o poder” (cf. o. c., pp.99-100).

Uma imagem do professor como alguém que é professor porque não é capaz de fazer mais nada leva a que as pessoas deixem de valorizar o saber, a dedicação e o trabalho com as crianças. Alguns, para fugir a esta imagem, procuram outras funções dentro ou fora do ensino que lhes tragam mais “status”. Muitos deles, são hoje os que julgam e criticam aqueles que continuam o seu trabalho na sala de aula.

Convém ter presente, como referem HECK e WILLIAMS (1984, p. 7), que são os colegas de profissão dos professores, os primeiros a não quererem reconhecer o seu trabalho. Aliás, outros estudos, citados pelos autores, concluíram que, uma das maiores fontes de stress entre os professores é a inveja e é conhecido que a maior parte dos processos disciplinares abertos contra professores tem como origem queixas de outros professores, enquanto pais. Note-se que muitos destes processos são arquivados por

manifesta falta de provas mas não deixam de marcar muito negativamente os que os sofrem.

Por outro lado, os pais sentem-se descontentes em relação ao futuro dos filhos, com os valores que se transmitem e/ou com as metodologias que os professores adoptam. É um facto que a escola de massas não cumpriu com o fim das desigualdades nem propiciou a promoção social dos desfavorecidos (ESTEVE, o. c., p. 98) mas não é justo imputar exclusivamente, nem sequer principalmente, as culpas aos docentes.

Temos, ainda, de considerar que muitos professores têm de trabalhar em escolas onde a direcção não os ouve, não incentiva as suas iniciativas, colocando-se do lado dos pais, o que se torna extremamente desconfortável para os professores. É um facto, que um director de uma escola se encontra num ponto privilegiado para fomentar e encorajar um clima facilitador de desenvolvimento pessoal e profissional tão necessário para o desempenho das funções docentes. O professor tem necessidade de segurança no momento de implementar a mudança. Ter do seu lado o director pode ser fundamental. Sentir que no erro e no sucesso o director está do lado do professor, que partilha com ele a tomada de decisões importantes, que o ouve, que lhe dá liberdade para experimentar, que partilha responsabilidades, leva os professores a sentirem-se mais confiantes, mais arrojados, melhor preparados (cf. HECK e WILLIAMS, o. c., p. 21).

Finalmente, mas não menos importante, nem sempre os Governos reconhecem o papel central dos professores na implementação das reformas educativas. Como já referimos, mas aqui não pode deixar de enfatizar-se, a situação que se tem vivido em Portugal a partir de 2007 é caracterizada por uma depreciação do trabalho e da imagem do professor através de discursos e práticas governamentais que geraram um profundo mal-estar entre os docentes com repercussões significativas no modo como eles encaram hoje a permanência na profissão, como teremos ocasião de verificar no

próximo capítulo, através dos dados que recolhemos e da sua comparação com dados recolhidos por M. TEIXEIRA, directamente ou através de investigações por si orientadas, entre 1990 e 2001.

Esta orientação do Governo de José Sócrates vai no sentido radicalmente oposto ao preconizado por ESTEVE para quem é preciso inaugurar a “era dos professores” (2001, p. 103), o que “exige um apoio decidido da Administração Educativa e do conjunto da sociedade ao trabalho do professor (ibid., p. 104).

### 2.5 As alegrias da função docente

Como já referimos, a profissão docente não traz só dificuldades, dissabores e angústias; pode, também, ser portadora de auto-realização, alegria, prazer, paixão. É nessa vertente que TEIXEIRA (2001, p. 201) aborda essencialmente a profissão vendo nela a possibilidade de ser “espaço de realização gerador de felicidade”. Talvez seja esta perspectiva que mantém milhares de professores na profissão. Aliás alguns estudos evidenciam esse testemunho, esse gosto pela profissão, através de respostas na ordem dos 96,5% em “gostar efectivamente de ser professor” (PRATA, 2001, p. 281). Em outros estudos como o de CARVALHEIRO (2001, p. 337) os professores manifestam-se muito satisfeitos por terem escolhido a profissão de professor.

Como espaço de realização, TEIXEIRA salienta o facto de o professor trabalhar com pessoas e ser nas relações que estabelece que encontra “o sentido da sua própria existência” (1995, p. 160). Indo um pouco mais longe compreende-se a riqueza destas relações se pensarmos que o professor trabalha, relaciona-se com a “matéria-prima” mais preciosa do mundo, isto porque de tão valiosa não tem preço, o ser humano.

Quando as relações estabelecidas são positivas, satisfatórias, a realização pessoal é maior, os espaços de segurança alargam-se.

É também no meio da adversidade e da dificuldade que surgem muitas vezes os maiores desafios, até porque não o seriam se não prometessem alguns obstáculos e o gozo de os ultrapassar. TEIXEIRA (2001, p. 207) dirá que “ser professor não é uma profissão impossível mas pode ser – apesar de todas as dificuldades – uma profissão apaixonante”. Conseguir que uma criança aprenda a gostar da escola, que uma turma indisciplinada obtenha bons resultados, que um aluno perseguido e maltratado volte a sorrir são desafios que apagam muitas das dificuldades e ofuscam o “desgosto” na profissão.

Num estudo realizado em Inglaterra com professores do ensino primário, NIAS (1981, pp. 239-241) procurou identificar as causas de satisfação dos professores e pôde concluir que os motivos de satisfação dependem do “trabalho em si” sobretudo quando este proporciona “realização pessoal, reconhecimento e crescimento”. A expressão desses motivos explicitam-se em expressões como estas: “gostar de crianças”, “estar com crianças” (p.239), “amar as crianças”, sentir “terrivelmente a sua falta” (p. 240). Ensinar satisfaz, também, a necessidade de apreço e louvor por colegas e superiores: “gosto que me digam que fiz alguma coisa bem” ou “talvez não gostasse tanto de ensinar se não me dissessem que era bom” (p.241). A par deste tipo de motivos aparecem, embora com menor expressão, a referência às condições de trabalho, de que se destacam os horários e as férias, ou estar com os colegas e trabalhar em equipa.

No mesmo sentido, SECO (2002, pp. 49-78), apoiando-se em vários autores, considera a natureza do trabalho docente, as recompensas pessoais, as relações interpessoais e as condições de trabalho como factores que contribuem para a satisfação

dos professores. A **natureza do próprio trabalho** é explicitada através do interesse do trabalho em si mesmo, da diversidade das tarefas, da oportunidade de utilização de competências e capacidades valorizadas pelo indivíduo, da relação com os alunos, da autonomia, responsabilidade, realização, implicação, eficácia, desenvolvimento de novas aprendizagens e envolvimento na tomada de decisão (p. 54); as **recompensas pessoais** são vistas através do salário, das oportunidades de progressão e do reconhecimento (pp. 56-64); as **relações interpessoais** traduzem-se nas relações com os colegas e com os órgãos de gestão (pp. 65-71) e as **condições de trabalho** que se subdividem em condições de trabalho gerias e temporais (pp.71-78).

PRATA, (2001, pp. 274-275) no estudo que realizou encontrou como primeiro motivo de satisfação a relação com os alunos, seguido à distância do sentimento de auto-realização; em terceiro lugar os professores apontam as condições de trabalho. Na relação com os alunos os professores evidenciam “tornar as crianças felizes, trabalhar, conviver, relacionar-se e contactar criança, manter uma relação afectiva com elas, vê-las desabrochar, sentir a sua ternura”; relativamente à auto-realização os professores salientam “contribuir para o sucesso educativo, reconhecimento do trabalho, auto-realização, ser bom professor, etc.”; por último no que respeita às condições de trabalho os professores apontam: “boa colocação, o horário, o vencimento as férias, a possibilidade de formação continua, a estabilidade profissional”

CARVALHEIRO (2001, pp. 332), no estudo por si realizado, encontrou como primeiro motivo de satisfação do professor a realização - “sentir que o seu trabalho tem resultados positivos” – logo seguido da “relação com os alunos”.

A relação com os alunos como motivo muito forte de satisfação profissional pode encontrar uma expressão interessante em práticas escolares recentes. Na realidade, aquando da implementação do novo modelo de avaliação, foi dada a hipótese aos

avaliadores de ficarem sem turma para terem tempo disponível para a avaliação. Muitos foram os professores que, apesar da sobrecarga de trabalhos, não tiveram vontade de abandonar os alunos, porque era com eles que se sentiam realizados e felizes. Esta ideia de felicidade quando se está com os alunos transparece nas conversas formais e informais dos professores que não conseguem deixar de falar dos seus alunos, mesmo fora do contexto escolar. É comum ouvir-se dizer: “vê-se logo que são professores, quando estão juntos só sabem falar da escola e dos alunos”. Talvez a multiplicidade de tarefas, cada uma mais exigente que a outra, que afastam os professores dos alunos esteja a tornar mais evidente a felicidade que é trabalhar com os alunos.

No sentido da satisfação pelo trabalho em equipa, de que falam NIAS e SECO, HARGREAVES (1998, p. 218) refere o testemunho de um professor: “Fazemos as coisas em conjunto. Existe muito sentido de comunhão (...) Penso que isso se deve à união do pessoal docente e à forma como o director vê a escola”.

## 2.6 Satisfação e insatisfação docente através de diversos estudos

Já vimos neste trabalho que muitos são os autores que reconhecem as dificuldades de ser professor. Esta profissão pode ter tanto de maravilhoso como de difícil, ou pode pender mais para um lado do que para o outro, depende de múltiplos factores, uns ligados à organização, outros ao próprio indivíduo. Considerámos que só seria possível conhecer a opinião actual dos professores sobre a sua (in) satisfação se lho perguntássemos. Para realizar esse estudo baseámo-nos em estudos anteriores com que esperávamos comparar os nossos resultados. É a esses estudos que nos iremos referir agora.

TEIXEIRA, numa investigação que realizou entre Setembro de 1990 e Março de 1991 procurou conhecer o modo como os professores se situavam em termos de satisfação e/ou insatisfação para o que inquiriu professores dos ensinos básico e secundário de todo o País sobre diferentes aspectos de que destacaremos:

- Saber se os professores, caso tivessem absoluta liberdade de escolha se manteriam ou abandonariam a profissão,
- Que níveis de satisfação/insatisfação sentiam nas relações com a comunidade escolar e relativamente às condições de trabalho que tinham e
- Quais os principais motivos de satisfação e insatisfação (cf. 1993, pp. 36, 314-386 e 446-495).

Estas questões, algumas delas inspiradas em outros autores, foram repetidas de diversos modos por alunos do ISET e permitiram à autora realizar, posteriormente, um estudo comparativo dos seus dados com os dos seus alunos e, também, com dados de estudos realizados por outros, designadamente por Nias, Huberman, Loureiro e Braga da Cruz (cf. 2001, pp. 185-187 e 236-258).

Quanto à pergunta relativa a permanecer ou abandonar a profissão 77,4% dos seus respondentes referiu que permanecia professor e essa decisão de permanecer aumentou na medida que aumentou a idade dos docentes. A autora interroga-se sobre as razões dessa variação com a idade admitindo que os descontentes podem já ter abandonado a profissão (1993, pp. 325, 328). Os estudos dos alunos do ISET vêm reafirmar estes dados, sendo que se regista um aumento para 83,4% dos que assumem optar por permanecer na profissão (cf. TEIXEIRA, 2001, p. 216).

Relativamente à satisfação/ insatisfação face aos vários aspectos da vida escolar o estudo revela que a maioria dos inquiridos assume satisfação perante todos os aspectos da vida escolar correspondentes às relações entre os membros da comunidade

escolar (TEIXEIRA, 1993, pp.463-479), e insatisfação no que se reporta a alguns aspectos das condições de trabalho, particularmente no que se refere a equipamentos e incentivos à formação contínua (Ibid., p. 484-489). Os resultados obtidos pelos alunos do ISET vão em sentido semelhante, com diferenças que se justificam pela mudança do contexto educativo também o evidenciam (cf. 2001, pp. 219-220).

Por último quanto às causas de satisfação/insatisfação dos professores, a autora identifica basicamente três: relação com os alunos, auto-realização e condições de trabalho. Nas relações com os alunos como aspecto positivo sobressai o gosto pela relação directa do trabalho com as crianças. Como aspecto negativo a falta de educação, indisciplina, maus hábitos familiares. A relação com os colegas é vista negativamente pela falta de profissionalismo e de interdisciplinaridade. A relação com os pais também aparece negativamente, evidenciando-se o desinteresse destes pela escola, falta de colaboração e falta de compreensão e reconhecimento do trabalho do professor.

Quanto à auto-realização, como motivo de satisfação aparece pela consciência da importância do papel do professor, conseguir o sucesso dos alunos. Em menor escala a imagem de prestígio do professor, reconhecimento do seu trabalho bom clima e ambiente que se cria na escola, incentivo da carreira e relações humanas que se estabelecem. Como aspectos menos satisfatórios apontam-se a falta de sucesso com os alunos, incapacidade para os motivar, imagem desprestigiada do professor, carreira pouco motivadora, falta de reconhecimento do seu trabalho, stress e insegurança no trabalho. Quanto às condições de trabalho temos as férias, horários apoio à formação e informação, relação com a comunidade, enriquecimento cultural e até mesmo o vencimento como aspectos mais positivos. Por outro lado as instalações o material escolar, os horários, a informação, a formação, as turmas grandes e com vários anos, os programas, os vencimentos, deslocações não remuneradas, falta de benefícios sociais

são tomados como aspectos negativos (cf. 1993, pp. 383 - 386). Os seus resultados são, parcialmente, confirmados nos estudos realizados por alunos do ISET através de perguntas diferentes das suas mas da sua autoria. Os três principais motivos de satisfação e de insatisfação são os mesmos mas os dois primeiros encontram-se invertidos: ao nível da satisfação no estudo de TEIXEIRA prevalece a auto-realização enquanto que no estudo realizado pelos alunos do ISET prevalece a relação com os alunos e relativamente aos motivos de insatisfação, TEIXEIRA assinala com principal motivo as condições de trabalho e os alunos do ISET registam em primeiro lugar a relação com os alunos o que TEIXEIRA justifica com a evolução da escola e a melhoria significativa que ocorreu ao nível das condições de trabalho a partir de 1991 (cf. 2001, pp. 223-236).

TEIXEIRA (2001, pp. 236-258) comparou o seu estudo de 1993 com estudos de Jennifer Nias, Huberman, Braga da Cruz et al. e Loureiro tendo o cuidado de acautelar os limites das comparações por razões de “diversidade de métodos de inquérito, da construção das amostras e das questões formuladas” (o. c., p. 238)

Relativamente à pergunta “permanecer ou mudar de profissão” uma expressiva maioria assumiu que permaneceria professor. Os resultados obtidos por Braga da Cruz apontam para uma maioria inferior à registada noutros estudos o que TEIXEIRA admite decorrer do momento em que o inquérito foi realizado: “entrevistas realizadas por ocasião de uma greve de professores” (TEIXEIRA, 1993, p. 379).

Tanto no estudo de Huberman como no de Teixeira são os mais jovens que apontam mais a vontade de mudar de profissão (cf. 2001, p. 244). Verifica-se, ainda, convergência dos dois estudos relativamente à relação entre o desejo de permanecer, a satisfação e a implicação assumidas: “são os professores que assumem a vontade de

permanecer na profissão os que, percentualmente se afirmam mais implicados profissionalmente (ibid, p. 245)

Relativamente aos motivos de satisfação e de insatisfação registam-se particulares afinidades entre o estudo de Nias e o de Teixeira (ibid, 2001, pp. 246-248)

Deste acervo de resultados pode concluir-se que, se é certo que há professores que sentem forte mal-estar, a profissão docente aparece como uma profissão promotora de realização pessoal e os professores como profissionais satisfeitos e realizados mesmo que apontando falhas e situações de grande dificuldade.

Ao analisarmos as respostas que obtivemos às questões que colocamos aos professores da nossa amostra não poderemos deixar de ter presente que o contexto e o tempo fazem alterar os sentimentos de (in) satisfação e que o nosso inquérito foi realizado num tempo de grande perturbação nas escolas.

## *CONCLUSÃO*

Neste capítulo procuramos, com a ajuda de vários autores, entender a escola como organização. Para tal foi necessário partimos do conceito de “organização”, retendo que uma organização implica pessoas e que essas pessoas estão em interacção constante. Sendo o professor, um actor da organização escola, a sua actividade desenvolve-se na relação com os outros.

Tendo reflectido sobre a problemática das interacções que estabelece, consideramos pertinente para o nosso estudo compreender as dificuldades que o professor enfrenta na sua profissão e o que o faz enfrentar o dia-a-dia mesmo com adversidades.

A falta de condições materiais, a responsabilidade moral pelos alunos, a falta de reconhecimento do trabalho do professor pode ser um motivo de mal-estar que leva à insatisfação. No entanto os estudos de NIAS (1981), de TEIXEIRA (1993) e dos alunos do ISET (2001) mostram que, apesar de todas as dificuldades, há professores satisfeitos e realizados profissionalmente. As conclusões a que chegaram os autores a que nos referimos serão por nós confrontadas, posteriormente, com os resultados do inquérito que realizámos e de que daremos conta no próximo capítulo.

**CAPITULO III**

**FUNÇÕES, PRÁTICAS E (IN) SATISFAÇÃO FACE À PROFISSÃO: A PERSPECTIVA  
DOS DOCENTES**

## INTRODUÇÃO

No primeiro capítulo desta dissertação procurámos compreender o que significa ser professor perante as complexas e contínuas mudanças sociais que temos vindo a presenciar.

Apoiando-nos em TEIXEIRA (1993, 2007) e no ECD (Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro) analisamos as funções docentes, tentando perceber com a ajuda de ainda outros investigadores, a complexidade das funções e a forma como os professores as percebem, as vivenciam e põem em prática.

Porque sabemos que o desempenho das funções docentes se reflecte nas práticas desenvolvidas, fizemos, seguidamente, uma revisão bibliográfica sobre as práticas docentes. Detivemo-nos particularmente sobre um estudo de HARDEN e CROSBY (2000) segundo o qual o professor desempenha doze papéis reagrupados em seis áreas que correspondem a ser na prática: “fornecedor de informação, modelo profissional, facilitador da aprendizagem, avaliador quer dos alunos quer dos programas a implementar, planificador e criador de materiais”.

No segundo capítulo partimos da base do professor como ser de relação, que trabalha numa organização, a que chamamos escola, com múltiplos actores. Não esquecemos as interacções que se estabelecem constantemente. Para estas interacções contribuem em muito a personalidade do professor, o seu “eu”, a forma como se envolve e participa, se demite ou mesmo abandona quando descontente.

Procurámos perceber a (in) satisfação dos professores face à profissão. Para tal revisitámos alguma da literatura existente para tentar encontrar respostas às nossas questões.

Neste capítulo iremos apresentar os resultados do estudo que realizámos junto de educadores de infância e dos professores do primeiro ciclo ao secundário a quem

colocámos questões que se reportam aos aspectos explicitados: funções do professor, práticas pedagógicas (in) satisfação face à profissão.

Este estudo cruza um tratamento qualitativo sobre respostas de 633 docentes a duas perguntas abertas e tratamento quantitativo (descritivo e inferencial) de respostas dos mesmos docentes a perguntas fechadas de um mesmo questionário.

Iremos começar por referir os procedimentos metodológicos utilizados, o instrumento de recolha de dados que construímos e aplicámos e as características da amostra sobre que incidiu o nosso estudo. De seguida apresentaremos os resultados que obtivemos. Por último apresentaremos algumas conclusões.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A metodologia que seguimos passou, como primeiro momento, pela pesquisa e exploração de fontes bibliográficas das quais se fez uma leitura selectiva e a partir da qual se elaboraram fichas resumo ou mesmo de reprodução. Após a ordenação temática e análise das fichas elaborou-se o estudo teórico atendendo aos objectivos definidos no início do projecto de investigação. Convém ter presente que à teoria é conferido o papel de comando do conjunto do trabalho científico que se traduz em articular-lhe os diversos momentos: ela define o objecto de análise, confere à investigação, por referência a esse objecto, orientação e significado, constrói-lhe as potencialidades explicativas e define-lhes limites.

Construímos, depois, um questionário que foi distribuído, como já referimos a educadores e professores realizando-se, de seguida, a análise dos dados recolhidos por recurso a um programa informático cedido pelo ISET.

Como já referimos, usamos uma metodologia qualitativa para analisar as respostas às perguntas abertas e uma metodologia quantitativa, para as questões do restante questionário. As perguntas abertas foram duas e reportam-se à satisfação e

insatisfação dos professores. Permitiram que os respondentes expressassem livremente a sua opinião dando duas oportunidades de resposta. O primeiro e o segundo motivo de satisfação e o primeiro e segundo motivo de insatisfação. Nestas duas perguntas, realizamos uma primeira leitura que nos permitiu formar categorias de análise que adoptámos para o estudo quantitativo. Estas perguntas são exactamente iguais às efectuadas por TEIXEIRA (1993) num dos inquéritos que realizou; o mesmo ocorre com a pergunta relativa à vontade dos professores de permanecerem ou abandonarem a profissão.

Apresentamos através de gráficos e quadros, grande parte dos dados obtidos através dos testes de estatística descritiva. Recorremos, em alguns casos, à criação de indicadores agregados para, de seguida, cruzar as variáveis.

Através da estatística inferencial, usando o teste do  $\chi^2$ , estudámos a eventual ocorrência de variações significativas com a idade, o género, o sector de ensino e a situação profissional. Posteriormente verificamos, para além, destas outras variações significativas que consideramos oportunas como por exemplo os motivos de (in) satisfação e a vontade de abandonar ou não a profissão.

## **INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS**

O instrumento de recolha de dados para este trabalho de investigação é, tal como já referido, o questionário, por se considerar uma boa técnica para a obtenção de dados nas pesquisas sociais, designadamente em termos de

- Economia de tempo
- Respostas mais rápidas e seguras;
- Garantia de anonimato;

- Menor risco de distorção, pela não identificação;
- Mais tempo para responder e em hora mais favorável;
- Mais uniformidade na avaliação, dada a natureza impessoal do instrumento;
- Obtenção de dados que de outro modo seriam impossíveis...

### Cuidados que tivemos na elaboração do questionário

Com base nos autores já referidos, partimos para a construção do questionário.

Foi nossa intenção:

- Tentar não influenciar os respondentes formulando enunciados de forma neutra;
- Usar um vocabulário simples e claro que permitisse a compreensão das perguntas;
- Construir perguntas abertas e fechadas;
- Utilizar perguntas diversas para procurar compreender a mesma realidade;
- Obter a caracterização pessoal e profissional que permitisse relacionar posteriormente com outras opiniões dos respondentes.

### O que pretendemos saber com este questionário

Consideramos pertinente tentar compreender a importância que os professores atribuem às diferentes funções e práticas docentes bem como as interações que estabelecem e as imagens que têm da escola; que (in) satisfação docente expressam.

Relativamente às funções docentes (pergunta nº 5) encontramos na tipologia de TEIXEIRA (1993) pertinência para o nosso questionário. A autora refere a função de instruir, educar e exercer ação educativa no meio como funções expressivas e como

funções instrumentais, as funções instrumentais propriamente ditas e a função de cooperação com a administração da escola. Sendo assim, para cada uma destas funções, demos duas possibilidades de resposta às quais os professores atribuíram o grau de importância respectivo (muito importante, importante, razoavelmente importante, pouco importante e nada importante).

Como o ECD de 2007 (art.º 10 B, al. g) se reporta à função de avaliação de pares e esta tem sido uma matéria altamente polémica introduzimos a pergunta nº 10, através da qual procurámos saber se os professores têm uma opinião favorável ou desfavorável sobre esta questão.

Para uma melhor percepção das práticas docentes recorreremos à tipologia de HARDEN e CROSBY (2000) já explicitada anteriormente.

As perguntas que se reportam às práticas docentes (questão nº11) não são respondidas pelos educadores do pré-escolar isto porque, algumas questões prendem-se com os aspectos avaliativos dos alunos e mesmo de práticas em sala de aula que não se adequam ao pré-escolar.

Para compreendermos as interacções, percepções e imagens que os professores têm da escola, elaboramos, após leitura efectuada de autores como HECK e WILLIAMS (1984), TEIXEIRA (1993), NIAS (2001) e ESTEVE (2001) a pergunta nº 6. Os professores foram convidados, a pensar na sua actividade profissional e a sinalizar o grau de concordância sobre questões que visavam perceber a relação com outro a actores da escola, o reconhecimento do trabalho do professor, a participação e envolvimento na escola, a profissão, e a qualidade dos serviços. Cada um dos indicadores é composto por três perguntas.

Para procurar aferir o modo como os docentes se situavam em termos de (in) satisfação face à profissão introduzimos três tipos de perguntas. O primeiro (perguntas 6.5, 6.12 e 6.19) reporta-se à satisfação com as funções desempenhadas e com as condições de trabalho, o segundo corresponde a uma pergunta cedida pela nossa orientadora em que se procura saber se o professor, se fosse completamente livre escolher no actual momento, fazer continuava a ser professor ou abandonava a profissão (pergunta nº 9) e o terceiro recorrendo, de novo a perguntas efectuadas por TEIXEIRA (1993) é constituído por duas perguntas abertas (nº7 e nº 8) em que se procura saber o que produz maior satisfação / insatisfação na profissão docente. Os professores puderam indicar o primeiro e o segundo motivo de satisfação e o primeiro e segundo motivo de insatisfação no desempenho da sua profissão. Neste trabalho iremos tratar apenas o primeiro motivo indicado.

#### **A NOSSA AMOSTRA**

O nosso inquérito foi dirigido, como já referimos a educadores e a professores e foi realizado entre Fevereiro e Abril do ano de 2009, em jardins-de-infância e escolas básicas e secundárias da Zona Norte e Centro de Portugal, especificamente nos concelhos de Águeda, Aveiro, Castelo de Paiva, Cantanhede, Coimbra, Lourosa, Lousada, Figueira da Foz, Marco de Canaveses, Matosinhos, Mira, Paredes, Penafiel, Porto, Santa Maria da Feira, S. João da Madeira, Viana do Castelo e Vila Nova de Gaia.

Socorremo-nos de amigos e de alguns alunos do ISET para fazer chegar os questionários junto dos educadores e professores, procurando uma distribuição de questionários equitativa por todos os graus de ensino. Entregamos 800 questionários e tivemos o retorno de 633.

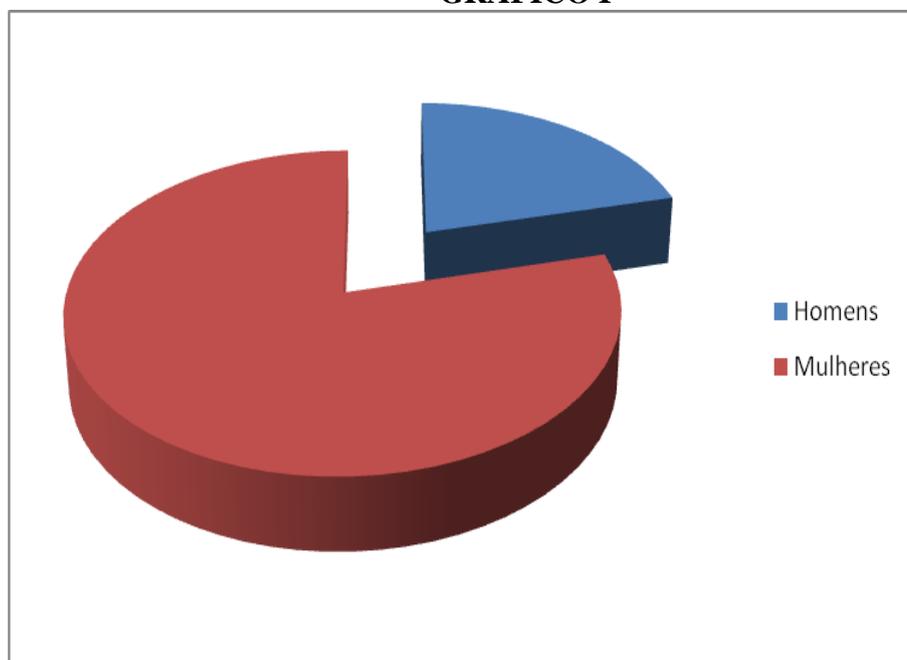
### Características dos respondentes

De seguida caracterizaremos os respondentes segundo a idade, o género, o sector de ensino e a situação profissional.

#### Por Género

A nossa amostra é constituída por  $\frac{3}{4}$  de professoras e  $\frac{1}{4}$  de professores.

GRÁFICO I

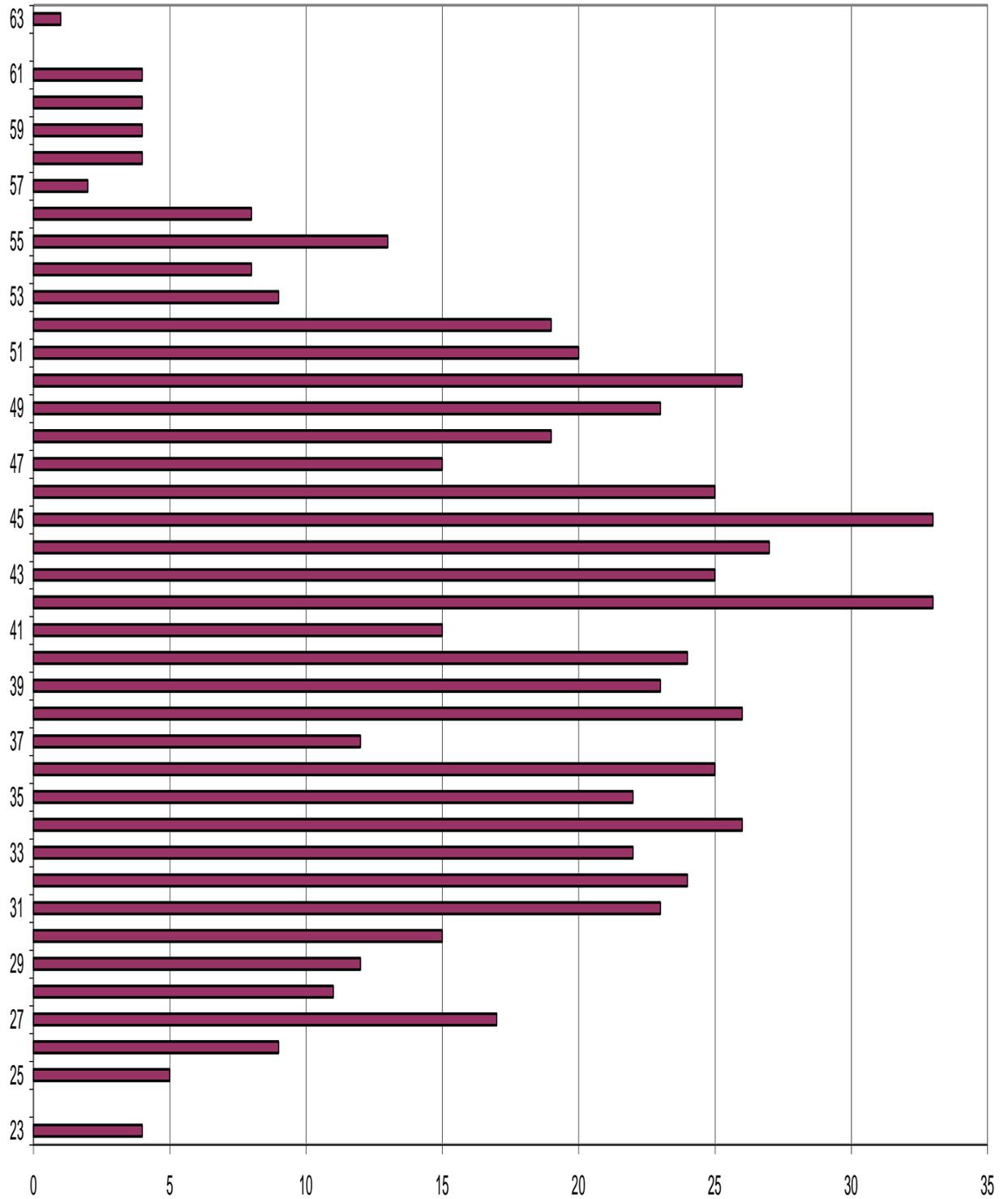


Moda - mulheres

#### Por idade

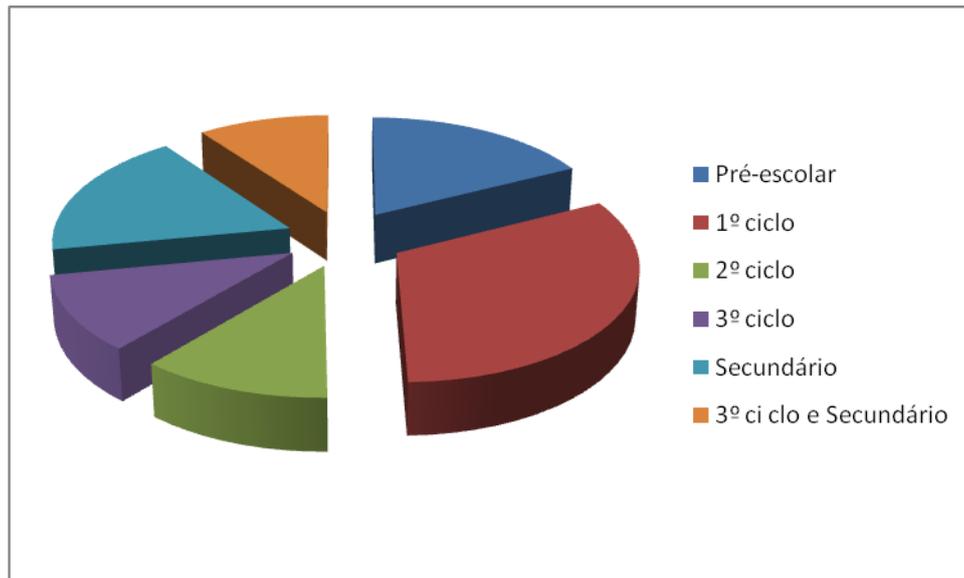
Apresentamos de seguida o gráfico das idades:

GRÁFICO II



Média = 42,45    Moda = 42 e 45    Mediana = 42  
**Por sector de ensino**

**GRÁFICO III**

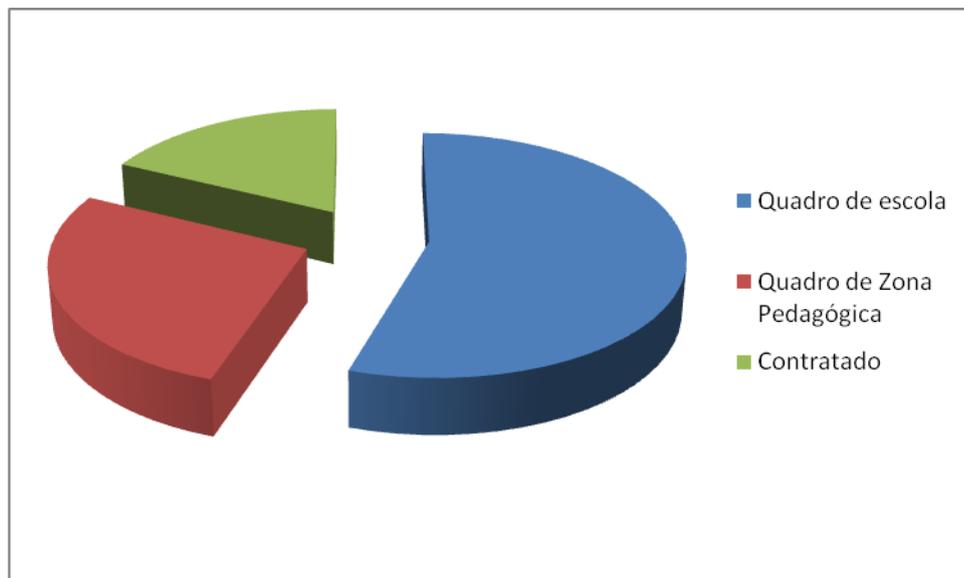


Moda – 1º ciclo

### Por situação profissional

A maioria dos respondentes pertence ao quadro de escola:

Gráfico IV



Moda - Quadro de escola

## AS FUNÇÕES DOS PROFESSORES

Interessa neste trabalho, para melhor compreendermos as dificuldades dos professores face às constantes mudanças e exigências que lhe são impostas, conhecer como percebem e encaram as suas funções, definidas no Estatuto da Carreira Docente. Teremos presente que estas se apresentam cada vez com maior complexidade e em maior número, em campos como, por exemplo, o da avaliação dos colegas que até aqui desconheciam.

Como já referimos, Manuela TEIXEIRA (1993, p. 200) distingue funções expressivas e instrumentais. As primeiras exprimem o fundamental da profissão, instruir, educar e exercer acção educativa sobre o meio; as segundas contribuem para a execução das primeiras.

Apoiamo-nos na tipologia de Manuela TEIXEIRA para tentar perceber a importância atribuída pelos professores a cada uma destas funções. A pergunta do nosso questionário a que nos referimos abordava diferentes funções, apresentando-se dois indicadores para cada função, e cinco alternativas de resposta.

## Função de instruir

### Instruir: frequência dos indicadores parcelares

Para o estudo desta função utilizamos dois indicadores parcelares. As respostas que obtivemos encontram-se no quadro seguinte:

## QUADRO I

QUESTÃO: Grau de importância da função de instruir	Nada importante	Pouco importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante	Totais
Reflectir com pares melhorar as práticas	1	2	36	180	414	633
	0,16%	0,32%	5,69%	28,44%	65,40%	100,00%
Estratégias para bom rendimento alunos	2	0	9	135	487	633
	0,32%	0,00%	1,42%	21,33%	76,94%	100,00%

Constatamos, a muita importância atribuída a esta função através das respostas dos nossos respondentes aos dois indicadores escolhidos. De realçar, no entanto, que a importância de encontrar estratégias para o bom rendimento dos alunos atinge percentagens mais elevadas do que a que se refere à reflexão com os pares para melhorar as práticas.

Este resultado vai de encontro ao estudo de BORGES (2007, p. 506) onde alunos e professores consideram que “a prática positiva de ensinar” é frequente.

### Exercer a função de Instruir: Indicador agregado

Os resultados obtidos foram os seguintes:

#### QUADRO II

QUESTÃO:	Instruir	
INTERVALOS		
2 Nada importante	1	0,16%
5	1	0,16%
6	3	0,47%
7	17	2,69%
8	96	15,17%
9	155	24,49%
10 Muito importante	360	56,87%
Totais	633	100,00%

Para realizarmos o estudo das variáveis de resultados segundo as características dos respondentes, agrupamos as respostas da seguinte forma: [5,8] importante ou menos, [9,9] Bastante importante e [10,10] Muito importante.

### Variações da importância atribuída à função de instruir pelas características dos respondentes

Para estudar a ocorrência de variações pelas características pessoais e profissionais dos respondentes, aplicamos o teste do  $\chi^2$  ao cruzamento das variáveis.

**QUADRO III**

Função: Instruir	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	6	4
$\chi^2$ Observado	6.48	15.35	23.91	7.18
Probabilidade observada	0.37	<0.001	0.001	0.13

Pela análise dos resultados conclui-se só haver variações estatisticamente significativas com o género e o sector de ensino.

#### *A função de instruir segundo o género*

Verifiquemos como varia a importância atribuída à função de instruir entre homens e mulheres:

#### QUADRO IV

Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Instruir			
Importante ou menos [2,8]	37 28%	80 16%	117 19%
Bastante importante [9,9]	39 29%	116 23%	155 25%
Muito importante [10,10]	57 43%	303 61%	360 57%
TOTAL	133 100%	499 100%	632 100%

Graus de liberdade = 2     $\chi^2$  quadrado = 15.35    Probabilidade observada < 0.001

É visível a muita importância atribuída a esta função por homens e mulheres, sendo, porém, as mulheres que lhe atribuem mais importância.

#### *A função de instruir segundo o sector de ensino*

Verifiquemos agora como varia a importância atribuída à função de instruir de acordo com o sector de ensino.

#### QUADRO V

Sector de ensino	Pré-escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Instruir					
Importante ou menos [2,8]	16 15%	26 13%	44 31%	31 18%	117 19%
Bastante importante [9,9]	24 22%	50 25%	29 21%	51 29%	154 25%
Muito importante [10,10]	70 64%	126 62%	67 48%	94 53%	357 57%
TOTAL	110 100%	202 100%	140 100%	176 100%	628 100%

Graus de liberdade = 6     $\chi^2$  quadrado = 23.91    Probabilidade observada = 0.001

São os educadores de infância seguidos dos professores do 1º ciclo, que maior importância dizem atribuir à função de instruir, sendo os professores do 2º e 3º ciclo que lhe atribuem menor importância. É curiosa a importância atribuída pelos educadores a esta função, que não esperávamos uma vez que a preocupação pelo rendimento escolar dos alunos não tem, no pré-escolar, o cariz avaliativo que tem nos outros graus de ensino.

Por outro lado a explicação pode estar no facto de um dos indicadores se referir à importância da reflexão com os pares para melhoria das práticas. É frequentes, os educadores terem momentos de reflexão conjunta desde que o pré-escolar foi criado em Portugal. Por outro lado, a tendência actual de aproximar o pré-escolar do 1º ciclo, sobretudo no que concerne às questões burocráticas e à avaliação de professores, pode estar na cabeça dos educadores ao responderem a este questionário.

## A função de Educar

### Exercer a função de Educar: indicadores parcelares

As duas questões que colocamos relativamente ao grau de importância atribuído pelos professores à função educar e respectiva distribuição das respostas apresenta-se no quadro seguinte:

**QUADRO VI**

QUESTÃO: Grau de importância da função educar	Nada importante	Pouco Importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante	Totais
Ajudar a clarificar com alunos valores fundamentais	1	1	18	142	467	629
	0,16%	0,16%	2,86%	22,58%	74,24%	100,00 %
Orientar/acompanhar os alunos nos espaços da escola	1	38	132	288	174	633
	0,16%	6,00%	20,85%	45,50%	27,49%	100,00 %

Como podemos verificar uma maioria de quase 2/3 diz atribuir muita importância a ajudar os alunos “a clarificar valores fundamentais”. Menor, relativamente, é a importância atribuída à função de orientar e acompanhar os alunos nos espaços escolares.

### A função de Educar: indicador agregado

Os resultados obtidos foram os seguintes:

**QUADRO VII**

QUESTÃO:	Educar	
INTERVALOS		
2 Nada Importante	1	0,16%
5	2	0,32%
6	27	4,29%
7	67	10,65%
8	149	23,69%
9	226	35,93%
10 Muito importante	157	24,96%
Totais	629	100,00%

Mais uma vez verificamos que as respostas se concentram, como era de esperar, nos dois escalões mais elevados. Assim sendo consideramos, para tratamento estatístico posterior, os seguintes intervalos: [2,7] importante ou menos, [8,9] Bastante importante e [10,10] Muito importante.

*Variações da importância atribuída à função de educar pelas características dos respondentes*

Procuramos saber da ocorrência de variações de opinião segundo as características pessoais e profissionais dos respondentes. Podemos verificar no quadro seguinte que se registam variações estatisticamente significativas com a idade, o género, o sector de ensino e a situação profissional.

**QUADRO VIII**

Funções educar	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	6	4
$\chi^2$ Observado	17.61	27.59	83.27	15.73
Probabilidade observada	0.01	<0.001	<0.001	0.003

*A função de educar segundo a idade*

A variação de opinião dos professores segundo a idade dos respondentes pode apreciar-se no quadro seguinte:

**QUADRO IX**

Idade	23	36	44	51	TOTAL
Educar	35	43	50	63	
Importante ou menos [2,7]	24 13%	34 19%	23 14%	16 18%	97 15%
Bastante Importante [8,9]	104 55%	116 64%	96 57%	59 66%	375 60%
Muito importante [10,10]	62 33%	31 17%	49 29%	15 17%	157 25%
TOTAL	190 100%	181 100%	168 100%	90 100%	629 100%

Graus de liberdade = 6     $\chi^2$  quadrado = 17.61    Probabilidade observada = 0.01

Verificamos que são os professores mais novos, seguidos dos professores da faixa etária dos 44 e 50 anos que dizem atribuir-lhe maior importância.

Os nossos resultados podem, eventualmente, encontrar explicação em parte no que afirmam HUBERMAN e SCHAPIRA, a partir de um estudo efectuado com professores do secundário, onde referem que os mais novos, pela proximidade de idades com os seus alunos, são mais confidentes próximos dos alunos.

### *A função de educar segundo o género*

Observemos, de seguida, como varia a importância atribuída à função educar segundo o género.

**QUADRO X**

Género Educar	Masculino	Feminino	Total
Importante ou menos [2,7]	36 27%	61 12%	97 15%
Bastante importante [8,9]	82 62%	292 59%	374 60%
Muito importante [10,10]	15 11%	142 29%	157 25%
TOTAL	133 100%	495 100%	628 100%

Graus de liberdade = 2     $\chi^2$  quadrado = 27.59    Probabilidade observada < 0.001

Como o quadro anterior permite evidenciar, são as mulheres que dizem atribuir maior importância à função educar.

### *A função de educar segundo o sector de ensino*

O quadro seguinte dá-nos a conhecer como varia a importância atribuída a esta função com o sector de ensino.

### QUADRO XI

Sector de ensino	Pré-escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Educar					
Importante ou menos [2,7]	7 06%	12 06%	38 27%	38 22%	95 15%
Bastante importante [8,9]	54 50%	117 59%	85 61%	116 66%	372 60%
Muito importante [10,10]	48 44%	71 36%	17 12%	21 12%	157 25%
TOTAL	109 100%	200 100%	140 100%	175 100%	624 100%

Graus de liberdade = 6     $\chi^2$  quadrado = 83.27    Probabilidade observada < 0.001

Verificamos que são os educadores quem lhe atribui maior importância. Este resultado não nos surpreende uma vez que é neste sector de ensino, pré-escolar, que se registam características predominantemente educativas. Esta tendência é seguida de perto pelos professores do 1º ciclo.

#### *A importância atribuída à função de educar segundo a situação profissional*

O quadro seguinte permite-nos verificar como a função educar varia com a situação profissional.

### QUADRO XII

Situação Profissional	Quadro de escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contratado	TOTAL
Educar				
Importante ou menos [2,7]	67 19%	17 10%	13 12%	97 15%
Bastante importante [8,9]	209 61%	101 59%	65 58%	375 60%
Muito importante [10,10]	68 20%	53 31%	34 30%	155 25%
TOTAL	344 100%	171 100%	112 100%	627 100%

Graus de liberdade 0= 4     $\chi^2$  quadrado = 15.73    Probabilidade observada = 0.003

São os professores do Quadro de Escola, que atribuem menor importância à função educar.

## Função de exercer acção Educativa no meio

### Função de exercer acção educativa no meio: Indicadores parcelares

Começaremos por apresentar as duas questões que colocamos relativamente ao grau de importância atribuído pelos professores à acção educativa no meio. A respectiva distribuição das respostas apresenta-se no quadro seguinte:

**QUADRO XIII**

QUESTÃO: Acção educativa no meio	Nada importante	Pouco Importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante	Totais
Estabelecer boas relações com comunidade	1	5	59	248	320	633
	0,16%	0,79%	9,32%	39,18%	50,55%	100,00%
Acautelar discriminação e exclusão	1	6	22	162	442	633
	0,16%	0,95%	3,48%	25,59%	69,83%	100,00%

Como podemos verificar a maioria dos professores assume que a função de exercer acção educativa no meio é muito importante para cada uma das perguntas efectuadas, sendo que a função de acautelar situações de discriminação e exclusão atinge as percentagens mais elevadas.

### Acção educativa no meio: indicador agregado

Constatamos com o auxílio do quadro seguinte que a distribuição das respostas se concentra nos dois escalões mais elevados.

#### QUADRO XIV

QUESTÃO:	Acção educativa no meio	
INTERVALOS		
Nada importante 2	1	0,16%
5	5	0,79%
6	9	1,42%
7	45	7,11%
8	91	14,38%
9	227	35,86%
Muito Importante 10	255	40,28%
Totais	633	100,00%

Decorrente da distribuição das respostas consideramos os seguintes intervalos: [2,7] importante ou menos, [8,9] Bastante importante e [10,10] Muito importante.

#### Variações da importância atribuída ao exercício de acção educativa no meio pelas características dos respondentes

Procuramos saber a ocorrência de variações de opinião pelas características pessoais e profissionais dos respondentes.

#### QUADRO XV

Função:	Acção educativa no	Idade	Género	Sector de	Situação
---------	--------------------	-------	--------	-----------	----------

meio			ensino	profissional
Graus de liberdade	6	2	6	4
$\chi^2$ Observado	6.53	12.89	84.26	5.37
Probabilidade observada	0.37	0.002	<0.001	0.25

Podemos verificar, tal como indica o quadro, que a opinião dos professores sobre esta função varia com o género e o sector de ensino. Com este último de modo particularmente significativo.

Não varia com a idade e a situação profissional, o que não deixa de surpreender sobretudo em relação há idade pois, era expectável que os professores mais novos lhe atribuíssem maior importância, dado a formação profissional ser mais recente e a importância crescente que tem vindo a ser dada a esta função por governantes e investigadores.

#### *Acção educativa no meio segundo o género*

A distribuição das respostas segundo o género é a que consta do quadro seguinte:

#### **QUADRO XVI**

Género Acção educativa no meio	Masculino	Feminino	TOTAL
Pouco importante [2,7)	20 15%	39 08%	59 09%
Importante [8,9]	75 56%	243 49%	318 50%
Muito Importante [10,10]	38 29%	217 43%	255 40%
TOTAL	133 100%	499 100%	632 100%

Graus de liberdade = 2

$\chi^2$ quadrado = 12,89

Probabilidade observada = 0,002

Verificamos, de novo, que são as mulheres que atribuem maior importância à função de exercer acção educativa no meio.

*Acção educativa no meio segundo o sector de ensino*

Verifiquemos como varia a acção educativa no meio com o sector de ensino:

**QUADRO XVII**

Sector de ensino Acção educativa no meio	Pré- escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Pouco importante [2,7]	3 03%	6 03%	29 21%	20 11%	58 09%
Importante [8,9]	36 33%	96 48%	84 60%	100 57%	316 50%
Muito Importante [10,10]	71 65%	100 50%	27 19%	56 32%	254 40%
TOTAL	110	202	140	176	628
	100%	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 6

$\chi^2_{\text{quadrado}} = 84,26$

Probabilidade observada < 0,01

Verificamos que à medida que aumenta o ciclo na escolaridade obrigatória diminui a importância que os professores atribuem à função de exercer acção educativa no meio

Curiosamente esta tendência inverte-se nos professores do secundário, o que permite que nos interroguemos se a introdução dos cursos profissionais já obrigou os professores do secundário a preocuparem-se em adaptar as respostas da escola às necessidades do meio uma vez que não têm clientela cativa. A resposta a esta questão exigiria nova investigação.

## Funções instrumentais

### Funções instrumentais: Indicadores parcelares

Para melhor percebermos a importância atribuída às funções instrumentais, pelos professores, formulamos mais uma vez duas perguntas. Vejamos as respostas que obtivemos em cada uma.

#### QUADRO XVIII

QUESTÃO: Grau de importância da função Instrumental	Nada importante	Pouco Importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante	Totais
Manter a disciplina	1	1	24	157	449	632
	0,16%	0,16%	3,80%	24,84%	71,04%	100,00%
Usar adequadamente as instalações	0	1	32	270	330	633
	0,00%	0,16%	5,06%	42,65%	52,13%	100,00%

Pode verificar-se que os professores atribuem muita importância tanto à função de manter a disciplina como de usar as instalações adequadamente no entanto a percentagem atribuída à função de manter a disciplina é quase 20% superior à outra. O facto não é de todo surpreendente pois sabemos o quanto os professores aspiram pela disciplina dentro da sala de aula.

### Funções instrumentais: indicador agregado

A distribuição das respostas é a que consta de seguida:

### QUADRO XIX

QUESTÃO:	Instrumentais	
INTERVALOS		
Nada importante 2	1	0,16%
6	6	0,95%
7	24	3,80%
8	115	18,20%
9	215	34,02%
Muito importante 10	271	42,88%
Totais	632	100,00%

#### Variações da importância atribuída às funções instrumentais pelas características dos respondentes

Procuramos ainda a ocorrência de variações de opinião pelas características individuais e profissionais dos respondentes.

### QUADRO XX

Funções Instrumentais	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	6	4
$\chi^2$ Observado	4.47	5.55	23.28	6.71
Probabilidade observada	0.61	0.06	0.001	0.25

A opinião dos professores sobre esta função varia, apenas com o sector de ensino.

Se pensarmos nos professores mais velhos como os que tiveram uma educação e formação mais severa e disciplinada, seria de esperar que apresentassem maiores preocupações do que os mais novos em relação à necessidade de manter a disciplina e, mesmo, de utilização adequada dos espaços escolares o que aqui de facto não se

verifica. Também a ideia de que são os homens que exigem maior disciplina não encontra, aqui, eco<sup>2</sup>.

### *As funções instrumentais segundo o sector de ensino*

A diferença de opinião dos professores segundo o sector de ensino dos respondentes pode apreciar-se no quadro seguinte:

#### QUADRO XXI

Sector de ensino	Pré-escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Instrumental					
Importante ou menos	39	32	42	31	144
[2,8]	35%	16%	30%	18%	23%
Bastante importante	33	70	46	65	214
[9,9]	30%	35%	33%	37%	34%
Muito importante	38	100	52	79	269
[10,10]	35%	50%	37%	45%	43%
TOTAL	110	202	140	175	627
	100%	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 6     $\chi^2$  quadrado = 23.28    Probabilidade observada = 0.001

Como podemos constatar são os educadores de infância que atribuem menor importância às funções instrumentais e os professores do 1º ciclo que maior importância lhe atribuem as respostas do pré-escolar podem explicar-se na medida em que se considerarmos as características deste sector de ensino, é fácil compreendermos que sobretudo no que respeita a manter a disciplina, não é uma das funções mais assumidas. Por um lado considerando a idade das crianças, por outro porque as actividades se desenvolvem tendo em conta sobretudo os interesses e vontade de descoberta das

<sup>2</sup> Se admitíssemos uma margem de erro de 6% verificaríamos que são as mulheres quem atribui maior importância a estas funções.

crianças. A não existência de avaliação que implique retenção também poderá contribuir para este facto.

Por outro lado, se considerarmos a forma como pré-escolar e primeiro ciclo dispõem dos espaços escolares poderemos compreender o choque que as crianças sentem na transição que obriga os professores do 1º ciclo a exigirem maior disciplina.

## Funções de cooperação com a administração da escola

### Funções de cooperação com a administração da escola: indicadores parcelares

Procuramos saber a opinião dos professores sobre a função de cooperação com a administração da escola. Para tal colocamos duas questões. Vejamos as respostas obtidas.

#### QUADRO XXII

QUESTÃO: Grau de importância da função de cooperação com a administração da escola	Nada importante	Pouco Importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante	Totais
Participar na avaliação da escola	1	12	107	308	202	630
	0,16%	1,90%	16,98%	48,89%	32,06%	100,00%
Partilhar a informação com outros docentes	1	2	56	266	308	633
	0,16%	0,32%	8,85%	42,02%	48,66%	100,00%

Verificamos que a maioria dos professores considera “importante” participar na avaliação da escola e “muito importante” partilhar a informação com outros docentes.

### Cooperação com a administração da escola: indicador agregado

A distribuição das respostas é a que consta do quadro seguinte:

### QUADRO XXIII

QUESTÃO:	Cooperação com a administração da escola	
INTERVALOS		
Nada importante 2	1	0,16%
5	8	1,27%
6	33	5,24%
7	67	10,63%
8	199	31,59%
9	170	26,98%
Muito importante 10	152	24,13%
Totais	630	100,00%

### Variações da importância atribuída às funções de cooperação com a administração da escola pelas características dos respondentes

Procuramos saber a ocorrência de variações pelas características individuais e profissionais dos respondentes; no quadro seguinte apresentamos a síntese dos resultados obtidos:

### QUADRO XXIV

Função Cooperação com a administração da escola	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	6	4
$\chi^2$ Observado	3.99	11.97	53.93	5.82
Probabilidade observada	0.68	0.003	<0.001	0.21

Pela análise dos resultados conclui-se só haver variações estatisticamente significativas com o género e o sector de ensino.

*As funções de cooperação com a administração da escola segundo o género*

A distribuição das respostas segundo o género é a que consta do quadro seguinte:

**QUADRO XXV**

Género Cooperação com a administração da escola	Masculino	Feminino	TOTAL
Importante ou menos [2,7]	35 26%	74 15%	109 17%
Bastante importante [8,9]	76 57%	292 59%	368 59%
Muito importante [10,10]	22 17%	130 26%	152 24%
TOTAL	133	496	629
	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 2

$\chi^2$ quadrado = 11,97

Probabilidade observada = 0,003

Como se pode observar, são, de novo, as mulheres que atribuem mais importância à função de cooperação com a administração.

*As funções de cooperação com a administração da escola segundo o sector de ensino*

O quadro seguinte permite-nos conhecer a distribuição das respostas segundo o sector de ensino:

### QUADRO XXVI

Sector de ensino Cooperação com a administração da escola	Pré- escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Importante ou menos [2,7]	9 08%	19 10%	41 29%	37 21%	106 17%
Bastante importante [8,9]	61 55%	114 57%	80 58%	112 64%	367 59%
Muito importante [10,10]	40 36%	67 34%	18 13%	27 15%	152 24%
TOTAL	110 100%	200 100%	139 100%	176 100%	625 100%

Graus de liberdade = 6     $\chi^2$  quadrado = 53.93    Probabilidade observada < 0.001

Analisando os resultados verificamos que são os professores do 2º e 3º ciclos que atribuem menor importância a esta função; a maior importância é atribuída pelos educadores e professores do 1º ciclo.

### Avaliação de professores

#### A opinião sobre a avaliação dos professores: indicadores parcelares

Para melhor entendermos a opinião dos inquiridos relativamente à avaliação dos professores, formulamos seis hipóteses. Vejamos as respostas que obtivemos.

### QUADRO XXVII

	N	%
A auto-avaliação sobre as práticas é suficiente para garantir o sucesso	70	11,44%
A avaliação dos professores é fundamental para boas práticas	88	14,38%
A avaliação traz apenas burocracia à escola	134	21,90%
O prestígio dos professores passa, também, pela sua sujeição a um processo exigente de avaliação	34	5,56%
É possível conhecer o desempenho do professor sem ter de o avaliar	107	17,48%
Aposto numa avaliação justa que premeie o mérito	179	29,25%
Totais	612	100%

Como podemos verificar após análise do quadro, a percentagem mais elevada de professores assume apostar numa avaliação justa que premeie o mérito. Dos professores inquiridos a menor percentagem de respostas concentrou-se na hipótese que referia que o prestígio dos professores passa, também, pela sua sujeição a um processo exigente de avaliação.

Após a recodificação das respostas em favoráveis (A avaliação dos professores é fundamental para boas práticas, O prestígio dos professores passa, também, pela sua sujeição a um processo exigente de avaliação, Aposto numa avaliação justa que premeie o mérito) e desfavoráveis (A auto-avaliação sobre as práticas é suficiente para garantir o sucesso, A avaliação traz apenas burocracia à escola, É possível conhecer o desempenho do professor sem ter de o avaliar à avaliação obtivemos os seguintes resultados:

#### **QUADRO XXVIII**

	N	%
Professores que consideram importante a avaliação	301	49,18%
Professores que não querem a avaliação	311	50,82%
Totais	612	100,00%

Verificamos que a percentagem dos que consideram importante a avaliação está muito próxima da dos que não querem a avaliação, com prevalência destes.

#### A Variação da opinião sobre a avaliação docente pelas características dos respondentes

Procuramos saber a ocorrência de variações pelas características individuais e profissionais dos respondentes:

#### QUADRO XXIX

Qualidade dos Serviços	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	3	1	3	2
$\chi^2$ Observado	0.88	0.68	25,04	4.82
Probabilidade observada	0.83	0.41	0,00004	0.09

Podemos constatar que a opinião relativamente à avaliação docente varia estatisticamente apenas com o sector de ensino. Vejamos como, no próximo quadro.

*A avaliação docente, segundo o sector de ensino.*

**QUADRO XXX**

Sector de ensino	Pré-escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	3º Ciclo e Secundário	TOTAL
Aceitação ou não da avaliação					
Consideram importante a avaliação [7,7]	40 37%	89 45%	60 45%	111 65%	300 49%
Não querem avaliação [8,8]	67 63%	107 55%	74 55%	60 35%	308 51%
TOTAL	107 100%	196 100%	134 100%	171 100%	608 100%

Graus de liberdade = 3       $\chi^2$  quadrado = 25.04      Probabilidade observada = 0.00004

Como podemos observar, são os professores do secundário que consideram em maior percentagem importante a avaliação. Por outro lado são os educadores de infância que assumem em maior percentagem não querer a avaliação. Curiosamente os professores do 1º, 2º, e 3º ciclo assumem a mesma posição maioritariamente contrária à avaliação.

**AS PRÁTICAS DOCENTES: RESULTADOS DO TRABALHO DE CAMPO**

Como já referimos apoiamo-nos na tipologia de HARDEN e CROSBY para tentar perceber a importância atribuída pelos professores a cada uma das práticas docentes. A pergunta abrangia todas as áreas anunciadas às quais acrescentamos ser avaliador das práticas por considerarmos esta prática fundamental para o sucesso educativo. Apresentamos dois indicadores para cada área, e quatro alternativas de resposta (muito frequente, frequente, pouco frequente e nada frequente).

## O Fornecedor de informação

### O fornecedor de informação: Indicadores parcelares

Começaremos por apresentar, no quadro seguinte as duas questões que colocamos para tentar perceber com que frequência os professores assumem serem fornecedores de informação e a respectiva distribuição das respostas.

#### QUADRO XXXI

QUESTÃO: Fornecedor de informação	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente	Totais
O professor na sala de aula só transmite conhecimentos	55	214	223	27	519
	10,60%	41,23%	42,97%	5,20%	100,00%
Nas aulas o professor selecciona a informação que dá aos seus alunos e organiza-a de acordo com a matéria que tem de dar	3	7	195	319	524
	0,57%	1,34%	37,21%	60,88%	100,00%

Como podemos verificar a maioria dos professores assume que a prática de serem fornecedores de informação é “frequente” e que, é “muito frequente” que nas aulas o professor selecciona a informação que dá aos seus alunos e a organize de acordo com a matéria que tem de dar.

Estes resultados vão no mesmo sentido dos que BORGES obteve através do estudo a que nos referimos anteriormente (cf. 2007, pp. 435-436).

### Fornecedor de informação: indicador agregado

Construído o indicador agregado obtivemos a seguinte distribuição:

### QUADRO XXXII

QUESTÃO:	Fornecedor de informação	
INTERVALOS		
Nada Frequente 2	3	0,58%
4	17	3,28%
5	121	23,36%
6	225	43,44%
7	130	25,10%
Muito frequente 8	22	4,25%
Totais	518	100,00%

Para efeito de cruzamento de dados nas análises subsequentes vamos considerar os intervalos que consideram, pouco frequente [2,5], frequente [6,6] e muito frequente [7, 8]

### Variações da prática do professor fornecedor de informação pelas características dos respondentes

Procuramos saber a ocorrência de variações pelas características pessoais e profissionais dos respondentes. Podemos verificar, tal como indica o quadro da página seguinte, que não se registam variações significativas.

### QUADRO XXXIII

Prática: Fornecedor de informação	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	4	4

$\chi^2$ Observado	7.38	2.88	7.49	6.39
Probabilidade observada	0.29	0.24	0.11	0.17

## Modelo Profissional

### O modelo profissional: Indicadores parcelares

Para melhor percebermos a frequência com que os professores se assumem como modelos profissionais para os seus alunos, formulamos duas perguntas. Vejamos as respostas que obtivemos em cada uma.

#### QUADRO XXXIV

QUESTÃO: Modelo Profissional	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente	Totais
O professor que organiza bem as suas aulas é um modelo de trabalho para os alunos	0	45	258	219	522
	0,00%	8,62%	49,43%	41,95%	100,00%
O professor que explica claramente as matérias é apreciado pelos alunos	0	35	216	272	523
	0,00%	6,69%	41,30%	52,01%	100,00%

Os professores assumem claramente ser “frequente” ou “muito frequente” a prática que corresponde ao conceito de “modelo profissional”.

### O modelo profissional: indicador agregado

Verifiquemos a distribuição das respostas:

#### QUADRO XXXV

QUESTÃO:	Modelo profissional	
INTERVALOS		
Nada Frequente 2	0	0,0%
4	23	4,42%
5	27	5,19%
6	147	28,27%
7	164	31,54%
Muito frequente 8	159	30,58%
Totais	520	100,00%

Para efeito de cruzamento de dados construímos os seguintes intervalos: frequente ou menos [4,6], bastante frequente [7,7] e muito frequente [8,8].

### Variações do modelo profissional pelas características dos respondentes

#### QUADRO XXXVI

Prática: profissional	Modelo	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade		6	6	4	4
$\chi^2$ Observado		3.56	3.56	19.86	1.27
Probabilidade observada		0.74	0.37	0.001	0.87

Podemos verificar, tal como indica o quadro, que a opinião dos professores varia significativamente apenas com o sector de ensino.

#### *O modelo profissional segundo o sector de ensino*

A frequência da prática do professor como modelo profissional segundo o sector de ensino pode apreciar-se no quadro seguinte:

#### QUADRO XXXVII

Sector de ensino Facilitador das aprendizagens	1º Ciclo	2º e 3º ciclos	Secundário	TOTAL
Frequente ou menos [4,6]	56 29%	71 51%	67 38%	194 38%
Bastante Frequente [7,7]	64 33%	36 26%	61 35%	161 31%
Muito Frequente [8,8]	76 39%	33 24%	48 27%	157 31%
<b>TOTAL</b>	196 100%	140 100%	176 100%	512 100%

Graus de liberdade = 4

$\chi^2$ quadrado = 19,86

Probabilidade observada = 0,001

São os professores do primeiro ciclo que assumem em maior percentagem a prática de modelo profissional e os professores do 2º e 3º ciclos que menos o assumem.

### Facilitador das aprendizagens

#### Facilitador das aprendizagens: Indicadores parcelares

Para melhor percebermos a frequência, com que os professores da amostra, assumem ser facilitadores das aprendizagens, formulamos duas perguntas. Vejamos as respostas que obtivemos em cada uma.

### QUADRO XXXVIII

QUESTÃO: Facilitador das aprendizagens	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente	Totais
O professor procura junto dos alunos encorajá-los a aprender a aprender	0	6	171	347	524
	0,00%	1,15%	32,63%	66,22%	100,00%

O professor tenta normalmente colocar problemas aos alunos para que eles encontrem as soluções	2	29	274	218	523
	0,38%	5,54%	52,39%	41,68%	100,00%

Da leitura efectuada ressalta que os professores assumem maioritariamente, ser “frequente” ou “muito frequente” facilitadores das aprendizagens. De realçar que assumem a muita frequência, com percentagens acima dos 65%, no encorajamento dos alunos a aprender a aprender. Quanto à colocação de problemas para que os alunos encontrem as soluções as percentagens mais elevadas encontram-se no “frequente”.

### Facilitador das aprendizagens: indicador agregado

A distribuição das respostas é a que consta de seguida:

#### QUADRO XXXIX

QUESTÃO:	Facilitador da aprendizagem	
INTERVALOS		
2 Nada Frequente	0	0,00%
3	1	0,19%
5	22	4,21%
6	129	24,71%
7	190	36,40%
Muito Frequente		
8	180	34,48%
Totais	522	100,00%

Para tratamento estatístico posterior criamos os seguintes intervalos:

Frequente ou menos [3,6], bastante frequente [7,7] e muito frequente [8,8].

### Variações da prática de facilitador das aprendizagens pelas características dos respondentes

### QUADRO XL

Prática: Facilitador da aprendizagem	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	4	4
$\chi^2$ Observado	2.20	8.04	20.68	2.83
Probabilidade observada	0.90	0.02	0.0004	0.59

A opinião dos professores sobre esta prática varia, apenas com o género e o sector de ensino.

#### *O facilitador das aprendizagens segundo o género*

A distribuição das respostas segundo o género é a que consta do quadro seguinte:

### QUADRO XLI

Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Facilitador da aprendizagem			
Frequente ou menos [3,6]	48 36%	104 27%	152 29%
Bastante Frequente [7,7]	51 39%	139 36%	190 36%
Muito Frequente [8,8]	33 25%	147 38%	180 34%
TOTAL	132 100%	390 100%	522 100%

Graus de liberdade = 2

$\chi^2$ quadrado = 8.04

Probabilidade observada = 0,02

São as mulheres que mais assumem ser facilitadoras da aprendizagem.

#### *O facilitador das aprendizagens segundo o sector de ensino*

A diferença de opinião dos professores relativamente ao sector de ensino dos respondentes pode apreciar-se no quadro seguinte:

## QUADRO XLII

Sector de ensino	1º Ciclo	2º e 3º ciclos	Secundário	TOTAL
Facilitador da aprendizagem				
Frequente ou menos [3,6]	46 23%	49 35%	52 30%	147 29%
Bastante Frequente [7,7]	62 31%	48 34%	78 45%	188 37%
Muito Frequente [8,8]	91 46%	43 31%	45 26%	179 35%
TOTAL	199 100%	140 100%	175 100%	514 100%

Graus de liberdade = 4       $\chi^2$ quadrado = 20.68      Probabilidade observada = 0,0004

São os professores do primeiro ciclo que assumem, em maior percentagem, ser “muito frequente” a prática de facilitador das aprendizagens. Esta tendência vai decrescendo à medida que subimos no grau de ensino. De facto estes resultados não surpreendem se considerarmos as características do primeiro ciclo, “uma turma, um professor”, e a idade das crianças onde a proximidade e a ligação emocional, como refere NIAS (2001, p. 161), é forte.

Avaliador dos alunos e dos programas

Avaliador dos alunos e dos programas: Indicadores parcelares

Para o estudo desta prática docente mais uma vez utilizamos dois indicadores parcelares que juntamente com a distribuição das respostas obtidas, constam do seguinte quadro:

**QUADRO XLIII**

QUESTÃO: Avaliador dos alunos e programas	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente	Totais
O professor considera a avaliação dos alunos, uma das tarefas mais importantes	4	136	301	79	520
	0,77%	26,15%	57,88%	15,19%	100,00%
O professor gere o programa de acordo com o que lhe parece mais conveniente para os alunos	14	65	270	171	520
	2,69%	12,50%	51,92%	32,88%	100,00%

Constatamos, da análise do quadro, que as respostas mais numerosas que obtivemos nas duas perguntas efectuadas corresponde a ser “frequente” a prática de avaliadores dos alunos e dos programas. Referimos na parte teórica, inspirados em ESTEVE (1991, p. 103), que é exigido pela sociedade ao professor que seja amigo, companheiro e apoio ao desenvolvimento do aluno, mas ao mesmo tempo também lhe são exigidas funções selectivas de avaliação desse mesmo aluno, situação em que o professor não se sente muito à-vontade. PERRENOUD (1993, p. 157, 158, 159) por sua vez enfatiza que a formação dos professores em termos de avaliação dos alunos apenas lhes permite verificar as aquisições mínimas, cobrindo os programas, que por sua vez lhe permitem atribuir uma nota sem grande choque com pais e alunos. É feita a selecção mais ou menos equitativamente. Com este quadro apresentado pelos autores, não admira que os professores vejam a avaliação dos alunos como uma prática “frequente” (até porque obrigatória) mas não “muito frequente”.

## Avaliador dos alunos e dos programas: indicador agregado

Os resultados obtidos foram os seguintes:

**QUADRO XLIV**

QUESTÃO:	Avaliador dos alunos e dos programas	
INTERVALOS		
Nada frequente		
2	0	0,00%
3	9	1,74%
4	27	5,21%
5	100	19,31%
6	217	41,89%
7	137	26,45%
Muito frequente		
8	28	5,41%
Totais	518	100,00%

Agrupamos as respostas em três grupos: pouco frequente [3,5], frequente [6,6] e muito frequente [7,8].

## Variações da prática de avaliador dos alunos e dos programas pelas características dos respondentes

Procuramos saber a ocorrência de variações pelas características pessoais e profissionais dos respondentes. Podemos verificar, tal como indica o quadro, que só se regista variação estatisticamente significativa com o sector de ensino.

**QUADRO XLV**

Prática: avaliador dos alunos e dos programas	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	4	4
$\chi^2$ Observado	6.99	0.63	18.16	5.44
Probabilidade observada	0.33	0.73	0.001	0.25

*5.4.2.1 O avaliador dos alunos e dos programas segundo o sector de ensino*

**QUADRO XLVI**

Sector de ensino	1º Ciclo	2º e 3º ciclo	Secundário	TOTAL
Avaliador dos alunos e dos programas				
Pouco Frequente [3,5]	38 20%	53 38%	42 24%	133 26%
Frequente [6,6]	95 49%	42 30%	78 44%	215 42%
Muito Frequente [7,8]	61 31%	45 32%	56 32%	162 32%
TOTAL	194 100%	140 100%	176 100%	510 100%

Graus de liberdade = 4

$\chi^2$ quadrado = 18.16

Probabilidade observada = 0,001

Como o quadro permite verificar, são os professores do 2º e 3º ciclo que assumem em maior percentagem ser “pouco frequente” a prática de avaliação dos

alunos e dos programas. Curiosamente os três graus de ensino apresentam percentagens muito próximas relativamente à elevada frequência.

Devido às características do secundário onde as preocupações com a avaliação são muito fortes, pois dela depende a entrada na universidade, talvez fosse esperável que estes assumissem percentagens de elevada frequência.

## Planificador de materiais

### O planificador de materiais: Indicadores parcelares

Colocamos duas questões para percebermos a frequência com que os professores se assumem como panificadores de materiais. A respectiva distribuição das respostas apresenta-se no quadro seguinte:

#### QUADRO XLVII

QUESTÃO: O professor planificador de materiais	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente	Totais
Face às matérias que tem de dar o professor pensa em materiais diferentes para utilizar com os alunos	1	25	252	246	524
	0,19%	4,77%	48,09%	46,95%	100,00%
Ao planificar as actividades o professor define logo os materiais a utilizar	2	61	319	138	520
	0,38%	11,73%	61,35%	26,54%	100,00%

Como podemos verificar os professores assumem claramente ser “frequente” ou “muito frequente” a prática de planificadores de materiais. “Frequente” é a resposta com maior percentagem. Note-se ainda que uma percentagem expressiva considera pouco frequente, a prática de planificar as actividades e definir logo os materiais.

## Planificador de materiais: indicador agregado

Construído o indicador agregado obtivemos a seguinte distribuição:

### QUADRO XLVIII

QUESTÃO:	Planificador de materiais	
INTERVALOS		
Nada frequente 2	0	0,00%
3	1	0,19%
4	10	1,93%
5	46	8,86%
6	191	36,80%
7	182	35,07%
Muito frequente 8	89	17,15%
Totais	519	100,00%

Para efeito do estudo das possíveis variações de opinião segundo a variável do perfil dos respondentes criamos os seguintes intervalos: Frequente ou menos [3,6], bastante frequente [7,7] e muito frequente [8,8].

## Variações do planificador de materiais pelas características dos respondentes

Procuramos saber a ocorrência de variações pelas características individuais e profissionais dos respondentes.

### QUADRO XLIX

Prática: Planificador de materiais	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	4	4

$\chi^2$ Observado	3.55	17.11	24.73	6.82
Probabilidade observada	0.74	<0.001	<0.001	0.15

Como o quadro permite verificar só se registam variações estatisticamente significativas com o género e o sector de ensino.

### *O planificador de materiais segundo o género*

A distribuição das respostas segundo o género é a que consta do quadro seguinte:

**QUADRO L**

Género Planificador de materiais	Masculino	Feminino	TOTAL
Frequente ou menos [4,6]	82 63%	165 43%	247 48%
Bastante Frequente [7,7]	37 28%	145 37%	182 35%
Muito Frequente [8,8]	12 09%	77 20%	89 17%
<b>TOTAL</b>	131 100%	387 100%	518 100%

Graus de liberdade = 2

$\chi^2$ quadrado = 17,11

Probabilidade observada < 0,001

São as mulheres que dizem assumir com mais frequência o papel de planificadores de materiais

### *O planificador de materiais segundo o sector de ensino*

O quadro seguinte permite-nos conhecer a distribuição das respostas relativamente à opinião dos professores, sobre esta prática, segundo o sector de ensino:

**QUADRO LI**

Sector de ensino Planificador de materiais	1º Ciclo	2º e 3º ciclos	Secundário	TOTAL
Frequente ou menos [4,6]	70 36%	75 54%	136 56%	281 49%
Bastante Frequente [7,7]	74 38%	47 34%	79 32%	200 35%
Muito Frequente [8,8]	50 26%	18 13%	29 12%	97 17%
<b>TOTAL</b>	194 100%	140 100%	244 100%	578 100%

Graus de liberdade = 4       $\chi^2_{\text{quadrado}} = 24.73$       Probabilidade observada < 0,001

Verificamos que são os professores do primeiro ciclo que mais dizem assumir a prática de “planificador de materiais”.

Saliente-se que ao planificar os materiais a utilizar, o professor pensa nas actividades previamente e na melhor forma de as concretizar, nos materiais mais adequados para fazer chegar o saber, a informação aos alunos utilizando pedagogias activas.

### Criador de materiais

#### Criador de materiais: Indicadores parcelares

Começaremos por apresentar as duas questões que colocamos, no sentido de percebermos a frequência com que os respondentes assumem, na prática, serem criadores de materiais. A respectiva distribuição das respostas apresenta-se no quadro seguinte:

#### QUADRO LII

QUESTÃO: Criador de materiais	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente	Totais
O professor constrói fichas de trabalho para os seus alunos	3	15	205	301	524

	0,57%	2,86%	39,12%	57,44%	100,00%
Quando o professor entende que os manuais não são suficientes para dar a matéria constrói textos e fichas de trabalho para os alunos	2	16	186	320	524
	0,38%	3,05%	35,50%	61,07%	100,00%

A maioria dos professores assumem criar muito frequentemente os materiais de que necessita, construindo fichas de trabalho e textos, designadamente “quando os manuais não são suficientes para dar a matéria. Resulta daqui o destaque ao “bricoleur” a que se refere PERRENOUD (1993, p. 49) onde o professor foge à rotina e aos materiais pré-concebidos, aposta na reinvenção de materiais e consequentemente de actividades, pela maior liberdade e pela inovação e criatividade do acto educativo e enriquecimento pessoal e profissional. O estudo realizado por BORGES (2007, p. 570) vai no mesmo sentido do nosso: os professores assumem usar materiais diversificados e consideram que a maioria dos colegas actua do mesmo modo.

#### Criador de materiais: indicador agregado

Como o quadro seguinte permite verificar a distribuição das respostas concentra-se no escalão mais elevado.

#### QUADRO LIII

QUESTÃO:	Criador de materiais	
INTERVALOS		
Nada frequente	2	0,38%

2	4	
4		0,76%
5		3,82%
6		23,66%
7		25,19%
Muito frequente 8	242	46,18%
Totais	524	100,00%

Para estudarmos eventuais variações, por aplicação do  $\chi^2$ , definimos os seguintes intervalos: Freqüente ou menos [2,6], Bastante freqüente [7,7] e Muito freqüente [8,8].

#### Variações do criador de materiais pelas características dos respondentes

Procuramos saber a ocorrência de variações pelas características pessoais e profissionais dos respondentes:

#### QUADRO LIV

Prática: Criador de materiais	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	4	2
$\chi^2$ Observado	9.38	34.54	24.50	3.06
Probabilidade observada	0.15	<0.001	<0.001	0.22

A opinião dos professores sobre esta prática varia muito significativamente com o género e o sector de ensino. Não varia com a idade e a situação profissional. O que não deixa de surpreender sobretudo em relação há idade pois, era esperável que os professores mais novos lhe atribuíssem maior frequência. Por um lado a sua recente formação profissional e espírito jovem poderia tê-los preparado para a inovação, para a experimentação de coisas novas o fugir das rotinas a que os mais velhos são por vezes

mais votados. Por outro lado há autores, como PERRENOUD (1993, pp. 60 e 61) que dizem que os professores mais experientes tendem a procurar ter os mesmos anos para utilizar os materiais, as rotinas já concebidas, evitando pôr em causa o que fazem. Neste estudo não se regista essa tendência.

*O criador de materiais segundo o género*

**QUADRO LV**

Género Criador de materiais	Masculino	Feminino	TOTAL
Frequente ou menos [2,6]	60 45%	90 23%	150 29%
Bastante Frequente [7,7]	39 29%	93 24%	132 25%
Muito Frequente [8,8]	34 26%	208 53%	242 46%
TOTAL	133 100%	391 100%	524 100%

Graus de liberdade = 2       $\chi^2$ quadrado = 9.38      Probabilidade observada = <0,001

Mais uma vez são as mulheres que assumem maior frequência a prática de criar materiais.

*O criador de materiais segundo o sector de ensino*

A diferença de opinião dos professores segundo o sector de ensino dos respondentes pode apreciar-se de seguida:

**QUADRO LVI**

Sector de ensino Criador de materiais	1º Ciclo	2º e 3º ciclos	Secundário	TOTAL
--	----------	----------------	------------	-------

Frequente ou menos [2,6]	44 22%	54 39%	47 27%	145 28%
Bastante Frequente [7,7]	41 21%	43 31%	47 27%	131 25%
Muito Frequente [8,8]	115 58%	43 31%	82 47%	240 47%
<b>TOTAL</b>	200 100%	140 100%	176 100%	516 100%

Graus de liberdade = 4

$\chi^2$ quadrado = 24.54

Probabilidade observada = 0,001

Como podemos verificar analisando os dados obtidos, são os professores do primeiro ciclo seguidos dos do secundário que maioritariamente assumem ser “criadores de materiais”.

### Avaliador das práticas

#### O avaliador das práticas: Indicadores parcelares

Procuramos saber a opinião dos professores sobre o grau de frequência com que se consideram avaliadores das práticas. Vejamos os resultados que obtivemos:

#### QUADRO LVII

QUESTÃO: Avaliador das práticas	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente	Totais
O professor periodicamente reflecte sobre o trabalho que realiza com os alunos e se necessário reformula-o	0 0,00%	33 6,30%	218 41,60%	273 52,10%	524 100,00%
No final de cada ano lectivo o professor avalia o seu próprio trabalho	1 0,19%	62 11,85%	181 34,61%	279 53,35%	523 100,00%

Verificamos que a maioria das respostas se posiciona no “muito frequente”.

## O avaliador das práticas: indicador agregado

A distribuição das respostas é a que consta do quadro seguinte:

**QUADRO LVIII**

QUESTÃO:	Avaliador das próprias práticas	
INTERVALOS		
Nada Frequente 2		
4	24	4,59%
5	41	7,84%
6	115	21,99%
7	143	27,34%
Muito frequente 8	200	38,24%
Totais	523	100,00%

Para tratamento estatístico posterior construímos os seguintes intervalos: Frequente ou menos [4,6], Bastante frequente [7,7] e Muito frequente [8,8].

## Variações do avaliador das práticas pelas características dos respondentes

Apresentamos os resultados dos valores do teste do  $\chi^2$  no quadro que se segue:

**QUADRO LIX**

Prática: Avaliador das práticas	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
---------------------------------	-------	--------	------------------	-----------------------

Graus de liberdade	6	2	4	4
$\chi^2$ Observado	12.46	24.93	25.72	10.52
Probabilidade observada	0.05	<0.001	<0.001	0.03

Como se pode apreciar, há variações estatisticamente significativas com a idade, o género, o sector de ensino e a situação profissional.

### *O avaliador das práticas segundo a idade*

A variação de opinião dos professores segundo a idade dos respondentes pode apreciar-se no quadro seguinte:

#### **QUADRO LX**

Idade	23	36	44	51	
Avaliador das próprias práticas	35	43	50	63	TOTAL
Frequente ou menos [4,6]	43 26%	52 34%	55 45%	30 35%	180 34%
Bastante Frequente [7,7]	54 33%	39 26%	28 23%	22 26%	143 27%
Muito Frequente [8,8]	69 42%	60 40%	38 31%	33 39%	200 38%
TOTAL	166 100%	151 100%	121 100%	85 100%	523 100%

Graus de liberdade = 6

$\chi^2$ quadrado = 12,46

Probabilidade observada = 0,05

São os professores da faixa etária entre os 44 e 50 anos que assumem menor frequência de avaliar as práticas.

### *O avaliador das práticas segundo o género*

Observemos, de seguida, como varia a frequência com que os professores assumem ser, avaliadores das práticas segundo o género:

**QUADRO LXI**

Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Avaliador das próprias práticas			
Frequente ou menos [4,6]	56 42%	124 32%	180 34%
Bastante Frequente [7,7]	50 38%	93 24%	143 27%
Muito Frequente [8,8]	27 20%	173 44%	200 38%
TOTAL	133 100%	390 100%	523 100%

Graus de liberdade = 2       $\chi^2$ quadrado = 24.93      Probabilidade observada < 0,001

São as mulheres quem mais assume elevada frequência de “avaliação das práticas”.

*O avaliador das práticas segundo o sector de ensino*

O quadro presente dá-nos a conhecer como varia a frequência com que os professores assumem ser avaliadores das práticas, desta vez com o sector de ensino.

**QUADRO LXII**

Sector de ensino	1º Ciclo	2º e 3º ciclos	Secundário	TOTAL
Avaliador das próprias práticas				
Frequente ou menos [4,6]	48 24%	64 46%	64 36%	176 34%
Bastante Frequente [7,7]	50 25%	35 25%	55 31%	140 27%
Muito Frequente [8,8]	101 51%	41 29%	57 32%	199 39%
TOTAL	199 100%	140 100%	176 100%	515 100%

Graus de liberdade = 4       $\chi^2$ quadrado = 25.72      Probabilidade observada = 0,00004

Constatamos que são os professores do primeiro ciclo quem mais assume ser “avaliador das práticas”, e quem menos o assume são os professores do 2º e 3º ciclo.

*O avaliador das práticas segundo a situação profissional*

A leitura do quadro seguinte permite-nos verificar como a prática de “avaliador das práticas” varia com a situação profissional.

**QUADRO LXIII**

Situação Profissional	Quadro de escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contratado	TOTAL
Avaliador das próprias práticas				
Frequente ou menos [4,6]	117 18%	41 14%	22 11%	180 16%
Bastante Frequente [7,7]	76 12%	34 11%	33 16%	143 12%
Muito Frequente [8,8]	103 16%	55 18%	42 20%	200 17%
TOTAL	643 100%	302 100%	209 100%	1154 100%

Graus de liberdade = 4

$\chi^2$ quadrado = 10,52

Probabilidade observada = 0,03

São os professores do Quadro de Escola que assumem menor frequência de avaliação das práticas.

## ORGANIZAÇÃO ESCOLA. CAMINHOS DE INTERACÇÃO. QUE (IN) SATISFAÇÃO DOCENTE? RESULTADOS DO TRABALHO DE CAMPO

Como já foi referido neste estudo o professor é um ser de relação. Como diz TEIXEIRA (1993, p. 444) “a relação com outrem está no centro da actividade humana”. Partindo deste principio compreende-se muito mais a essência deste ser professor que sem a relação com o outro perderia todo o sentido uma vez que esta profissão implica vários actores em interacção. Para estas interacções contribuem, em muito, a personalidade do professor, o seu “eu”, a forma como se envolve e participa, se demite ou mesmo abandona quando descontente.

O professor face às múltiplas relações que estabelece e interacções, perante o que percepciona, constrói a pouco e pouco uma imagem da organização.

Assim sendo, consideramos importante, para melhor compreensão das interacções que se estabelecem na organização escola, compreender por um lado, as interacções que os professores estabelecem sobretudo no que respeita o envolvimento e participação destes na vida escolar, por outro lado, tentamos perceber qual a imagem que os professores inquiridos possuem da escola onde exercem as suas funções ao nível da relação com actores, o reconhecimento, a profissão, e a qualidade dos serviços na escola onde exercem funções.

Apoiamo-nos em vários autores para tentar formular as questões que nos ajudassem a compreender melhor a opinião dos professores inquiridos. Não nos baseamos, em nenhuma tipologia específica, no entanto seguimos de perto o trabalho de pesquisa desenvolvido por TEIXEIRA (1993).

### Envolvimento dos professores na escola

### Envolvimento: frequência dos indicadores parcelares

Colocamos três questões para percebermos como os professores assumem o seu envolvimento na escola. A respectiva distribuição das respostas apresenta-se no quadro seguinte:

**QUADRO LXIV**

QUESTÃO: Envolvimento	Discordo totalmente	Discordo pouco	Concordo pouco	Concordo totalmente	Totais
Na escola somos informados sobre o que nos diz respeito	3	27	114	335	631
	0,48%	4,28%	18,07%	53,09%	100,00%
Sinto que a minha opinião é tida em conta	5	34	151	337	631
	0,79%	5,39%	23,93%	53,41%	100,00%
No desempenho das minhas tarefas posso contar com o apoio da direcção	8	31	93	349	629
	1,27%	4,93%	14,79%	55,48%	100,00%

Salientamos que a menor concordância corresponde à hipótese “sinto que a minha opinião é tida em conta”.

### Envolvimento: Indicador agregado

A distribuição das respostas obtidas consta do quadro seguinte:

**QUADRO LXV**

INTERVALOS	Envolvimento
------------	--------------

Discordo totalmente		
2	0	0,00%
4	2	0,32%
5	2	0,32%
6	12	1,91%
7	11	1,75%
8	17	2,71%
9	36	5,74%
10	63	10,05%
11	96	15,31%
12	185	29,51%
13	89	14,19%
14	60	9,57%
Concordo Totalmente		
15	54	8,61%
Totais	627	100,00%

Nas análises subsequentes vamos considerar os seguintes intervalos: concordo pouco [4, 9], concordo [10,12] e concordo muito [13,15]

### Variações do envolvimento pelas características dos respondentes

#### QUADRO LXVI

Envolvimento	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	6	4
$\chi^2$ Observado	5.08	8.10	52.90	2.15
Probabilidade observada	0.53	0.02	<0.001	0.71

A opinião dos professores no que respeita o seu envolvimento na escola varia significativamente, apenas, com o género e com o sector de ensino. Com este último muito significativamente.

*O envolvimento na escola, segundo o género.*

Verifiquemos como varia a opinião dos professores acerca do seu envolvimento na escola segundo o género:

**QUADRO LXVII**

Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Envolvimento			
Concordo pouco [3,9]	22 17%	58 12%	80 13%
Concordo [10,12]	81 61%	262 53%	343 55%
Concordo muito [13,15]	30 23%	173 35%	203 32%
TOTAL	133 100%	493 100%	626 100%

Graus de liberdade = 2       $\chi^2$  quadrado = 8.10      Probabilidade observada = 0.02

São as mulheres que assumem maior envolvimento na escola.

*O envolvimento na escola, segundo o sector de ensino.*

O quadro seguinte permite-nos verificar como varia o envolvimento na escola pelos professores, segundo o sector de ensino.

**QUADRO LXVIII**

Sector de ensino	Pré-escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Envolvimento					

Concordo pouco [3,9]	10 09%	11 05%	38 27%	18 10%	77 12%
Concordo [10,12]	56 52%	105 52%	73 53%	110 63%	344 55%
Concordo muito [13,15]	42 39%	85 42%	28 20%	46 26%	201 32%
<b>TOTAL</b>	108 100%	201 100%	139 100%	174 100%	622 100%

Graus de liberdade = 6       $\chi^2$  quadrado = 52,91      Probabilidade observada < 0.001

Verificamos que são os professores do primeiro ciclo que assumem maior envolvimento na escola e os professores do 2º e 3º ciclo que assumem menor envolvimento.

## Participação

### A participação dos professores na escola: indicadores parcelares

As três questões que colocamos para tentar perceber a participação dos professores na escola bem como a respectiva distribuição das respostas apresentam-se no quadro seguinte:

#### QUADRO LXIX

	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo	Concordo	Totais
--	----------	----------	----------	----------	----------	--------

Participação	totalmente		pouco		totalmente	
Participo nas actividades desenvolvidas pela minha escola	0	1	19	319	293	632
	0,00%	0,16%	3,01%	50,47%	46,36%	100,00%
Sou ouvido/a na definição das funções que me são atribuídas	7	40	135	326	122	630
	1,11%	6,35%	21,43%	51,75%	19,37%	100,00%
A escola dispõe de mecanismos que permitem a participação de todos	8	37	199	317	68	629
	1,27%	5,88%	31,64%	50,40%	10,81%	100,00%

Como podemos verificar a larga maioria dos professores assume participar nas actividades desenvolvidas pela escola e uma maioria escassa admite ser ouvida na definição das funções que lhe são atribuídas. É de salientar a significativa percentagem dos professores que não concordam que a escola disponha de mecanismos que permitam a participação de todos.

#### A participação: Indicador agregado

A distribuição das respostas é a que consta do quadro seguinte:

### QUADRO LXX

QUESTÃO:	Participação
INTERVALOS	

Discordo totalmente		
2	0	0,00%
6	3	0,48%
7	4	0,64%
8	18	2,87%
9	21	3,34%
10	79	12,58%
11	119	18,95%
12	160	25,48%
13	118	18,79%
14	58	9,24%
Concordo totalmente		
15	48	7,64%
Totais	628	100,00%

Nas análises subsequentes utilizaremos os seguintes intervalos: [6,9] baixa, [10,12] média e [13,15] elevada.

### Variações da participação pelas características dos respondentes

Estudamos a ocorrência de variações de opinião pelas características individuais e profissionais dos respondentes. Podemos verificar, tal como indica o quadro seguinte, que as opiniões dos professores sobre a participação na escola variam apenas com o género e o sector de ensino. Com este último de modo muito significativo.

#### QUADRO LXXI

Participação	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	6	4
$\chi^2$ Observado	5.33	12.69	78.79	3.21
Probabilidade observada	0.50	0.002	<0.001	0.52

#### *A participação dos professores, segundo o género.*

Como o quadro seguinte permite verificar, são as mulheres que mais assumem “concordar muito” com a sua participação na vida da escola.

### QUADRO LXXII

Género Participação	Masculino	Feminino	TOTAL
Baixa [3,9]	15 11%	31 06%	46 07%
Média [10,12]	86 65%	271 55%	357 57%
Elevada [13,15]	31 23%	193 39%	224 36%
TOTAL	132 100%	495 100%	627 100%

Graus de liberdade = 2     $\chi^2$  quadrado = 12.69    Probabilidade observada = 0.002

#### *A participação dos professores, segundo o sector de ensino.*

A diferença de opinião dos professores relativamente à sua participação segundo o sector de ensino dos respondentes pode apreciar-se no quadro seguinte:

### QUADRO LXXIII

Sector de ensino Participação	Pré- escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Baixa [3,9]	4 04%	5 02%	22 16%	13 07%	44 07%
Média [10,12]	47 44%	95 47%	94 67%	121 70%	357 57%
Elevada [13,15]	57 53%	101 50%	24 17%	40 23%	222 36%
TOTAL	108 100%	201 100%	140 100%	174 100%	623 100%

Graus de liberdade = 6     $\chi^2$  quadrado = 78,79    Probabilidade observada < 0.001

Como o quadro anterior indica, são os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo que assumem maior participação na vida escolar.

#### Relação com os outros actores educativos

#### Relação com os outros actores da escola: indicadores parcelares

Para o estudo da relação que os professores estabelecem com os outros actores educativos utilizamos três indicadores parcelares.

#### QUADRO LXXIV

Relação com outros actores:	Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Na escola trabalha-se bem em equipa	8	39	144	306	133	630
	1,27%	6,19%	22,86%	48,57%	21,11%	100,00%
Tenho boas relações com os funcionários	0	0	10	268	352	630
	0,00%	0,00%	1,59%	42,54%	55,87%	100,00%
Tenho uma boa relação com os meus alunos	0	1	12	257	361	631
	0,00%	0,16%	1,90%	40,73%	57,21%	100,00%

Como o quadro anterior permite verificar, os professores, maioritariamente assumem que existem boas relações na escola já que a soma das respostas de concordância com a total concordância ultrapassa os 60%. É interessante verificar que ninguém assume discordar da existência de boa relação com os funcionários, e apenas um docente assumiu discordar da existência de boa relação com os alunos; nestes dois casos a concordância total situa-se acima dos 55%.

TEIXEIRA (1993, p. 244-246) referiu, muito oportunamente, a importância do papel do pessoal não docente na educação dos alunos, evidenciando, por recurso à literatura organizacional, a escassa importância que lhe tem sido atribuída. É gratificante verificar que os professores assumem, neste inquérito, muito boas relações com os funcionários, o que, aliás, vai na linha do trabalho de terreno realizado pela autora (o. c., pp. 246-249).

A pergunta que fizemos sobre o trabalho de equipa, não nos dá propriamente, uma imagem sobre a relação entre professores no entanto, a cooperação necessária para a resolução de problemas e fazer face aos desafios que o professor tem de enfrentar é, como diz TEIXEIRA (o. c., p. 231), muitas vezes difícil. A prova disso pode estar nos resultados aqui obtidos pois, os professores assumem maioritariamente que existe trabalho em equipa, mas a discordância atinge os 7% e a soma da baixa concordância com a discordância chega ao 30%.

### Relação com os actores da escola: Indicador agregado

**QUADRO LXXV**

QUESTÃO	Relação com actores	
INTERVALOS		
Discordo totalmente		
2	0	0,00%
7	1	0,16%
8	1	0,16%
9	4	0,64%
10	18	2,87%
11	68	10,85%
12	149	23,76%
13	164	26,16%
14	133	21,21%
Concordo Totalmente		
15	89	14,19%
Totais	627	100,00%

Para análises posteriores criámos os seguintes intervalos: [7,11] razoável, [12,13] boa e [14,15] muito boa.

### Variações da relação com os actores de acordo com as características dos respondentes

**QUADRO LXXVI**

Relação com actores	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
---------------------	-------	--------	------------------	-----------------------

Graus de liberdade	6	2	6	4
$\chi^2$ Observado	4.41	12.26	81.60	5.58
Probabilidade observada	0.62	0.002	<0.001	0.23

Como o quadro anterior permite verificar registam-se apenas variações estatisticamente significativas com o género e o sector de ensino.

*A relação com os actores da escola, segundo o género.*

Como o quadro seguinte permite verificar as mulheres assumem uma opinião mais favorável do que os homens sobre as relações que estabelecem na escola.

**QUADRO LXXVII**

Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Relação com actores			
Razoável [7,11]	30 23%	61 12%	91 15%
Boa [12,13]	69 52%	244 49%	313 50%
Muito boa [14,15]	34 26%	188 38%	222 35%
TOTAL	133 100%	493 100%	626 100%

Graus de liberdade = 2       $\chi^2$  quadrado = 12.26      Probabilidade observada = 0.002

*A relação com os actores da escola, segundo o sector de ensino.*

Da leitura do quadro seguinte ressalta que são os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo que mais assumem ter boas relações com os outros actores. Não se registam variações significativas entre as opiniões dos professores dos

restantes ciclos (2º e 3º ciclos e ensino secundário), como tivemos ocasião de verificar fazendo o cruzamento apenas com estas duas categorias de professores.

### QUADRO LXXVIII

Sector de ensino Relação com actores	Pré- escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Razoável [7,11]	3 03%	12 06%	38 27%	38 22%	91 15%
Boa [12,13]	50 47%	90 45%	73 53%	98 56%	311 50%
Muito boa [14,15]	54 50%	100 50%	28 20%	38 22%	220 35%
TOTAL	107 100%	202 100%	139 100%	174 100%	622 100%

Graus de liberdade = 6       $\chi^2$  quadrado = 81.60      Probabilidade observada < 0.001

### Reconhecimento do trabalho profissional

#### O reconhecimento do trabalho profissional: indicadores parcelares

O reconhecimento implica um lugar no sistema de interacções e que a pessoa sinta que é reconhecida (ALVES-PINTO, 2001, p. 68).

As três questões que colocamos para conhecer o grau de concordância dos professores relativamente ao reconhecimento da sua actividade profissional e respectiva distribuição das respostas, apresentam-se no quadro seguinte:

### QUADRO LXXIX

Reconhecimento	Discordo		Concordo		Concordo		Totais
	Totalmente	Discordo	pouco	Concordo	Totalmente		
O meu trabalho é reconhecido pelos pais dos meus alunos	5	32	162	341	87	627	
	0,80%	5,10%	25,84%	54,39%	13,88%	100,00%	
O meu trabalho é reconhecido pelos colegas	0	14	94	416	106	630	

	0,00%	2,22%	14,92%	66,03%	16,83%	100,00%
O meu trabalho é reconhecido pela direcção	7	37	106	361	109	620
	1,13%	5,97%	17,10%	58,23%	17,58%	100,00%

Verificamos pela análise do quadro que para as três questões formuladas as respostas situam-se maioritariamente na “concordância” com o reconhecimento do trabalho do professor. A menor concordância situa-se no reconhecimento do trabalho do professor pelos pais dos alunos.

### O reconhecimento do trabalho profissional: indicador agregado

#### QUADRO LXXX

QUESTÃO	Reconhecimento	
INTERVALOS		
Discordo Totalmente		
2	0	0,00%
5	1	0,16%
6	7	1,14%
7	17	2,76%
8	14	2,27%
9	32	5,19%
10	59	9,58%
11	122	19,81%
12	206	33,44%
13	78	12,66%
14	51	8,28%
Concordo totalmente		
15	29	4,71%
Totais	616	100,00%

Nas análises subsequentes utilizaremos os seguintes intervalos: [5,9] concordo pouco, [10,12] concordo e [13,15] concordo muito.

### Variações do reconhecimento do trabalho profissional com as características dos respondentes

Procuramos ver se ocorrem variações significativas de opinião pelas características pessoais e profissionais dos inquiridos:

**QUADRO LXXXI**

Reconhecimento	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	6	4
$\chi^2$ Observado	11.33	5.98	70.88	9.22
Probabilidade observada	0.08	0.05	<0.001	0.06

A opinião dos professores sobre o reconhecimento pelo seu trabalho varia significativamente, apenas, com o género e com o sector de ensino, e com este último muito significativamente.

*O reconhecimento do trabalho profissional segundo o género*

A distribuição das respostas segundo o género é a que consta do quadro seguinte:

**QUADRO LXXXII**

Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Reconhecimento			
Concordo pouco [3,9]	21 16%	50 10%	71 12%
Concordo [10,12]	87 65%	299 62%	386 63%
Concordo muito [13,15]	25 19%	133 28%	158 26%

TOTAL	133 100%	482 100%	615 100%
-------	-------------	-------------	-------------

Graus de liberdade = 2     $\chi^2$  quadrado = 5,98    Probabilidade observada = 0,05

Como o quadro anterior permite verificar as mulheres assumem mais do que os homens que o seu trabalho é reconhecido.

*O reconhecimento do trabalho profissional segundo o sector de ensino.*

O quadro seguinte permite-nos conhecer a distribuição das respostas relativas ao grau de concordância dos professores no que respeita o reconhecimento do seu trabalho, segundo o sector de ensino:

**QUADRO LXXXIII**

Sector de ensino Reconhecimento	Pré- escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Concordo pouco [3,9]	5 05%	10 05%	34 25%	20 12%	69 11%
Concordo [10,12]	58 55%	118 60%	81 59%	129 75%	386 63%
Concordo muito [13,15]	43 41%	69 35%	22 16%	22 13%	156 26%
TOTAL	106 100%	197 100%	137 100%	171 100%	611 100%

Graus de liberdade = 6     $\chi^2$  quadrado = 70,88    Probabilidade observada < 0,001

Verificamos que à medida que se sobe no grau de ensino desce a percentagem dos professores que dizem que o seu trabalho é muito reconhecido. Por outro lado podemos ainda constatar que são os professores do 2º e 3º ciclo que mais discordam de que o seu trabalho seja reconhecido.

Pela proximidade entre os pais e os educadores e professores do primeiro ciclo, por um lado, pela idade das crianças, que obriga a essa relação, por outro, e pela natureza das práticas, particularmente dos educadores, não estranhámos que seja nestes graus de

ensino que os docentes consideram, em maior percentagem, que exista reconhecimento do seu trabalho.

## Satisfação com a profissão

### Satisfação com a profissão: indicadores parcelares

Para saber como os professores se relacionavam com a profissão, em termos da satisfação que dela retiram, formulámos três questões que se apresentam no quadro seguinte juntamente com as respostas que obtivemos:

**QUADRO LXXXIV**

Profissão	Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente	Totais
QUESTÃO:	1	2	3	4	5	Totais
Gosto das funções que desempenho	1	6	45	257	323	632
	0,16%	0,95%	7,12%	40,66%	51,11%	100,00%
Estou satisfeito/a com as condições de trabalho que tenho	30	86	206	251	58	631
	4,75%	13,63%	32,65%	39,78%	9,19%	100,00%
Gostava de desempenhar outras funções	79	130	170	170	77	626
	12,62%	20,77%	27,16%	27,16%	12,30%	100,00%

Da análise dos resultados ressalta o gosto pelas funções que os professores inquiridos desempenham; note-se que no estudo de TEIXEIRA (1993, p. 315) o gosto de ensinar aparece como o motivo principal da escolha que os professores fizeram da sua profissão.

As respostas relativas ao gosto pelas funções desempenhadas, de algum modo, justificam o menor interesse pelo desempenho de outras funções, como se expressa nas respostas à terceira questão.

O quadro permite, ainda, verificar que a satisfação com as condições de trabalho é relativamente baixa não atingindo os 50% de respondentes.

### Satisfação com a profissão: indicador agregado

**QUADRO LXXXV**

QUESTÃO	Profissão	
INTERVALOS		
Discordo totalmente		
2	0	0,00%
5	2	0,32%
6	3	0,48%
7	11	1,76%
8	37	5,92%
9	68	10,88%
10	137	21,92%
11	162	25,92%
12	102	16,32%
13	74	11,84%
14	22	3,52%
Concordo totalmente	7	1,12%
Totais	625	100,00%

Nas análises subseqüentes utilizaremos os seguintes intervalos: [5,9] gosto pouco, [10,11] gosto e [12,15] gosto muito.

### Variações da opinião dos professores face à satisfação com a profissão de acordo com as características dos respondentes

Procuramos saber a ocorrência de variações pelas características pessoais e profissionais dos respondentes.

**QUADRO LXXXVI**

Profissão	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	6	4
$\chi^2$ Observado	20.06	3.21	16.68	22.44
Probabilidade observada	0.003	0.20	0.01	<0.001

Registam-se variações estatisticamente significativas com a idade, o sector de ensino e com a situação profissional.

*Satisfação com a profissão, segundo a idade.*

A variação de opinião dos professores segundo a idade dos respondentes pode apreciar-se no quadro seguinte:

**QUADRO LXXXVII**

Idade	23	36	44	51	TOTAL
Profissão	35	43	50	63	
Gosto pouco [3,9]	24 13%	37 20%	36 22%	24 27%	121 19%
Gosto [10,11]	81 43%	90 49%	83 50%	45 50%	299 48%
Gosto bastante [12,15]	83 44%	55 30%	46 28%	21 23%	205 33%
TOTAL	188 100%	182 100%	165 100%	90 100%	625 100%

Graus de liberdade = 6     $\chi^2$  quadrado = 20,06    Probabilidade observada = 0.003

Como o quadro anterior permite verificar, a insatisfação com a profissão aumenta com a idade dos respondentes, ao contrário do que acontece no estudo de TEIXEIRA (o. c., p. 327-328) e que a evolução ocorre e sentido contrário.

Admitimos, que estes resultados decorrem da situação que se vive nas escolas, particularmente no período em que este questionário foi distribuído, situação caracterizada por um conjunto de alterações de regras de funcionamento das escolas, de

condições de trabalho, do sistema de carreira e de avaliação dos professores, que conduziu muitos deles a optarem por uma aposentação antecipada.

*Satisfação com a profissão, segundo o sector de ensino.*

São os educadores de infância seguidos dos professores do primeiro ciclo que assumem maior satisfação com a profissão. Esta variação vai na mesma linha dos resultados que obtivemos relativamente às relações estabelecidas com os outros actores educativos.

**QUADRO LXXXVIII**

Sector de ensino Profissão	Pré- escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Gosto pouco [3,9]	14 13%	39 20%	30 22%	36 21%	119 19%
Gosto [10,11]	46 43%	86 43%	77 55%	89 51%	298 48%
Gosto bastante [12,15]	48 44%	73 37%	32 23%	50 29%	203 33%
TOTAL	108 100%	198 100%	139 100%	175 100%	620 100%

Graus de liberdade = 6     $\chi^2$  quadrado = 16,68    Probabilidade observada = 0.01

*Satisfação com a profissão, segundo a situação profissional.*

O quadro seguinte, permite-nos verificar como a posição dos professores face à profissão varia com a situação profissional.

**QUADRO LXXXIX**

Situação Profissional	Quadro de escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contratado	TOTAL
Profissão				
Gosto pouco [3,9]	81 24%	26 15%	14 13%	121 19%
Gosto [10,11]	168 49%	87 51%	43 38%	298 48%
Gosto bastante [12,15]	93 27%	56 33%	55 49%	204 33%
TOTAL	342 100%	169 100%	112 100%	623 100%

Graus de liberdade = 4       $\chi^2$  quadrado = 22.44      Probabilidade observada = 0.0002

São os professores contratados que assumem maior satisfação com a profissão. Poderão explicar-se estes resultados pelo facto destes professores serem ainda muito jovens e não terem sentido o impacto da mudança. Por outro lado, conhecem os problemas do desemprego, convivem melhor com as mudanças aceleradas e têm ainda muitos sonhos, que o tempo e as vivências não mataram.

## Qualidade dos serviços

### A qualidade dos serviços: indicadores parcelares

Para conhecermos a opinião dos professores relativamente à qualidade dos serviços, formulamos três perguntas. Vejamos as respostas que obtivemos em cada uma.

#### QUADRO XC

QUALIDADE DOS SERVIÇOS	Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Os recursos para o desempenho das minhas funções são-me facultados	6	53	244	265	63	631
	0,95%	8,40%	38,67%	42,00%	9,98%	100,00%
O espaço escolar tem um aspecto cuidado	8	38	158	328	98	630
	1,27%	6,03%	25,08%	52,06%	15,56%	100,00%

Quando surge algum problema o órgão de gestão responde adequadamente	10	37	124	346	110	627
	1,59%	5,90%	19,78%	55,18%	17,54%	100,00%

Ainda que a maioria dos respondentes assumam satisfação com a qualidade dos serviços, (mais de 50% dos inquiridos situa as suas respostas entre a concordância e a total concordância), regista-se uma percentagem elevada de pouca satisfação, particularmente expressiva no que se refere aos recursos disponibilizados para o exercício das suas funções.

### Qualidade dos serviços: indicador agregado

#### QUADRO XCI

QUESTÃO	Qualidade dos serviços	
INTERVALOS		
Discordo totalmente		
2	0	0,00%
3	1	0,16%
5	3	0,48%
6	4	0,64%
7	11	1,76%
8	32	5,13%
9	72	11,54%
10	111	17,79%
11	117	18,75%
12	141	22,60%
13	67	10,74%
14	45	7,21%
Concordo totalmente		
15	20	3,21%
Totais	624	100,00%

Nas análises subseqüentes utilizaremos os seguintes intervalos: [3,9] baixa satisfação, [10,11] satisfação e [12,15] muita satisfação.

### A Variação da qualidade dos serviços pelas características dos respondentes

Procuramos saber a ocorrência de variações pelas características pessoais e profissionais dos respondentes.

#### QUADRO XCII

Qualidade dos Serviços	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	6	2	6	4
$\chi^2$ Observado	6.51	9.58	28.04	3.67
Probabilidade observada	0.37	0.01	<0.001	0.45

Podemos verificar que a satisfação com a qualidade dos serviços varia significativamente com o género e o sector de ensino. Não varia com a idade e a situação profissional.

#### *A qualidade dos serviços segundo o género.*

A distribuição das respostas segundo o género é a que consta do quadro seguinte:

#### QUADRO XCIII

Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Qualidade dos serviços			
Baixa satisfação [3,9]	36 27%	87 18%	123 20%
Satisfação [10,11]	53 40%	174 36%	227 36%
Muita satisfação [12,15]	44 33%	229 47%	273 44%

TOTAL	133 100%	490 100%	623 100%
-------	-------------	-------------	-------------

Graus de liberdade = 2     $\chi^2$  quadrado = 9.58    Probabilidade observada = 0.01

São, de novo as mulheres quem assume mais satisfação com a qualidade dos serviços.

*A qualidade dos serviços segundo o sector de ensino*

**QUADRO XCIV**

Sector de ensino Qualidade dos serviços	Pré-escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Baixa satisfação [3,9]	10 09%	30 15%	36 26%	45 26%	121 20%
Satisfação [10,11]	32 30%	75 38%	52 37%	68 39%	227 37%
Muita satisfação [12,15]	65 61%	94 47%	51 37%	61 35%	271 44%
TOTAL	107 100%	199 100%	139 100%	174 100%	619 100%

Graus de liberdade = 6     $\chi^2$  quadrado = 28.04    Probabilidade observada < 0.001

Como podemos verificar no quadro anterior, a maioria de educadores assume muita satisfação com a qualidade dos serviços. Podemos constatar, ainda, que a satisfação decresce à medida que se sobe no grau de ensino. São os professores do 2º, 3º ciclo e secundário que apresentam as percentagens mais elevadas de insatisfação. Curiosamente iguais.

Se considerarmos o investimento feito no pré-escolar nos últimos anos, tanto a nível das autarquias como do governo central, no que respeita a instalações e materiais pode compreender-se estes resultados.

## QUE (IN) SATISFAÇÃO DOCENTE?

Como dissemos no capítulo anterior, nos estudos sobre satisfação /insatisfação é fácil encontrar autores a referir que os professores são profissionais descontentes, sujeitos a mudanças aceleradas da sociedade e a forte pressão social, tendo, por vezes, dificuldade em dar resposta às solicitações que lhe são feitas, o que cria focos de mal-estar, e com algum frequência, conduz ao abandono da profissão.

A par destes autores, encontramos outros que enfatizam a realização pessoal que os professores retiram da profissão, assumem que, apesar dos problemas que enfrentam, os docentes encontram espaço para viver momentos de alegria com os alunos. TEIXEIRA, num estudo que realizou, encontrou percentagens muito elevadas de professores que gostam de ensinar e que, mesmo que pudessem, não abandonariam a profissão (cf.1993, p. 383).

Partindo desta base teórica, procuramos perceber como se situam os professores por nós inquiridos em relação à satisfação e insatisfação docente e a sua vontade de permanecer ou abandonar a profissão.

Iremos comparar o nosso estudo com o de TEIXEIRA (1993) sempre que nos for possível, atendendo ao facto de que o estudo de TEIXEIRA não envolve educadores e que, sobretudo, o momento em que realizámos o inquérito se caracteriza por uma grande perturbação no seio dos professores devido à forte contestação relativa ao mais recente modelo de avaliação, à divisão da carreira e às múltiplas tarefas a que o novo ECD obriga os professores. Note-se que nos dois últimos anos, em Portugal, os professores se têm envolvido em fortes lutas relativamente a estas questões. Durante estes anos trocaram-se acusações públicas entre professores e Governo sobre as

responsabilidades de cada parte na actual situação do sistema de ensino o que levou, por um lado, a Ministra da Educação a culpabilizar os professores e, por outro, muitos destes, individualmente ou através das suas organizações representativas, a afirmar que os governantes não reconhecem, nem respeitam o professor.

## Motivos de satisfação

Para perceber os motivos de satisfação dos professores recorremos, como já referimos, a TEIXEIRA (1993), utilizando exactamente a mesma pergunta da autora: “Na sua profissão o que lhe produz maior satisfação?” Trata-se de uma pergunta aberta, onde demos ao inquirido duas possibilidades de resposta. Trataremos aqui apenas a sua primeira opinião.

### Motivos de satisfação: Explicitação de categorias:

Apontaremos de seguida como os professores expressaram alguns dos motivos de satisfação. Para a análise das respostas utilizamos as categorias de TEIXEIRA (o. c., p.335).

#### **A expressão de auto-realização corresponde ao seguinte tipo de respostas:**

- Ensinar/Transmitir conhecimentos;
- Sucesso dos alunos/Bons resultados dos alunos;
- Reconhecimento dos alunos/Reconhecimento do trabalho do professor pelos Encarregados de Educação/Realização pessoal;
- Levar os alunos à descoberta/Partilhar conhecimentos com os alunos;
- Preparar os alunos para o mundo do trabalho/Contribuir para a formação de jovens;

- Atualização e diversificação de conhecimentos.

**A expressão de relação com os alunos corresponde ao seguinte tipo de respostas:**

- Relação com os alunos/Os alunos;
- Acompanhar o desenvolvimento integral dos alunos;
- A alegria das crianças/Satisfação dos meus alunos;
- Interesse dos alunos.

**A relação com os colegas, como primeiro motivo de satisfação, é apontada pelos professores do seguinte modo:**

- Relação com os colegas;
- Partilha de experiências;
- O relacionamento interpessoal.

**As condições de trabalho expressa-se assim:**

- Ter trabalho;
- Desempenho da profissão.

**Consideramos neste trabalho como outras respostas:**

- Nada;
- Integrar valores de educação física nas crianças;
- Reconhecimento da própria ignorância e ultrapassá-la;

- Trabalho que desenvolvo nas Actividade de Enriquecimento Curricular;
- Projectos em que estou envolvido.

### Motivos de satisfação: frequência das respostas

As respostas obtidas foram classificadas em sete categorias por ordem decrescente da sua frequência como poderemos observar no quadro seguinte:

#### QUADRO XCV

	Motivos de satisfação	
	Frequência	Percentagem
Auto-realização	379	62,85%
Relação com os alunos	191	31,67%
Relação com os colegas	14	2,32%
Condições de trabalho	7	1,16%
Relação com os pais	3	0,50%
Outros	9	1,49%
Totais	603	100,00%

Como podemos constatar temos uma percentagem acima dos 60% de respondentes que aponta como 1º motivo de satisfação a auto-realização, um número mais reduzido de respondentes (cerca de metade da percentagem anterior), assume como 1º motivo de satisfação a relação com os alunos.

A “auto-realização” e a “relação com os alunos” atingem, juntos, 95% das respostas.

Os resultados obtidos estão muito próximos dos de TEIXEIRA (1993, p 338), embora as percentagens relativas ao primeiro motivo de satisfação, apontadas no nosso inquérito, atinjam níveis mais elevados. Relativamente à relação com os alunos as

percentagens que obtivemos do nosso estudo são cerca de 10% inferiores às obtidas por Teixeira.

Para efeito de tratamento estatístico como as percentagens relativas à relação com os colegas, relação com os pais, condições de trabalho e outras respostas são muito reduzidas, iremos considerar, apenas, a auto-realização e a relação com os alunos como primeiros motivos de satisfação.

### Variações do 1º motivo de satisfação docente segundo as características dos respondentes

Procuramos saber a ocorrência de variações dos dois principais motivos de satisfação pelas características pessoais e profissionais dos respondentes:

**QUADRO XCVI**

Satisfação	Idade	Sexo	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	3	1	3	2
$\chi^2$ Observado	2.84	0.96	22.94	5.25
Probabilidade observada	0.42	0.33	<0.001	0.07

Como o quadro anterior permite verificar, só se regista variação estatisticamente significativa com o sector de ensino.

### *Os motivos de satisfação dos professores segundo o sector de ensino*

Verifiquemos agora como varia o primeiro motivo de satisfação com o sector de ensino:

**QUADRO XCVII**

Sector de ensino	Pré-escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclo	Secundário	TOTAL
1º Motivo de satisfação					
Relação com os alunos	52 50%	43 23%	45 37%	49 32%	189 33%
Auto-realização	52 50%	144 77%	76 63%	105 68%	377 67%
TOTAL	104 100%	187 100%	121 100%	154 100%	566 100%

Graus de liberdade = 3     $\chi^2$  quadrado = 22.94    Probabilidade observada = 0.00004

Como o quadro anterior permite verificar, são os educadores de infância que mais assumem como primeiro motivo de satisfação a relação que estabelecem com os alunos, enquanto que, curiosamente, os professores do 1º ciclo são os que mais assumem a auto-realização como primeiro motivo de satisfação. Na realidade esperávamos que a consideração da relação com os alunos como principal motivo de satisfação diminuísse à medida que o ciclo de ensino aumenta, o que não ocorreu

## Motivos de insatisfação

### Motivos de insatisfação: Explicitação de categorias

Apontaremos de seguida como os professores expressaram alguns dos motivos de insatisfação. Para a análise das respostas utilizamos de novo, as categorias de TEIXEIRA.

**As condições de trabalho expressam-se assim:**

- A avaliação de professores/Ter que assistir às aulas dos colegas/Falta de equidade nos critérios de avaliação dos professores;
- Desempenho de funções que ultrapassam a docência/Fazer trabalho administrativo;
- A falta de avaliação do que se faz e seu reflexo nas políticas educativas/Rotina;
- Falta de tempo para avaliar as crianças/Falta de tempo para preparar aulas;
- Pouca valorização do trabalho prático do professor;
- Os concursos/Condições logísticas/Burocracia em dimensão doentia;
- Instabilidade na profissão/insegurança na profissão/Inquietude que se vive na escola;
- Condições de trabalho/Excesso de alunos por turma/A carga horária/A redução de verbas para a escola pelo M.E./Não estar apenas numa escola/Trabalhar em agrupamento;
- Falta de autoridade do professor/Dificuldades em saber gerir relações humanas difíceis;
- A evolução da carreira/Perspectivas inexistentes de carreira/A hierarquia;
- Alunos que frequentam a escola apenas porque são obrigados;
- Políticas educativas/Alterações constantes de orientações/O modelo de avaliação de desempenho/Falta de autonomia das escolas/Falta de condições materiais;
- Estatuto da carreira docente;
- As reuniões pouco produtivas;
- Horário em função das A.E.C.;
- Salário reduzido em função do que se trabalha;
- Relação com o ministério da educação/O facilitismo com que o ensino se depara;

**A expressão de relação com os alunos corresponde ao seguinte tipo de respostas:**

- Indisciplina dos alunos/Mau ambiente na sala de aula;
- A falta de respeito dos alunos;
- O desprezo dos alunos pela aprendizagem/Insucesso dos alunos/A falta de interesse dos alunos;
- Má educação dos alunos/A falta de valores e regras;
- Falta de objectivos dos alunos/Falta de motivação dos alunos.

**A frustração profissional como primeiro motivo de insatisfação:**

- Desvalorização social do papel do professor/Desvalorização profissional;
- Falta de reconhecimento pelo trabalho dos professores;
- Desautorização crescente da figura do professor;
- Verificar que o trabalho e esforço não produzem interesse e qualquer efeito nos alunos.

**Os professores que apontam como primeiro motivo de insatisfação a relação com o Ministério da Educação expressam-se da seguinte forma:**

- As constantes mudanças no sistema de ensino sem qualquer tipo de reflexão/avaliação das consequências;
- A instabilidade no sistema de ensino/O ministério lança constantemente nova legislação;
- As políticas educativas que têm descurado a qualidade do ensino/-Falta de preocupação com os alunos por parte do M.E;

- A forma como o ministério trata os professores/A relação de antagonismo do M.E. com os professores/As exigências irrealistas da tutela;
- A imagem negativa que o governo passa nos media.

**A relação com os colegas como primeiro motivo de insatisfação é apontada pelos professores do seguinte modo:**

- Divisão que existe na profissão docente entre colegas/Ausência do trabalho de equipa;
- A competitividade entre colegas/O relacionamento com os colegas;
- O egoísmo dos colegas/Ausência de diálogo entre colegas;
- Não reconhecimento do trabalho pelos colegas/Disputa de protagonismo da parte dos colegas;
- Mau clima entre colegas.

**Relação com os pais como primeiro motivo de insatisfação:**

- A falta de reconhecimento do trabalho dos professores pelos pais.
- Lidar com a má educação da parte dos pais.

**Consideramos neste trabalho como outras respostas:**

- Má educação
- Irresponsabilidade (alunos, professores, pais).
- “Reconhecimento pessoal pelo partidarismo”
- Actualmente tudo
- Falta de perseverança
- A injustiça

## Motivos de insatisfação: Frequência de respostas

### QUADRO XCVIII

QUESTÃO:	1º Motivo de insatisfação	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGENS
Condições de trabalho	299	50,76%
Relação com os alunos	109	18,51%
Frustração Profissional	77	13,07%
Relação com o Ministério da Educação	36	6,11%
Relação com os colegas	28	4,75%
Relação com os pais	28	4,75%
Outros	12	2,04%
Totais	589	100,00%

Como o quadro anterior permite verificar as condições de trabalho estão no topo dos motivos de insatisfação dos docentes inquiridos, com uma percentagem superior a 50% em relação ao segundo motivo mais apontado, “a relação com os alunos”.

Note-se que os nossos resultados são semelhantes aos de TEIXEIRA no que se refere ao primeiro motivo de insatisfação mas regista-se uma inversão entre o 2º motivo e 3º motivo mais apontados sendo que em TEIXEIRA aparece em 2º lugar a frustração profissional e só depois a relação com os alunos (cf. o. c., p. 348)

Salientamos, ao nível das relações, a percentagem significativa (6%) dos professores que se dizem insatisfeitos com o Ministério da Educação.

Consideramos as relações com o Ministério da Educação como parte das condições de trabalho e construímos uma nova categoria das relações com colegas e pais. As respostas obtidas na categoria de outros motivos foram muito reduzidas pelo que não serão aqui consideradas.

### QUADRO XCIX

QUESTÃO:	1º Motivo de insatisfação	
	INTERVALOS	FREQUÊNCIAS
Relação com os alunos	109	18,89%
Frustração profissional	77	13,35%
Relação com os colegas e pais	56	9,70%
Condições de trabalho	335	58,06%
Totais	577	100,00%

#### Variações do 1º motivo de insatisfação docente com as características dos respondentes

Estudamos a ocorrência de variações pelas características individuais e profissionais dos respondentes:

### QUADRO C

Insatisfação	Idade	Sexo	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	9	3	9	6
$\chi^2$ Observado	11.20	4.09	48.84	16.40
Probabilidade observada	0.26	0.25	<0.001	0.01

Como podemos verificar 1º motivo de insatisfação dos docentes varia significativamente, apenas, com o sector de ensino e com a situação profissional.

#### *A insatisfação segundo o sector de ensino*

Verifiquemos como variam os motivos de insatisfação dos professores com o sector de ensino:

**QUADRO CI**

Sector de ensino	Pré-escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Secundário	TOTAL
Motivo de insatisfação					
Relação com os alunos [1,1]	10 10%	18 10%	36 27%	24 24%	88 17%
Frustração profissional [2,2]	12 12%	28 15%	17 13%	14 14%	71 14%
Relação com os colegas e pais [3,4]	23 23%	19 10%	7 05%	2* 02%	51 10%
Condições de trabalho [5,6]	55 55%	120 65%	71 54%	62 61%	308 59%
TOTAL	100 100%	185 100%	131 100%	102 100%	518 100%

Graus de liberdade = 9     $\chi^2$  quadrado = 48.84    Probabilidade observada < 0.001

\* Nota – frequência esperada = 10,04247

Verificamos pelos dados do quadro anterior que as condições de trabalho são em larga maioria o primeiro motivo de insatisfação apontado pelos educadores e professores de todos os graus de ensino. São, no entanto, os professores do primeiro ciclo, que o evidenciam, em maior percentagem. Relativamente à relação com os colegas e pais, são os educadores que evidenciam maior insatisfação. De salientar ainda a relação com os alunos que no 2º, e 3º, ciclos e secundário atinge as percentagens mais elevadas.

### *A insatisfação segundo a situação profissional*

O quadro seguinte explicita como variam os motivos de insatisfação dos professores com o sector de ensino.

## QUADRO CII

Situação Profissional	Quadro de escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contratado	TOTAL
Motivo de insatisfação				
Relação com os alunos [1,1]	60 19%	18 11%	31 29%	109 19%
Frustração profissional [2,2]	40 13%	21 13%	15 14%	76 13%
Relação com colegas e pais [3,4]	25 08%	20 13%	11 10%	56 10%
Condições de trabalho [5,6]	187 60%	98 62%	49 46%	334 58%
TOTAL	312 100%	157 100%	106 100%	575 100%

Graus de liberdade = 6     $\chi^2$  quadrado = 16.40    Probabilidade observada = 0.01

Como se pode verificar, são as condições de trabalho que aparecem mais uma vez, como maior motivo de insatisfação pelos professores de todos os vínculos profissionais, embora com menos evidência nos contratados que apontam mais do que os restantes a relação com os alunos como principal motivo de insatisfação.

### Ficar ou abandonar a profissão

Tentamos perceber se, caso os professores fossem completamente livres de escolher hoje a sua profissão, continuavam a ser professores, ou abandonavam a profissão.

Iremos começar por apresentar os dados obtidos, para em seguida estudarmos as variações com as características dos respondentes.

Apresentamos de seguida a frequência das respostas:

### QUADRO CIII

QUESTÃO	Se fosse livre de escolher hoje a profissão	
INTERVALOS	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGENS
Continuava ser professor	336	53,3%
Abandonava a profissão	294	46,7%
Totais	633	100,0%

Como se pode constatar, a percentagem dos que dizem que se fossem completamente livres de o fazer continuavam a ser professores é superior à dos que assumem que abandonava a profissão. Este resultado vai de encontro ao obtido por TEIXEIRA (1993, p. 325) embora com diferenças percentuais acentuadas. Esta diferença era espectável se tivermos em consideração a altura em que foi realizado o inquérito, como anteriormente referimos.

### Variações da vontade de ficar ou abandonar a profissão de acordo com as características dos respondentes

### QUADRO CIV

Ficar ou abandonar a profissão	Idade	Género	Sector de ensino	Situação profissional
Graus de liberdade	3	1	3	2
$\chi^2$ observado	6.03	5.83	12.78	5.80
Probabilidade observada	0.11	0.02	0.01	0.06

Como podemos verificar no quadro anterior a vontade manifestada pelos respondentes de ficar ou abandonar a profissão se fossem livres de o fazer varia significativamente, apenas com o género e o sector de ensino.

*Ficar ou abandonar a profissão segundo o género*

A distribuição das respostas segundo o género é a que consta do quadro seguinte:

**QUADRO CV**

Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Se fosse livre de escolher hoje a profissão			
Continuava a ser professor [1,1]	57 44%	278 56%	335 53%
Mudava de profissão [2,2]	74 56%	220 44%	294 47%
TOTAL	131 100%	498 100%	629 100%

Graus de liberdade = 1     $\chi^2$  quadrado = 5.83    Probabilidade observada = 0.02

Verificamos que são os professores do sexo masculino que mais assumem que, se fossem completamente livres de o fazer, hoje abandonariam a profissão.

*Ficar ou abandonar a profissão segundo o sector de ensino*

A diferença de opinião dos professores relativamente ao abandonar ou ficar na profissão segundo o sector de ensino dos respondentes pode apreciar-se no quadro seguinte:

**QUADRO CVI**

Sector de ensino	Pré-escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	3º Ciclo e Secundário	TOTAL
------------------	-------------	----------	----------------	-----------------------	-------

Se fosse livre de escolher hoje a profissão					
Continuava a ser professor [1,1]	70 64%	116 58%	63 45%	83 47%	332 53%
Mudava de profissão [2,2]	40 36%	84 42%	77 55%	92 53%	293 47%
TOTAL	110 100%	200 100%	140 100%	175 100%	625 100%

Graus de liberdade = 3       $\chi^2$  quadrado = 12.78      Probabilidade observada = 0.01

Verificamos que são os educadores seguidos dos professores do primeiro ciclo que mais assumem que continuavam a ser professores. A maioria dos professores dos 2º e 3º ciclos e do secundário assumem que abandonariam a profissão.

Estes resultados seguem a tendência encontrada por TEIXEIRA, ainda que se deva referir que no estudo da autora a maioria dos respondentes, em qualquer dos ciclos, seja sempre muito maioritariamente expressa em termos de permanência na profissão (cf. 1993, p. 326).

A investigadora apresenta uma possível explicação para este facto relacionando-o com as respostas que obteve a uma questão que incidia sobre o motivo que levou os docentes a escolher a profissão: os professores do ensino primário indicaram, em maior percentagem, que não puderam fazer outro curso que lhes permitisse exercer outra profissão enquanto os professores do secundário indicaram não ter encontrado emprego noutro sector. A autora admite que estes resultados decorram do facto de, à época, a formação inicial dos professores do ensino primário se ter realizado em escolas do Magistério Primário ou, mais recentemente, em Escolas Superiores de Educação, instituições que apresentam uma dispersão muito maior (uma por distrito) do que as Universidades, instituição onde se forma a generalidade dos professores do ensino secundário, o que sem dúvida torna a formação mais acessível. Além disso, diz TEIXEIRA, que muitos dos professores do secundário se formaram no ramo das

engenharias, direito, economia e outros, com objectivo de seguirem outra profissão, e só mais tarde por motivos de crise de emprego fizeram o ingresso no ensino o que justifica uma opinião mais favorável ao desempenho de outra profissão, que não ser professor.

### Outras variações decorrentes da vontade de ficar ou abandonar a profissão

Tentamos perceber como varia a vontade de ficar ou abandonar a profissão com a profissão, o reconhecimento e a avaliação dos professores.

#### QUADRO CVII

Ficar ou abandonar a profissão	Profissão	Reconhecimento	Avaliação de professores
Graus de liberdade	2	2	1
$\chi^2$ Observado	11.11	36.75	31.55
Probabilidade observada	0.004	<0.001	<0.001

Como podemos observar, a vontade que os professores inquiridos manifestaram de ficar ou abandonar a profissão varia com a profissão, a avaliação de professores.

### *Ficar ou abandonar a profissão segundo a visão que o professor tem da profissão*

Consideremos agora como varia a vontade de ficar ou abandonar a profissão segundo a percepção que os professores têm da mesma:

#### QUADRO CVIII

Profissão Se fosse livre de escolher hoje a profissão	Baixa satisfação [3,9]	Satisfação [10,11]	Muita satisfação [12,15]	TOTAL
Continuava a ser professor	50 42%	160 54%	124 61%	334 54%
Mudava de profissão	70	138	80	288

	58%	46%	39%	46%
TOTAL	120	298	204	622
	100%	100%	100%	100%

Graus de liberdade = 2     $\chi^2$  quadrado = 11.11    Probabilidade observada = 0,004

Verificamos que os professores que manifestam vontade de permanecer na profissão são os que mais assumem satisfação com as condições para o desempenho da sua profissão.

*Ficar ou abandonar a profissão segundo o reconhecimento do trabalho do professor*

**QUADRO CIX**

Reconhecimento Se fosse livre de escolher hoje a profissão	Baixo [3,9]	Médio [10,12]	Elevado [13,15]	TOTAL
Continuava a ser professor	18 25%	202 53%	108 68%	328 54%
Mudava de profissão	53 75%	182 47%	50 32%	285 46%
TOTAL	71 100%	384 100%	158 100%	613 100%

Graus de liberdade = 2     $\chi^2$  quadrado = 36.75    Probabilidade observada <0.001

Como era esperável são os professores que assumem que mudariam de profissão os que menos consideram, ver reconhecido o seu trabalho.

*Ficar ou abandonar a profissão segundo a aceitação ou não da avaliação*

O quadro seguinte permite-nos conhecer a distribuição das respostas relativas à escolha de permanecer ou abandonar a profissão de acordo com a aceitação ou não da avaliação.

**QUADRO CX**

Se fosse livre de escolher hoje a profissão	Continuava a ser professor	Mudava de profissão	TOTAL
Aceitação ou não da avaliação			

Professores que consideram importante a avaliação	194 60%	107 37%	301 49%
Professores que não querem a avaliação	129 40%	180 63%	309 51%
TOTAL	323 100%	287 100%	610 100%

Gráus de liberdade = 1     $\chi^2$  quadrado = 31.55    Probabilidade observada < 0.001

Como podemos constatar, e era esperável, são os professores que assumem, não aceitar a avaliação, que maioritariamente manifestam vontade de mudar de profissão.

## Conclusão

Dizíamos, na primeira parte deste trabalho, que é cada vez mais evidente, que a forma como os professores vêm as suas funções depende das experiências de socialização vividas. Estas experiências conduzem à construção de representações de acordo com a função que se exerce, pelo que se compreende que professores sujeitos a diversas socializações construam diferentes representações da função docente.

No estudo que realizamos por recurso ao método de inquérito por questionário, procurámos conhecer as opiniões de educadores e professores dos ensinos básico e secundário sobre as suas funções, as suas práticas e o modo como se situam na profissão.

Relativamente à importância que atribuem às suas funções, tendo nós utilizado uma tipologia retirada de TEIXEIRA (1993, 2007), que considera a existência de funções expressivas (instruir, educar, exercer acção educativa no meio) e funções instrumentais (gerais e de cooperação com a administração da escola), pudemos concluir que os professores atribuem bastante importância às funções acima designadas sendo, no entanto, à função de instruir que os professores atribuem, maior importância.

Estas respostas vão no mesmo sentido dos resultados obtidos por TEIXEIRA (o. c., p. 297).

Esperávamos, apoiando-nos na literatura existente, que a importância atribuída às funções docentes variasse muito significativamente **com a idade**, uma vez que à medida que se vai vivendo maiores são as experiências. Verificamos, no entanto, que apenas a importância atribuída à função de educar varia com a idade e são, os mais novos, que lhe atribuem maior importância registando-se um acentuado decréscimo da muita importância atribuída a esta função nos professores com idades compreendidas entre os 36 e 43 anos.

Registaram-se variações significativas da importância atribuída às diferentes funções expressivas, **com o género** sendo, em todos os casos as mulheres que dizem atribuir-lhes maior importância.

Por outro lado, registam-se variações significativas com o **sector de ensino** relativamente a todas as funções. Verificámos que são os educadores que maior importância lhes atribuem com excepção do que se refere às funções instrumentais às quais os professores do 1º ciclo dão mais ênfase.

Ao pensar as práticas docentes, tivemos em conta, à semelhança de outros, que o trabalho do professor é único e está carregado de interações. Estas interações traduzem-se não só, mas também, em gestos que se repetem, que se revelam nas práticas pedagógicas com os alunos, e nas relações que desenvolvem com os pares, com o pessoal não docente, com os pais e com os restantes elementos da comunidade.

Socorrendo-nos, para este estudo de uma tipologia de HARDEN e CROSBY (2000), consideramos as práticas do professor enquanto fornecedor de informação, modelo profissional, facilitador da aprendizagem, avaliador quer dos alunos quer dos programas a implementar, planificador e criador de materiais.

Das respostas que obtivemos pudemos concluir que os professores por nós inquiridos assumem como práticas muito frequentes criar materiais e avaliar as próprias práticas; como práticas bastante frequentes, ser modelo profissional e facilitador das aprendizagens; como práticas frequentes ser fornecedor de informação, avaliador dos alunos, dos programas e planificador dos materiais.

Neste estudo, contrariamente ao esperado, não se registam variações significativas com a **idade** à excepção do que se refere a “avaliar as práticas em que são os professores mais jovens que mais assumem essa prática. A explicação poderá, eventualmente, decorrer da formação inicial, mais recente, que receberam.

Verifica-se por outro lado muito claramente que, nos casos em que se registam variações das práticas com o **sector de ensino**, são os professores do 1º ciclo que as dizem realizar com maior frequência. Exceptua-se a prática de avaliador dos alunos e dos programas que é mais assumida pelos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e os do ensino secundário.

Quando se registam variações significativas com o género são, à semelhança do que vimos no tratamento dos dados relativamente às funções docentes, as mulheres que dizem, em maior percentagem, ser muito frequente assumir essas práticas.

Relativamente ao modo como os professores se situam na profissão consideramos os seguintes aspectos: envolvimento na escola, participação, relação com os outros actores na escola, reconhecimento profissional, satisfação com a profissão e qualidade dos serviços. Pudemos concluir que:

Os professores inquiridos dizem implicar-se de uma forma positiva na escola, assumindo-se maioritariamente envolvidos e participativos.

Relativamente à forma como os professores vêm e sentem a escola constatamos que estes assumem muito maioritariamente que estabelecem bom relacionamento com os outros actores. Quanto à percepção que têm do reconhecimento do seu trabalho a maioria assume que o seu trabalho é reconhecido pelos pais dos seus alunos.

Quisemos, também, saber como os professores se sentem na profissão. As perguntas que colocamos tinham como objectivo indagar o gosto dos professores pelas funções que desempenham, a satisfação com as condições de trabalho e a vontade de desempenhar outras funções.

A maioria dos professores inquiridos disse gostar das funções que desempenha e, congruentemente com esta resposta, não manifestou vontade de desempenhar outras.

Quisemos também saber a opinião dos professores sobre a qualidade dos serviços. As opiniões são favoráveis no que se reporta ao asseio do espaço escolar e às respostas do órgão de gestão quando surgem problemas. No que respeita aos recursos necessários para o professor desempenhar as opiniões são menos favoráveis com cerca de 40% a manifestar opinião negativa.

Ao nível das variações de opinião segundo as características dos respondentes pudemos concluir que as mulheres, os professores do 1º ciclo e educadores de infância assumem maior envolvimento, participação e boa relação com outros actores do que os homens e os professores dos alunos dos ciclos superiores

Quanto à opinião dos professores sobre o reconhecimento pelo seu trabalho verificámos, mais uma vez, uma opinião mais favorável das mulheres. À medida que se sobe no grau de ensino desce a percentagem dos professores que consideram que o seu trabalho é reconhecido. Não estranhámos esta variação por sector de ensino uma vez que existe maior proximidade entre os pais e os educadores e professores do primeiro ciclo, favorecida pela idade das crianças e pela natureza das práticas desenvolvidas.

A maioria dos professores assumiu estar satisfeita na profissão verificando-se a ocorrência de variações estatisticamente significativas com a idade, o sector de ensino e com a situação profissional. Relativamente às variações com a idade, à medida que os professores vão ficando mais velhos, maior é o desencanto face à profissão. São os professores da faixa etária entre os 51 e os 63 anos que apresentam maior percentagem de “pouca satisfação” com a sua profissão. Estes resultados vão em sentido oposto aos de TEIXEIRA (o. c., p. 327, 328) e devem estar relacionados com a situação vivida nas escolas por ocasião deste inquérito.

São as mulheres e os educadores de infância que assumem a maior satisfação com a qualidade dos serviços.

Finalmente procurámos saber, através de duas perguntas abertas, o que constituía para os professores o principal motivo de satisfação e de insatisfação bem como aferir da sua satisfação global através da sua vontade de permanecer ou mudar de profissão.

Como já referimos, há muitos estudos que falam de mal-estar docente, da missão difícil do professor. Outros, como os de TEIXEIRA, (1993, 2001), não ignorando estas dificuldades, realçam também os desafios e a fonte de realização que é a função docente.

O estudo que realizámos permite concluir que os professores apontam como principais motivos de satisfação o sentimento de auto-realização e as relações com os alunos.

Salientaremos algumas expressões usadas pelos professores para expressar o seu primeiro motivo de satisfação e que se enquadram nas duas categorias indicadas: “levar

os alunos à descoberta”, “partilhar conhecimentos com os alunos”, “a alegria das crianças” ou “a satisfação dos meus alunos”.

As condições de trabalho aparecem, como primeiro motivo de insatisfação profissional. Encontramos expressões que espelham a insatisfação docente, como por exemplo “burocracia em dimensão doentia” ou “a forma como o ministério trata os professores”. A insatisfação no que respeita à relação com os alunos expressa-se, por exemplo, através de frases como estas: “falta de respeito dos alunos”, “desprezo dos alunos pela aprendizagem”.

Finalmente, quisemos saber da vontade dos professores inquiridos de permanecer ou abandonar a profissão se tivessem livre escolha para o fazer.

A maioria de professores assume, ainda, querer permanecer na profissão, porém essa maioria está muito longe das maiorias registadas nos estudos realizados por TEIXEIRA (o. c., p. 325) ou por alunos seus (2001, p. 217), como pode apreciar-se no quadro da página seguinte:

#### **QUADRO CXI**

	Nossos resultados	TEIXEIRA 1990/1991	ISET 2001
Permanecer na profissão	53,3%	78,7%	83,4%
Mudar de profissão	46,7%	21,3%	16,6%

A vontade de ficar ou abandonar a profissão varia significativamente com o género e o sector de ensino. A maioria dos professores do sexo masculino assume que, se pudesse abandonaria a profissão; o mesmo ocorre com os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

A escassa maioria dos que assumem permanecer e o modo como se manifesta a vontade de abandonar a profissão, designadamente nos ciclos mais avançados, parece-nos fortemente influenciada pela crise que se vive nas escolas portuguesas.

Procuramos ainda perceber como varia a vontade de ficar ou abandonar a profissão o reconhecimento que os professores têm da profissão, o reconhecimento que sentem e a avaliação dos professores.

Verificamos que os professores que manifestam vontade de permanecer na profissão são os que consideram mais satisfatórias as condições para o desempenho da sua profissão, mais se consideram reconhecidos no seu trabalho e têm opinião mais favorável sobre a avaliação de professores, o que confirma a nossa perspectiva sobre o sentido da evolução no tempo do desejo de permanecer professor.

## CONCLUSÃO

Iniciámos este trabalho orientada por uma dupla interrogação:

- Como é que os professores percebem as funções e práticas docentes?
- Perante a realidade que é hoje a escola que (in) satisfação?

Na procura de uma resposta a estas questões começámos por realizar uma revisão bibliográfica pertinente com o nosso campo de questionamento.

Os dois primeiros capítulos desta dissertação explicitam os resultados que retirámos das leituras que fizemos, com o primeiro capítulo a corresponder à base teórica da primeira questão que nos colocámos e o segundo capítulo à problemática da nossa segunda interrogação.

Guiada pelas leituras feitas construímos um Instrumento de Recolha de Dados que nos permitisse conhecer melhor as perspectivas dos professores sobre as suas funções e práticas e sobre os níveis de satisfação e insatisfação sentidos.

Temos consciência de que do nosso estudo não se podem retirar conclusões definitivas; admitimos mesmo que a época em que o trabalho de campo foi realizado não é a mais propícia para aquilatar de sentimentos duradouros já que correspondeu a uma época particularmente conturbada da vida das nossas escolas. Com as muitas limitações que lhe reconhecemos, esperamos, mesmo assim, ter dado um pequeno contributo ao esclarecimento da realidade profissional docente situada no período em que o trabalho se realizou.

Para o estudo das funções docentes, partimos, do que estipula o Estatuto da Carreira Docente, assumindo, para a sua análise, a tipologia proposta por TEIXEIRA que distingue funções expressivas e instrumentais e estabelece como funções expressivas instruir, educar e exercer uma acção educativa no meio.

Tal como TEIXEIRA pudemos verificar que uma larga maioria dos professores inquiridos diz atribuir significativa importância às diferentes funções com particular incidência na função instrucional.

Na segunda parte do primeiro capítulo abordamos as práticas docentes tendo consciência de que, como refere BORGES (2007, 325), as práticas docentes “se inscrevem em constelações relacionais em que o professor interage com os alunos em turma, ou seja, interage com uma multiplicidade de alunos e reciprocamente”.

Para procurar resposta para a segunda parte da nossa primeira questão construímos, no nosso instrumento de recolha de dados, uma pergunta baseada numa tipologia de HARDEN e CROSBY que considera que o professor desempenha funções como “fornecedor de informação, modelo profissional, facilitador da aprendizagem, avaliador quer dos alunos quer dos programas a implementar, planificador e criador de materiais” (cf. 2000, p. 5)

Os nossos respondentes afirmaram aplicar todas estas práticas com particular relevo para a ‘criação de materiais’ e ‘avaliação das próprias práticas’; curiosamente, entre as práticas menos frequentes registámos a ‘avaliação dos alunos’. Estes resultados, que não esperávamos, podem decorrer da situação vivida nas escolas em que no ano lectivo em que este inquérito foi realizado se gastou um número significativo de horas de trabalho à volta da criação de fichas de auto-avaliação, tendo em conta responder ao muito contestado processo de avaliação de professores com a necessária fase de auto-avaliação, que está rodeada de enorme burocracia.

No segundo capítulo começámos por olhar para o professor como um profissional que vive em permanente interacção com os diferentes actores da escola, onde encontra situações muito diversificadas nas quais procura enquadrar-se.

Interrogando-nos sobre as frustrações e alegrias de ser professor evocámos os efeitos da mudança sobre as suas funções, a responsabilidade moral pelos alunos, os recursos e as condições que lhes são proporcionados bem como o reconhecimento social do trabalho que realizam.

Do estudo que efectuamos ressalta que os docentes ouvidos se assumem, maioritariamente, implicados na vida da escola, ainda que mais acentuadamente as mulheres, os educadores e os professores do 1º ciclo, e consideram que o seu trabalho é reconhecido pelos pais dos alunos, pelos colegas e pela direcção; note-se, contudo, que mais de 30% dos respondentes considera que os pais não reconhecem o seu trabalho.

Tendo em conta que, ao lado de uma vasta literatura que aponta no sentido da existência de muito mal-estar docente – ligado às mudanças aceleradas da sociedade, à forte pressão social e à dificuldade em dar resposta a múltiplas e contraditórias solicitações –, existem autores que enfatizam ser a profissão docente uma profissão “apaixonante” e potenciadora de felicidade, procurámos conhecer que (in) satisfação é sentida hoje pelos professores.

Na busca de respostas mais concretas, para além dos aspectos já explicitados, procurámos saber, designadamente, que satisfação retiravam os professores do exercício das suas funções, que motivos de satisfação e de insatisfação identificavam e, como síntese ou corolário da sua posição face à profissão, que vontade tinham de permanecer ou abandonar a profissão.

Os nossos respondentes manifestaram-se maioritariamente satisfeitos com a profissão, sendo de realçar que o nível de satisfação diminui à medida que aumenta a idade, o vínculo profissional e o ciclo de ensino em que os professores leccionam, sendo

que, neste último caso, não se registam diferenças de opinião entre os professores do 2º e 3º ciclos e os do ensino secundário.

Interrogados, através de perguntas abertas, sobre os principais motivos de satisfação e insatisfação pudemos registar que a auto-realização e a relação com os alunos aparecem como principais motivos de satisfação e que as condições de trabalho e as relações com os alunos constituem os principais motivos de insatisfação.

Os principais motivos de satisfação bem como o primeiro motivo de insatisfação que encontramos correspondem aos obtidos por TEIXEIRA na investigação que realizou em 1990/91 (cf. 1993, pp.338 e 348) mas não acontece o mesmo com o segundo motivo de insatisfação que no estudo de 90/91 apontava para a frustração profissional (ibid, p. 348). Talvez esta diferença possa ser explicada pelo aumento notório de situações de indisciplina nas escolas que tem vindo a verificar-se nos últimos anos.

Confrontados com a questão de desejar permanecer professor ou mudar de profissão, questão que de algum modo pode corresponder ao balanço de ‘frustrações e alegrias’ a que anteriormente nos referimos, pudemos verificar que a maioria dos educadores e dos professores do 1º ciclo assumem querer permanecer professores enquanto a maioria dos professores dos restantes ciclos afirma que, se pudesse, mudava de profissão.

Estes resultados, muito diferentes dos encontrados por TEIXEIRA ou por alunos seus, em que os professores dos diversos ciclos de ensino assumiam muito maioritariamente querer permanecer professores (cf. 1993, p. 325 e 2001, 216), juntamente com o facto, já comprovado, da passagem à aposentação antecipada de um elevado número de docentes neste mesmo ano, devem constituir um elemento de profunda reflexão e um alerta sobre as recentes orientações de política educativa.

Em jeito de nota final queremos reafirmar que estamos consciente de que um trabalho deste género apresenta necessariamente lacunas. Este trabalho particularmente pode ter sido profundamente afectado pela conjuntura política em que foi realizado. Por isso mesmo, ele só pode e deve ser encarado como um momento de reflexão inequivocamente datado que merece um novo aprofundamento e actualização.

Sentimos, no entanto, um orgulho imenso por, durante dois anos, termos dedicado o nosso tempo, a nossa atenção a esta causa. O trabalho que realizamos serviu, por um lado, para o nosso crescimento pessoal e poderá constituir, como uma pequena gota num oceano de estudo, um pequeníssimo contributo para uma melhor compreensão do que significa hoje “ser professor”.

**BIBLIOGRAFIA**

- ABRAHAM, A., (1984) **L'Enseignant est une personne**, Paris, Les Édition ESF
- AIDEPTSCHOPP, G. e STIERLI, E., (2007), "Démarches (Initiatives) d'auto-évaluation ou d'aide au changement", in GUYAZ, M., (org.) **Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?** Neuchâtel, AIDEP
- ALVES-PINTO, C. (2001), "Socialização e identidade docente." in TEIXEIRA, M., (2001), **Ser professor no limiar do séc. XXI**, Porto, ISET
- ALVES, M. (1992), "**A Motivação**", Textos de Apoio, Administração Escolar, I Módulo, caderno n.º 3, Porto, Instituto Superior de Educação e Trabalho
- BERTRAND, Y. e GUILLEMET, P. (1988), **Organizações: Uma Abordagem Sistémica**, Lisboa, Sociedade e Organizações
- BILHIM, J. A. F. (2005), **Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas**, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- BLIN, J-F., (1997) – **Représentations, pratiques et identités professionnelles**, L'Harmattan, Paris
- BORGES, P., (2007), **Professores: imagens e auto-imagens**, Lisboa, Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências departamento de Educação
- BRUNET, L., (1992), "Clima de trabalho e eficácia da escola", in NÓVOA, A., (org.), **As Organizações escolares em análise**, Lisboa, Publicações Dom Quixote
- CARVALHO, L. M. (1992), **O clima de escola e a estabilidade dos professores**, Lisboa, Educa
- CARVALHO, A. (2007), **Dicionário de Filosofia da Educação**, Porto, Porto Editora
- DAVIES, D., (1989) **As escolas e as famílias em Portugal realidade e perspectivas**, Lisboa Livros Horizonte
- DIAS, J. R., (1982), **Educação de Adultos – Educação Permanente. – Evolução do Conceito de Educação**, Braga, Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos
- DUCOMMUN, P., (2007), "La Supervision dans l'enseignement et dans la formation des enseignants", in GUYAZ, M., (org.) **Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?** Neuchâtel, AIDEP
- DUMONT, V., (2000) - **Les Différents Profils Identitaires des Enseignants en Regard de la Diversité des Publics Scolaires** in Actes Du 1er Congres Des Chercheurs En Education, Ministère de la Communauté française, Ministère de la Communauté Française, Bruxelles
- ESTEVE, J.M., (1991), "Mudanças Sociais e Função Docente", in NÓVOA, A., **Profissão Professor**, Porto, Porto Editora
- ESTEVE, J. M., (2001) "Satisfação e insatisfação dos professores." in M.TEIXEIRA (org), **Ser professor no limiar do séc. XXI**, Porto, ISET
- ESTRELA, M. T., (2001) "Questões de profissionalidade e profissionalismo docente." (2001), in M.TEIXEIRA (org), **Ser professor no limiar do séc. XXI**, Porto, ISET
- FERREIRA, J. M. C., NEVES, J., CAETANO, A., (2001) Manual de Psicossociologia das Organizações, Lisboa, McGraw-Hill
- FULLAN, M. (2001) - **The new meaning of educational change**, Teachers College, Columbia University, New York and London
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A., (2000), **What's worth fighting for in your School? – Working together for improvement**, Open University Press, Buckingham
- HARDEN, R. M. e CROSBY, J. R., (2000) -**The Good Teacher Is More Than A Lecturer – the twelve roles of the teacher**, AMEE, UK
- HARGREAVES, A., (1994) **Os Professores em tempo de mudança / Changing Teachers Changing Times**, Editora McGraw-Hill de Portugal, L.da, Alfragide
- HARGREAVES, A. (1998), **Os professores em tempo de mudança**, Alfragide, McGraw-Hill
- HUTMACHER, W., (1992), "A escola em todos os seus estados", in NÓVOA, A., (org.), **As Organizações escolares em análise**, Lisboa, Publicações Dom Quixote

- LADERRIÈRE, P. (2007) "Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants" in GUYAZ , M., (org.) **Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?** Neuchâtel, AIDEP
- LAFOND, C. A., (1999), "A avaliação dos estabelecimentos de ensino" in LAFOND, C. A.(org.) **Autonomia: gestão e avaliação**, das escolas, Lisboa, Edições Asa
- MARQUES, R., (1997) **A escola e os Pais. Como Colaborar?** Lisboa, Texto Editora
- MARTINEAU, S., (2005) - **Quelques brèves réflexions dans l'espoir de remettre à l'ordre du jour la question du pédagogue cultivé**, [www.insertion.qc.ca/article.php3?id\\_article=90](http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=90)
- MARIEU, G., "Dirigir e gerir as escolas", in LAFOND, C. A. (org.) **Autonomia: gestão e avaliação**, das escolas, Lisboa, Edições Asa
- MARQUES, R., (1997) **A escola e os Pais. Como Colaborar?** Lisboa, Texto Editora
- MARQUES, R., "Prefácio" (2007), in SILVA, P. (org.) **Escolas, Famílias e Lares; Um caleidoscópio de olhares**, Porto, Edição Profedições, Lda Jornal a página
- MONTSERRAT, XAVIER., (2006), **Como Motivar, Dinâmicas para o sucesso**, Lisboa, Edições ASA
- MOREAU, T. I. (2007) **Enseignants en Intervention**, Neuchâtel
- NIAS, J., (2001), "Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho." in M.TEIXEIRA (org), **Ser professor no limiar do séc. XXI**, Porto, ISET
- NÓVOA, A., (1991), "Para uma análise da instituições escolares", in NÓVOA, A., **Profissão Professor**, Porto, Porto Editora
- ORTEGA, E. M., (1999), "A direcção e a gestão das organizações escolares" in LAFOND, C. A.(org.) **Autonomia: Gestão e Avaliação, das escolas**, Lisboa, Edições Asa
- PAQUAY, L. (2007) "Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultants"? in GUYAZ , M., (org.) **Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?** Neuchâtel, AIDEP
- PERRENOUD, P., (1993) **Práticas Pedagógicas Profissão docente e formação**, Lisboa, Publicações Dom Quixote
- ROCHA, A. P., (1999) **Avaliação de Escolas**, Porto, Edições Asa
- SCHEIN, E., (1986), **A Psicologia na Organização**, Lisboa , Livraria Clássica Editora
- SEABRA, T., "Relação das famílias com a escolaridade e resultados escolares", in SILVA, P. (org.) **Escolas, Famílias e Lares; Um caleidoscópio de olhares**, Porto, Edição Profedições
- SILVA, P. (1993) **Escola-Família: Uma relação armadilhada? Ensaio de educação participada**, 11
- SILVA, P. (2003) **Escola-Família: Uma relação armadilhada?** Porto, Edições Afrontamento
- STIERLI, E. e TSCHOPP, E. (2007) "quelle référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants?" in GUYAZ , M., (org.) **Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?** Neuchâtel, AIDEP
- WIRTHNER, M. e NTAMAKILIRO, L., (2007) "Des épreuves de référence au service de l'évaluation des enseignants", in GUYAZ , M., (org.) **Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?** Neuchâtel, AIDEP
- [WWW.onuportugal.pt](http://WWW.onuportugal.pt), Declaração Universal dos Direitos do Homem
- TARDIF, M. e LESSARD, C., (2005) **O trabalho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**, Editora Vozes Lda., Brasil
- TEIXEIRA, M., (1993) **O professor e a escola, Abordagens Organizacionais**, Braga, tese doutoramento
- TEIXEIRA, M., (1995) **O professor e a escola, Perspectivas Organizacionais**, Amadora, McGraw-Hill
- TEIXEIRA, M., (2001), "Os professores face à profissão gosto ou desgosto?" in M.TEIXEIRA (org.), **Ser professor no limiar do séc. XXI**, Porto, ISET
- TEIXEIRA, M., (org.) (2002), **O Estado da Educação pela Voz dos Seus Profissionais, Análise dos resultados da consulta nacional da FNE**, Porto ISET

- TEIXEIRA, M. (2007), **A profissão Docente**, Porto, ISET
- VERDASCA, J., (2002), “A avaliação integrada no quadro de uma avaliação global das escolas”, in M.TEIXEIRA, (org.), **O Estado da Educação pela Voz dos Seus Profissionais, Análise dos resultados da consulta nacional da FNE**, Porto, ISET

## **ANEXOS**