



Maria Helena Gonçalves dos Anjos Fernandes

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: PERCEÇÕES DE PROFESSORES EXPERIENTES

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Maria Piedade Vaz-Rebelo.

Setembro de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AVALIAÇÃO DE
DESEMPENHO: PERCEÇÕES DE PROFESSORES EXPERIENTES**

Maria Helena Gonçalves dos Anjos Fernandes

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Maria Piedade Vaz-Rebelo.

Coimbra, setembro de 2014

AGRADECIMENTOS

Quero expressar o meu verdadeiro agradecimento a quem esteve comigo de corpo e alma neste empreendimento.

Ao meu marido e filhas por todo o apoio, carinho, encorajamento e tolerância nos momentos em que não me foi possível estar presente, em que não fui a melhor companhia. Obrigada pela dedicação e compreensão.

À Professora Doutora Maria da Piedade Pessoa Vaz Rebelo agradeço o incentivo, a orientação e a constante disponibilidade prestada ao longo de todo o projeto.

Ao Professor Doutor João da Silva Amado pelas suas inestimáveis indicações no âmbito da utilização da técnica de análise de conteúdo feita no presente trabalho.

A todos os professores que comigo se cruzaram neste Mestrado e que deram um grande contributo na construção de conhecimentos nas várias áreas.

À minha equipa de trabalhos de grupo, Margarida Africano, Raquel Oliveira e Teresa Paula Martins, com quem trabalhei durante o mestrado, num espírito de constante partilha e entre ajuda, e que resultou numa grande amizade.

Aos colegas de mestrado com quem tive oportunidade de trabalhar, pelos momentos de partilha, de boa disposição e de companheirismo.

Aos colegas que se disponibilizaram a ser entrevistados, pois sem eles, este estudo não teria sido possível.

A todos os que acreditaram em mim e me deram todo o apoio, muito obrigada!

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 1 - Ser professor: funções, concepções e saberes..... | 3 |
| 1.1. Sobre as funções do professor | 3 |
| 1.2. Modelos e concepções de docência | 6 |
| 1.3. Saberes docentes | 8 |
| 1.4. Ser professor em Portugal: alguns dados | 9 |
| CAPÍTULO 2 - Tornar-se professor: modelos, estratégias, fatores e fases de desenvolvimento profissional | 13 |
| 2.1. Conceito | 14 |
| 2.2. Modelos e estratégias de desenvolvimento profissional docente | 15 |
| 2.2.1. Supervisão das práticas pedagógicas e estratégias reflexivas de formação de professores | 16 |
| 2.2.2. Desenvolvimento profissional autónomo | 17 |
| 2.2.3. Cursos de formação | 18 |
| 2.2.4. Desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento curricular | 19 |
| 2.2.5. Investigação para a ação | 20 |
| 2.2.6. Desenvolvimento da profissionalidade dos professores | 20 |
| 2.2.7. Trabalho colaborativo | 21 |
| 2.3. Fatores de influência | 21 |
| 2.3.1. Clima de escola | 23 |
| 2.3.2. Liderança | 25 |
| 2.3.3. Políticas educativas: a Avaliação de Desempenho Docente | 26 |
| 2.4. Fases da carreira e de desenvolvimento profissional docente | 29 |
| 2.4.1. Modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus | 29 |
| 2.4.2. Modelo interacionista de Elliott | 31 |
| 2.4.3. Professor perito segundo Sternberg e Horvath..... | 32 |
| 2.4.4. Fases da carreira docente de acordo com Huberman..... | 32 |
| 2.4.5. Integração de diferentes níveis de desenvolvimento docente: modelo de Leithwood | 38 |
| 2.5. Desenvolvimento profissional docente em síntese: as metáforas de J. Sachs | 39 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 2.6. | Alguns dados de estudos internacionais sobre o desenvolvimento profissional docente – os estudos TALIS | 40 |
| CAPÍTULO 3 - Estudo empírico | | 45 |
| 3.1. | Contextualização e objetivos do estudo | 45 |
| 3.2. | Metodologia | 46 |
| 3.2.1. | Sujeitos-alvo | 46 |
| 3.2.2. | Instrumento de recolha – Entrevista | 47 |
| 3.2.3. | Técnica de análise de dados – Análise de conteúdo | 49 |
| 3.2.4. | Credibilidade da investigação | 51 |
| 3.3. | Apresentação e análise interpretativa de dados | 52 |
| 3.3.1. | Caraterização dos sujeitos da investigação | 52 |
| 3.3.2. | Motivação para a docência | 57 |
| 3.3.3. | Ser professor na atualidade | 59 |
| 3.3.4. | A profissão docente ao longo da carreira | 63 |
| 3.3.5. | Aprendizagem e desenvolvimento profissional | 65 |
| 3.3.6. | Avaliação de Desempenho Docente | 70 |
| 3.3.7. | Concepções docentes, DPD e ADD: percepções de professores experientes em diferentes escalões profissionais | 75 |
| 3.3.8. | Concepções docentes, DPD e ADD: o mesmo escalão profissional, diferentes significações | 84 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | | 87 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 91 |
| LEGISLAÇÃO CONSULTADA | | 97 |
| ANEXOS | | 99 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | | |
|-------------|---|----|
| Quadro 1 - | Categorias e subcategorias | 50 |
| Quadro 2 - | Situação atual dos sujeitos-alvo | 52 |
| Quadro 3 - | Tempo de serviço dos sujeito-alvo | 53 |
| Quadro 4 - | Escalões dos sujeito-alvo | 53 |
| Quadro 5 - | Número de escolas em que trabalharam | 54 |
| Quadro 6 - | Cargos desempenhados no passado | 55 |
| Quadro 7 - | Cargos desempenhados atualmente (com exceção dos da avaliação).. | 56 |
| Quadro 8 - | Motivações para a escolha da profissão | 57 |
| Quadro 9 - | Balanço atual | 59 |
| Quadro 10 - | Caraterísticas da profissão na atualidade | 60 |
| Quadro 11 - | Funções escolares | 61 |
| Quadro 12 - | Funções extraescolares | 61 |
| Quadro 13 - | Reconhecimento social da profissão | 62 |
| Quadro 14 - | Continuidades | 63 |
| Quadro 15 - | Mudanças ocorridas | 64 |
| Quadro 16 - | Área científica da formação inicial | 65 |
| Quadro 17 - | Formação educacional inicial | 65 |
| Quadro 18 - | Avaliação da formação inicial | 66 |
| Quadro 19 - | Agentes intervenientes na formação contínua | 66 |
| Quadro 20 - | Tipo de formação contínua | 67 |
| Quadro 21 - | Motivo que leva a frequentar ações de formação | 68 |
| Quadro 22 - | Áreas das ações de formação frequentadas | 69 |
| Quadro 23 - | Planos para desenvolvimento profissional imediato e a médio prazo | 70 |
| Quadro 24 - | Experiência profissional em torno da ADD | 70 |

| | |
|---|----|
| Quadro 25 - Pontos fracos da avaliação | 71 |
| Quadro 26 - Sentimentos em relação à ADD | 72 |
| Quadro 27 - Pontos fortes da ADD | 73 |
| Quadro 28 - Avaliação ideal | 74 |
| Quadro 29 - Motivação para a docência | 76 |
| Quadro 30 - Ser professor na atualidade | 77 |
| Quadro 31 - A profissão docente ao longo da carreira..... | 79 |
| Quadro 32 - Aprendizagem e desenvolvimento docente | 80 |
| Quadro 33 - Avaliação de desempenho docente | 83 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Fases do ciclo da carreira do professor. Um modelo esquemático..... | 37 |
| Figura 2 - Modelo de integração do Desenvolvimento Psicológico. Ciclos Vitais e Desenvolvimento da Competência Profissional | 39 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 - Guião da entrevista | 101 |
| Anexo 2 - Unidades de significação do sujeito-alvo 1 | 107 |
| Anexo 3 - Unidades de significação do sujeito-alvo 2..... | 113 |
| Anexo 4 - Unidades de significação do sujeito-alvo 3..... | 121 |
| Anexo 5 - Unidades de significação do sujeito-alvo 4 | 129 |
| Anexo 6 - Unidades de significação do sujeito-alvo 5 | 139 |
| Anexo 7 - Unidades de significação do sujeito-alvo 6 | 147 |
| Anexo 8 - Análise de conteúdo | 155 |
| Anexo 9 - Distribuição dos indicadores pelas diferentes categorias | 179 |

TÁBUA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------|---|
| ADD | - Avaliação de Desempenho Docente |
| AP | - Aprendizagem Profissional |
| DPC | - Desenvolvimento Profissional Contínuo |
| DPD | - Desenvolvimento Profissional Docente |
| ECD | - Estatuto da Carreira Docente |
| GAVE | - Gabinete de Avaliação Educativa |
| NEE | - Necessidades Educativas Especiais |
| OECD | - Organization for Economic Cooperation and Development |
| PROFMAT | - Professores de Matemática |
| TALIS | - Teaching and Learning International Survey |
| SPM | - Sociedade dos Professores de Matemática |
| TIC | - Tecnologia de Informação e Comunicação |

RESUMO

Os estudos sobre a docência têm evidenciado a existência de várias fases na profissão docente, que podem ser caracterizadas por concepções e práticas profissionais distintas (Day, 2001, Huberman, 2000). Este carácter dinâmico da profissão docente e as exigências e expectativas atuais em torno da qualidade do ensino têm chamado a atenção para a importância que podem assumir os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docentes e para os múltiplos fatores que os podem influenciar. É reconhecido que os professores ao longo da sua carreira profissional passam por diversos momentos, vivenciam experiências de formação espontâneas ou proporcionadas, isolados ou conjuntamente, de acordo com o que lhes é permitido pelo contexto cultural, social, económico e político. O modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores é influenciado por variadíssimos fatores ao longo da sua carreira, factores pessoais, profissionais, relativos aos contextos escolares mas também a factores como as políticas educativas (Day, 2001).

Em Portugal, têm ocorrido recentemente mudanças sistemáticas ao nível da carreira docente, traduzidas na publicação, em 2007, do Estatuto da Carreira Docente e das suas sucessivas reformulações, a mais recente publicado no Decreto-Lei 41 de 2012. Neste processo têm-se destacado, pela controvérsia gerada, o modelo de Avaliação do Desempenho Docente.

Este trabalho tem por objetivo analisar a relação entre o processo de aprendizagem profissional e o processo de avaliação de desempenho docentes, em diferentes fases da carreira de professores experientes. Para tal procedeu-se a um estudo empírico de natureza qualitativa, com recurso a entrevista semi-estruturada, a professores de Matemática do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. A entrevista incidiu em aspetos como as concepções e percursos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, procurando também identificar-se motivações para a escolha da profissão, percepções sobre os desafios atuais da docência. Procurou também caracterizar-se a percepção dos professores sobre o objetivo da avaliação de desempenho docente e da sua relação com a aprendizagem profissional dos professores. Foi feita uma análise de conteúdo das respostas, sendo os dados interpretados tendo em

consideração variáveis socioprofissionais, nomeadamente, os anos de experiência profissional ou os cargos desempenhados pelos professores.

De acordo com os resultados, a docência é considerada uma profissão exigente mas pouco valorizada, mantendo no entanto, os participantes no estudo, na sua maioria, uma forte identificação atual com a profissão. Verifica-se também que os percursos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docentes constituem processos multifacetados, desenvolvendo-se em vários contextos e envolvendo vários agentes. De entre estes podem referir-se, por exemplo, as acções de formação ou o trabalho colaborativo, sendo o trabalho com pares considerado fundamental. É nas conceções docentes mas sobretudo nas perspectivas de futuro de desenvolvimento profissional que emergem diferenças em função da fase da carreira do professor, os professores em fim de carreira a preferir formas de continuidade, enquanto nos outros participantes são referidos planos de desenvolvimento profissional com recuros à investigação educacional.

As práticas de avaliação do desempenho docente em que os professores têm estado sujeitos não são percebidas como promotoras de desenvolvimento profissional mas antes contribuindo para pôr em causa outras práticas desse desenvolvimento até então desenvolvidas, nomeadamente o trabalho colaborativo entre professores.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem, trabalho colaborativo, formação, avaliação de desempenho docente, desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Teaching research shows the existence of several stages in the teaching career, which may be characterized by different concepts and professional practices (Day, 2001, Huberman, 2000). This dynamic nature of teaching as a profession, and the current requirements and expectations concerning the quality of education have called attention to the importance that can assume the processes of teachers' learning and professional development processes and to the multiple factors that may influence them. It is recognized that throughout their professional career, teachers pass for several training moments, pleasant or unpleasant situations and experiences, spontaneous or deliberate, individual or joint experiences, according to what they are allowed to by the dominant cultural, social, economic and political contexts. Teachers' way of thinking, feeling and acting is influenced by several factors throughout their career, including personal and professional ones, relating to school contexts but also to educational policies (Day, 2001).

In Portugal, systematic changes have been taking place recently at the level of the teaching career, translated in the publication, in 2007, of the Statute of the Teaching Career and of its successive reformulations, the most recent when Law Decree number 41 of 2012 was published. In this process they have been detaching, for the produced controversy, the model of Teacher Performance Assessment.

As objective of this work we pretend to analyze the relation between the process of professional learning and the process of teaching performance assessment, in different stages of the career of experienced teachers. To develop the empirical research, a qualitative study has been carried out, using semi-structured interviews with mathematics teachers of the 3rd cycle of basic education and secondary education. The interviews focused on aspects such as perceptions about current teaching challenges, the reasons for career choice, the conceptions and learning pathways as well as professional development. An attempt was also made to characterize teachers' perceptions about the purpose of teachers' performance assessment and its connection to teachers' professional learning. A content analysis of the responses has been carried out, the data being interpreted taking into account socio-professional variables, namely, years of professional experience or positions held by teachers.

According to the results, teaching is considered a demanding but not much valued profession, maintaining, however, the majority of the participants in the study, a strong current identification with the profession. We can check also that the learning and professional development pathways of teachers constitute multifaceted processes, developing in different contexts and influencing many agents. Among those are training initiatives or cooperative work, and the work with peers is deemed to be essential.

It is in the teaching perspectives but especially in the perspectives of future of professional development that emerge differences based on the stage in the professional career, teachers in end of career prefer continuity forms, while other participants pointed to plains of professional development including educational research.

The practices of teaching performance assessment, in which the teachers have been subject, are not perceived as promoters of professional development but rather contribute to jeopardize other areas of development otherwise worked upon, such as cooperative work between teachers.

KEYWORDS: learning, cooperative work, training, teacher performance assessment, professional development.

INTRODUÇÃO

Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.
(A.Nóvoa, 1992)

São muitas e variadas as tarefas do professor, na atualidade. Longe vai o tempo em que aquele era um simples transmissor de conhecimentos, dado que pode, entre muitas outras funções, ser um orientador, um psicólogo e, por vezes, um confidente. Para se *abraçar* a docência é necessário sentir-se motivado, pois esta é uma profissão muito exaustiva, com necessidade de um constante aperfeiçoamento.

Contudo, a consideração social pelos professores é cada vez mais reduzida. Nos últimos anos os professores têm estado sujeitos a variadíssimos ataques à profissão, conduzindo ao desrespeito pela figura do professor. Neste âmbito, o mal-estar e a desmoralização dos docentes têm-se vindo a agravar mas ainda são muitos os professores que se sentem vocacionados e que, de uma maneira ou de outra, continuam a apostar no seu desenvolvimento profissional. Pode mesmo considerar-se que um dos dilemas inerentes à atividade docente, na atualidade, se situa entre uma crescente desvalorização social da profissão e as exigências cada vez mais evidentes de um desempenho profissional de qualidade e de um concomitante contínuo desenvolvimento profissional.

As sucessivas alterações ao Estatuto da Carreira Docente e ao modelo de avaliação de professores embora visem a revalorização da docência e a garantia e a promoção da sua qualidade, têm, no entanto, contribuído para acentuar a insegurança e a instabilidade profissionais docentes. No entanto, para que as reformas educativas tenham sucesso, devem ter o envolvimento dos docentes. Se não se sentirem motivados, os professores vão continuar a empenhar-se no seu desenvolvimento profissional? Que valor pode ser atribuído à avaliação de desempenho se os professores não se envolverem no processo? Esta problemática deve ainda ser mais sentida pelos profissionais com vários anos de ensino, razão que nos conduziu ao presente trabalho,

em torno do desenvolvimento profissional docente e da avaliação de desempenho de professores experientes.

Um dos objetivos do presente estudo é então o de caracterizar a forma como professores experientes percebem atualmente a profissão docente, a sua identificação com a mesma e as suas perspectivas sobre o desenvolvimento profissional docente. Pretendemos igualmente analisar a percepção dos professores sobre a relação entre esse processo de desenvolvimento profissional e a avaliação de desempenho.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo faremos alusão às funções do professor, procurando apresentá-las numa perspectiva evolutiva. Trataremos também a temática dos modelos e concepções da docência assim como dos saberes docentes. Terminaremos o capítulo com uma reflexão sobre o que é ser professor na atualidade e com a apresentação de alguns dados internacionais referentes à atividade docente em Portugal.

No segundo capítulo abordaremos a temática das concepções, modelos, fatores e fases de desenvolvimento profissional. Assim, iremos analisar algumas estratégias de DPD e fatores de influência nesse desenvolvimento, fazendo alusão também a modelos de desenvolvimento profissional. Abordaremos as fases da carreira docente, referindo diferentes modelos de desenvolvimento profissional. Terminaremos o capítulo com a análise de alguns dados de estudo internacional TALIS nos itens relativos ao desenvolvimento profissional de professores.

No terceiro capítulo sistematizaremos a metodologia seguida no estudo empírico realizado e descreveremos as técnicas utilizadas para o tratamento dos dados. Abordaremos a questão da credibilidade da investigação, a forma como esta foi acautelada. Terminaremos com a apresentação dos resultados obtidos e a respetiva discussão.

As conclusões que apresentaremos mais não são do que o resultado da pretensão de, dando a palavra a professores experientes, retermos as (suas) percepções sobre a aprendizagem profissional e a avaliação de desempenho ou suas relações, exprimindo-as de forma o mais fidedigna possível. Finalizaremos tecendo algumas considerações sobre a investigação que efetuámos e apontando pistas para uma futura investigação.

CAPÍTULO 1

Ser professor: funções, concepções e saberes

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.
(A.Nóvoa)

A educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade, podendo revestir atualmente diversas significações e funções. Assim, a educação pode ser considerada na perspetiva de transmitir um conjunto de saberes, regras e normas de comportamento, mas também de despertar para a aquisição de outros saberes e outras normas que permitam aos jovens compreender o que se passa na sociedade, ou de exercer uma profissão e adaptarem-se às contínuas mudanças que se operam na sociedade, em prol da inovação, entre outros aspetos.

Também a escola tem um papel primordial nesta tarefa, o mesmo se podendo referir em relação ao professor, a quem cabe uma parte muito importante, complementar da dos pais e da sociedade, a da escola, na função de educar e ensinar. No entanto, também as perspetivas sobre a docência e as funções do professor têm sido alvo de modificações.

Neste capítulo abordaremos a temática do *Ser Professor* fazendo referência às funções, aos modelos, às concepções e saberes inerentes à função docente. Concluiremos o capítulo apresentando alguns dados obtidos no estudo TALIS (OECD, 2014) sobre a docência na atualidade.

1.1.Sobre as funções do professor

Durante muito tempo a docência foi considerada como tendo uma função predominantemente transmissiva. De acordo com a concepção enciclopedista, o docente transmite os seus conhecimentos ao aluno através de diversos meios, técnicas e ferramentas de apoio.

Este processo tem vindo a ser considerado como mais dinâmico e recíproco. A docência, enquanto atividade de ensino, poderá ser realizada através da interação de três elementos: o docente, os seus alunos e o objeto de conhecimento e, o papel do professor

tem-se modificado mesmo na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária. Isto porque, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que normalmente ultrapassam o campo de sua especialidade. Hoje o professor pode considerar-se um criador educativo sem deixar de ser uma pessoa com as suas sensibilidades, angústias, incertezas, tristezas e alegrias, dado que lhe são exigidas mais responsabilidades, saber e criatividade.

Mais ainda, 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. Assim, o professor na sua ação, enfrenta o desafio de criar as condições para o desenvolvimento dos jovens, quer na dimensão individual, quer na social” (Dias, citado por Ferreira, 2009, p.9). Visando a formação humana, o trabalho docente está impregnado de intencionalidade na transmissão de conteúdos, habilidades de pensamento e ação, conducentes a escolhas, valores e compromissos esperados pela sociedade. Trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos significa também proceder à mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos e, neste caso, o professor pode ser entendido como um agente de socialização da cultura. Assim, por um lado, impõe-se considerar que a atividade profissional de todo o professor tem uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação.

Para além do já referido, nos dias de hoje, as funções do professor estendem-se ainda para além da docência propriamente dita e das funções educativas, em geral, noutras, de gestão e organização, formativa ou burocrática. Se considerarmos, a título de exemplo, o caso particular da docência em Portugal, são evidentes as diversas funções que estão atualmente atribuídas à docência. De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho, art 35º, ponto 3, (p.2231), são funções do professor:

- a) Leccionar as disciplinas, matérias e cursos para que se encontra habilitado de acordo com as necessidades educativas dos alunos que lhe estejam confiados e no cumprimento do serviço docente que lhe seja atribuído;
- b) Planear, organizar e preparar as actividades lectivas dirigidas à turma ou grupo de alunos nas áreas disciplinares ou matérias que lhe sejam distribuídas;

- c) Conceber, aplicar, corrigir e classificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens e participar no serviço de exames e reuniões de avaliação;
- d) Elaborar recursos e materiais didáctico-pedagógicos e participar na respectiva avaliação;
- e) Promover, organizar e participar em todas as actividades complementares, curriculares e extracurriculares, incluídas no plano de actividades ou projecto educativo da escola, dentro e fora do recinto escolar;
- f) Organizar, assegurar e acompanhar as actividades de enriquecimento curricular dos alunos;
- g) Assegurar as actividades de apoio educativo, executar os planos de acompanhamento de alunos determinados pela administração educativa e cooperar na detecção e acompanhamento de dificuldades de aprendizagem;
- h) Acompanhar e orientar as aprendizagens dos alunos, em colaboração com os respectivos pais e encarregados de educação;
- i) Facultar orientação e aconselhamento em matéria educativa, social e profissional dos alunos, em colaboração com os serviços especializados de orientação educativa;
- j) Participar nas actividades de avaliação da escola;
- l) Orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola;
- m) Participar em actividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica;
- n) Organizar e participar, como formando ou formador, em acções de formação contínua e especializada;
- o) Desempenhar as actividades de coordenação administrativa e pedagógica.

De tantas funções, as apresentadas e mesmo outras não legisladas, tem-se questionado até que ponto, atualmente, tem sido relegada para um segundo plano a real função do professor, que, citando Morelli (2011, p.1), “deveria ser a de ensinar, transmitir conhecimento, preparar o aluno para a vida, propiciando-lhe mecanismos que o façam pensar, fazer considerações e, de forma inteligente, escolher o melhor caminho a ser seguido”. Contudo, parece ser um facto que, cada vez mais, os professores são sujeitos a um acumular de responsabilidades, desproporcional ao tempo e meios que dispõe para o desenvolvimento da sua prática. Assim, não se estranha um carácter contraditório do seu papel em sociedade (Lima, 1996). Isto porque, é-lhes exigido, entre outros, o exercício da autoridade sobre os alunos e ao mesmo tempo um comportamento afetivo para com os mesmos. Tem de ser o mestre, o amigo, o burocrata, o assistente

social, o psicólogo, o confessor, o pai, enfim tantos papéis e, desempenhados por uma só pessoa. Contudo, é também uma pessoa, com uma identidade própria, pesa embora todas as suas representações de acordo com um determinado perfil. A este propósito, Nóvoa (2005) refere que podemos estar perante um “transbordamento das funções da educação escolar”, que, no limite, poderá contribuir menos positivamente do que se pretende para a qualidade da educação e do ensino.

É também de referir que as funções dos professores não são estáticas, mas extremamente flexíveis de acordo com “as necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta (...)” (Sacristán, 2014, p. 67) e, segundo o mesmo autor, que “a evolução da sociedade tende a afectar à escola um conjunto mais alargado de funções” (Sacristán, 2014, p. 67), dando origem a constantes viragens e indefinições dessas funções. O intenso desenvolvimento socioeconómico, cultural, científico e tecnológico que caracteriza a sociedade atual obriga os professores ao exercício de novos papéis e funções e a um conseqüente, permanente desenvolvimento de competências.

1.2. Modelos e concepções de docência

A mudança e o alargamento de funções atribuídas e esperadas do professor têm estado associados à criação de novos referenciais teóricos-metodológicos para a atividade docente (Ferreira, 2003, Garcia, 1999, Perrenoud, 2002, Nóvoa, 1995) que, considerando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão da participação na escola e na relação com a comunidade e a dimensão profissional ao longo da vida, têm trazido contribuições significativas para a prática docente e também novas exigências para a sua formação.

Neste contexto tem emergido a necessidade de concetualizar a docência numa perspetiva da complexidade, que considere as funções diversas que o professor é atualmente chamado a desempenhar. Esta complexidade da docência é evidenciada nos múltiplos modelos desenvolvidos por vários autores, por exemplo, Paquay (1998) Sacristán (2014), Pratt e Collins (2001) ou Tardif (2007).

Pode referir-se, a título de exemplo, o modelo proposto por Paquay (1998), que considera os seguintes paradigmas/modelos relativos ao perfil de professor que procuram integrar aspetos complementares da docência, nomeadamente a sua natureza, competências ou questões de aprendizagem: *professor culto, técnico, prático artesão, prático reflexivo, ator social e personalista*. Sacristán (2014) sugere quatro formas de

encarar o ensino como atividade profissional: (1º) *ofício através dos saberes adquiridos pela experiência*, (2º) *aplicação de uma ciência*, (3º) *arte*, (4º) *empenhamento moral destacando a odontologia e a ética*. Pratt e Collins (2001) propõem um modelo sobre as perspectivas de ensino integrando as perspectivas *acadêmica, experiencial, desenvolvimentista, personalista e crítico-social*, estabelecidas de acordo com as crenças, intenções e ações dos professores sobre e no ensino.

A complexidade que a docência pode revestir na atualidade é também evidenciada na perspectiva proposta por Tardif (2007, p. 150), segundo a qual a prática e as ações dos professores são dirigidas por modelos de ação que têm na sua base concepções acerca da docência e do ensino “(...) incorporadas na prática e que conferem uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referência e orientações relativas às suas diversas ações”. Nesse mesmo sentido, Tardif (2007) afirma que os modelos de ação que estão na base da prática dos docentes concedem racionalidade à prática profissional que é expressa através das teorias que os professores empregam nas suas ações.

Tardif (2007, p.154) caracteriza e define quatro modelos de ação, a saber:

”Educação enquanto arte, educação enquanto técnica guiada por valores e educação enquanto interação. As ações chamadas de tradicionais, baseadas em tradições pedagógicas, consistem num quarto modelo de ação definido como educação como atividades tradicionais.“

A concepção de *educação enquanto arte* cuja origem se relaciona à ideia de *téchne* dos antigos gregos, combina ação e criatividade, diferenciando-se tanto da ciência (*epistème*) como da prática (*práxis*). Nessa concepção e no modelo de ação que dá origem, o educador não é um cientista; a sua ação não está voltada para o “conhecer” (isto é, não requer um conhecimento/saber específico e prévio), mas sim dirigida para o “fazer” em contexto específico e com indivíduos concretos. O saber necessário é construído no próprio fazer.

Na concepção de *educação enquanto técnica guiada por valores*, a prática educativa é dirigida por princípios científicos e técnicos que fundamentam a prática, ou a justificam. Os professores fundamentam as suas ações nesses princípios. As ações têm como referência normas e regras. Há também um saber específico – as ciências e as técnicas – que legitima a ação firmada e justificada como um ato rigoroso, científico e ético, mas que envolve tanto a objetividade como a subjetividade.

Quanto à *educação enquanto interação*, este autor considera que a atividade educativa diz respeito à comunicação e interação entre os sujeitos envolvidos. Nessa concepção ensinar é “(...) estabelecer relações e desenvolver com eles um processo de formação mediado pelas interações”. (Tardif, 2007, p.167). Ensinar é, nesta concepção, estar em relação, estabelecer interlocução.

Finalmente, o autor destaca as concepções e modelos de ação que têm como referência as práticas tradicionalmente desenvolvidas pelos professores. Na concepção da *educação enquanto atividades tradicionais*, as práticas educativas baseiam-se em costumes e formas de fazer que se mantêm pelo uso tradicional das mesmas. Nessa concepção os professores atuam sem crítica e tendo em vista a tradição pedagógica.

A ruptura com crenças e convicções iniciais pode promover a reconstrução dos saberes da docência enredando, nessa construção, pluralidade de outros saberes, o que é, com certeza, desenvolvido por uma formação profissional ao longo da vida.

1.3.Saberes docentes

Ser professor hoje, face às exigências sociais e profissionais impostas no exercício da profissão, requer assim uma diversidade de saberes que vão muito além de uma formação acadêmica. Constatamos que o professor não pode ficar pela rotina da preparação e da lecionação de aulas, mas deverá ter o, tantas vezes denominado, “dom” de conduzir para o futuro. Ter um diploma não é suficiente. No exercício da profissão, atualmente o docente necessita dispor de uma gama de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e motivadora. Urge conceber e constituir o despertar de um fazer pedagógico, mais humano e também motivador, por forma a, citando Esteve (2004, p. 169), “(...) personalizando o ensino, o convertemos em educação”.

A complexidade da docência é enfatizada por Tardif (2007) a propósito do saber docente, considerado um “(...) saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36). Se os três primeiros - saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares – são produzidos pelas ciências da educação, transformados em programas curriculares e transmitidos pelos organismos formadores, já os saberes experienciais são produzidos pelos professores a partir de seu próprio trabalho e caracterizam-se por emergirem da prática cotidiana da profissão.

A produção dos saberes experienciais tem como base as múltiplas interações baseadas em situações concretas que não são “(...) passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentamento de situações mais transitórias e variáveis” (Tardif, 2007, p.49). Para o professor, essas situações são formativas e estão relacionadas com o facto de a prática docente se constituir em interação com outras pessoas/profissionais e saberes. Em relação aos saberes experienciais, Tardif (2007, p.52) afirma que “(...) as certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares”, sendo essa partilha que promove a contínua construção ou reconstrução desses saberes entre a subjetividade e a realidade das escolas e das salas de aula.

Constatamos assim que o exercício da docência não é simples. Trata-se de um fazer complexo que exige ao professor uma formação para além do domínio do campo científico. Nesse sentido, é imprescindível a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como uma função que exige o domínio de vários saberes, reconhecendo que todo o seu conteúdo é resultado de um processo de construção de conhecimento.

Reconhecendo os saberes docentes em construção permanente, entre a vida e a profissão e, a partir das interlocuções e reflexões acerca da profissão, torna-se igualmente importante compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docentes. Estes processos serão objeto de análise mais detalhada no capítulo 2.

1.4. Ser professor em Portugal: alguns dados

Para terminar este capítulo, são apresentados alguns dados sobre a docência em Portugal, tendo-se optado por apresentar os dados recentes sobre o assunto obtidos no último inquérito internacional da OECD (2014) sobre ensino e aprendizagem, TALIS 2013, envolvendo 34 países.

De acordo com o relatório, em Portugal, o professor típico do 7.º ao 9.º ano é do sexo feminino, tem 45 anos e 19 anos de experiência em ensinar, com formação em ensino. Constata-se uma desproporção entre o número de mulheres professoras e aquelas que são diretoras de escolas. Em Portugal, 73,2% destes docentes são mulheres (a média é 68,1%), mas apenas 39,4% são diretoras de escolas (contra 49,4%). Também, a idade das mulheres em cargos de direção nas escolas ronda os 52 anos (nos restantes países, é cerca de 51,5) e têm sete anos de experiência naquela função, quando

a média é 8,9. Ou seja, as diretoras são ligeiramente mais velhas e ocupam essas funções menos tempo.

Os resultados do inquérito OECD 2014 mostraram também que a esmagadora maioria dos professores do 3.º ciclo em Portugal considera que a profissão docente é desvalorizada pela sociedade. Apenas 10,5% dos inquiridos portugueses considera que a sociedade valoriza quem ensina, estando a média dos 34 países analisados nos 30,9%. Apesar disso, em Portugal, 70,5% dos docentes considera que as vantagens de ser professor claramente ultrapassam as desvantagens – a média é 77,4%.

Questionados sobre se pudessem decidir outra vez se continuariam a escolher ser professores, 71,6% acabou por responder afirmativamente (a média é 77,6%). Mas, mesmo assim, há 44,5% dos professores que se pergunta se teria sido ou não melhor escolher outra profissão, contra uma média de 31,6%. E há 16,2% que se arrepende de ter feito esta opção – neste caso, a média é de 9,5%.

No entanto, apesar de se sentirem mais desvalorizados pela sociedade do que a média dos restantes países, estes docentes estão mais satisfeitos com a profissão que têm do que a maioria dos colegas estrangeiros. Em Portugal, 94,1% dos docentes portugueses do referido nível de ensino estão satisfeitos com a profissão, sendo a média ligeiramente inferior (91,1%). Constatamos, destes dados, que os professores portugueses, mesmo inseridos numa sociedade a sofrer graves problemas sócio económicos, pertencem a um grupo, embora restrito, que consideram esta problemática de forma otimista.

Os dados obtidos de TALIS 2013 (OECD, 2014) vão de encontro aos já referidos nas investigações prévias sobre o assunto (Estanqueiro, 2010, Esteve, 2004, Jesus, 1996, Jesus, 2000, Tavares e Albuquerque, 1998). Em todos eles são referidos o ciclo de vida dos professores, as cada vez maiores exigências da sociedade e a motivação/desmotivação dos professores face às realidades sociais e pedagógicas vividas atualmente. A profissão de professor comporta aspetos específicos que permitem compreender a motivação (ou não) para a profissão docente na atualidade.

A análise do contexto social em que o professor exerce a sua atividade é fundamental para compreender a sua motivação e realização no processo de ensino-aprendizagem (Esteve, 2014). Atualmente, a imagem social dos professores está em declínio pois constata-se uma perda de prestígio que está ligada à alteração do seu papel e estatuto tradicional na sociedade.

Nos tempos atuais, o estatuto social é estabelecido sobretudo com base em critérios económicos, estando a desvalorização social associada à desvalorização salarial. Para muitos, só é professor quem não tem capacidade de ter um emprego melhor, isto é, segundo os valores atuais, mais bem remunerado. Esta situação traduz-se numa menor consideração e respeito por parte da sociedade em relação aos professores. Para Nóvoa (1995), a configuração do sistema de ensino mudou radicalmente e encontramos-nos, por um lado, perante uma autêntica socialização divergente: a de uma sociedade pluralista, com modelos de educação opostos e valores diferentes e contraditórios e, por outro, a da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue o que obriga, atualmente, a uma ação diversificada na atuação do professor. Hoje, as necessidades de mercado relativamente a mão-de-obra em sentido decrescente, causando desemprego e a cada vez maior falta de perspetivas e de oportunidades de vida e trabalho, faz aumentar, também, os índices de violência e/ou agressividade, pressionando, de certa forma, o professor a encontrar respostas que ultrapassam as suas possibilidades de formação. Esteve (2014, p. 95) descreve o que chama de *mal-estar docente*, como o conjunto de reações dos professores, como grupo profissional que se desajusta frente à mudança social. Destaca fatores de primeira ordem, que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula (imposições administrativas, isolamento etc.), provocando emoções negativas e, de segunda ordem, as condições ambientais do contexto onde exerce a docência (falta de tempo, material adequado, excesso de alunos, condições salariais precárias), com ação direta sobre a motivação e desempenho na função. O esforço da profissão, neste contexto complexo, aponta para sinais de esgotamento e completa desmotivação por parte dos professores, independentemente do seu “estádio” na carreira e, este estado de alma já se prolonga há duas décadas.

No entanto, e tendo em conta, como foi evidenciado por Jesus (1996) que a motivação dos professores é o cerne não só da satisfação e realização profissional dos professores, como também da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, importa procurar promovê-la, em qualquer momento da carreira docente, no sentido de se obter uma melhor qualidade na transmissão dos conhecimentos, bem como garantir o sucesso dos alunos, visto que “(...) a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos” (Estanqueiro, 2010, p.31).

CAPÍTULO 2

Tornar-se professor: modelos, estratégias, fatores e fases de desenvolvimento profissional

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.*
(Paulo Freire, 2002)

O professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas (Ponte, 1994).

Neste contexto, e tal como refere Day (2007), se o desenvolvimento profissional contínuo de professores sempre foi necessário para aqueles que trabalham na escola, dadas as mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho, a emergência desta nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento advém essencialmente das mudanças constantes da sociedade atual e das teorias educacionais e pedagógicas. A mudança global que caracteriza a sociedade contemporânea tem tornado cada vez mais premente repensar as competências que as crianças e jovens devem desenvolver de forma a fazer face às exigências de uma sociedade ainda em grande medida desconhecida, mas também às competências que os professores devem ter de adquirir para educar neste contexto.

Tradicionalmente, foi concedido o monopólio da formação à denominada formação inicial. Mas as práticas de modelagem e pensamento, bem como a implementação de estratégias de ação técnica que hoje operam na escola, conduzem a novos caminhos educacionais que obrigam à atualização dos modelos de aprendizagem e de ação, das rotinas de escola e, conseqüentemente, do papel do professor. A aprendizagem e desenvolvimento contínuos do professor emergem como condição fundamental para fazer face às referidas exigências, justificando também a necessidade da investigação em torno dos contextos, estratégias e agentes que podem promover esse

mesma aprendizagem e desenvolvimento profissionais e dos fatores que os podem influenciar. “O que aprendem os professores (em formação e em exercício)? Como aprendem? Com quem? Em que contextos? De que modo se perspectiva a sua aprendizagem, a sua formação e o seu desenvolvimento profissional contínuo?” São estas então algumas questões que importa investigar (Flores e Veiga Simão, 2009).

Ao longo deste capítulo vamos analisar alguns conceitos de desenvolvimento profissional, estratégias, fatores que podem influenciar esse mesmo desenvolvimento e terminaremos analisando alguns modelos de desenvolvimento profissional e algumas conclusões do estudo TALIS (OECD, 2009; OECD, 2014) relativas ao tema.

2.1. Conceito

Na atualidade encontramos vários trabalhos sobre desenvolvimento profissional docente (Day, 2001, 2004, 2007; Imbernòn, 2002; Flores et al., 2009; Formosinho, 2009), revelando um conceito recente mas de crescente complexidade e importância.

A expressão desenvolvimento profissional quando aplicada aos professores requer uma especificidade, porque qualquer ação executada profissionalmente pelo professor terá efeitos que implicam o desenvolvimento progressivo de terceiros, nomeadamente, crianças, adultos, pais, encarregados de educação, comunidade escolar e instituições. Daí que um dos resultados do desenvolvimento profissional docente possa ser analisado em termos de desenvolvimento dos alunos.

Day (2001) refere que o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem sejam elas naturais, planeadas e/ou conscientes, realizadas para benefício direto ou indireto do indivíduo, contribuindo para melhorar o desempenho do professor na sala de aula. É o processo através do qual os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, reveem e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores (Day, 2001). Ainda segundo o mesmo autor Day (2001), a formação contínua de professores na forma de cursos pode ser incluída no conceito de desenvolvimento profissional docente, o qual no entanto, remete para uma perspectiva mais alargada dessa formação, “uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (p.15). Neste contexto, o conceito pode incluir “quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (...), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional

vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem acelerada” (p. 18).

Com base numa análise das numerosas publicações existentes sobre o tema do desenvolvimento profissional de professores que foram surgindo desde 2000 até 2010, Avalos (2011) refere também que é notório o reconhecimento que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores são um processo complexo que reúne uma série de diferentes elementos e são marcados por um conjunto igualmente importante de fatores. Os professores podem ser sujeito e objeto de aprendizagem e desenvolvimento. As necessidades de aprendizagem variam de acordo com as tradições, costumes, cultura, políticas ambientais e as condições da escola de um determinado país. No meio desta diversidade, a investigação revelou também que os professores se deslocam de um estágio para outro, embora com diferentes manifestações, havendo uma semelhança no esforço para a construção de modelos de desenvolvimento do professor.

2.2. Modelos e estratégias de desenvolvimento profissional docente

A complexidade dos processos de desenvolvimento profissional remete para a diversidade de contextos e estratégias associados a esse mesmo desenvolvimento. Esta diversidade é ilustrada por Sparks e Loucks-Horsley (1990), ao identificarem cinco modelos de desenvolvimento profissional: desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão, desenvolvimento profissional autónomo, desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria, desenvolvimento profissional através dos cursos de formação e desenvolvimento profissional através de investigação para a ação.

Também Villegas-Reimers (2003), num estudo de revisão sobre o tema, refere dois grupos de modelos de desenvolvimento profissional de professores: num deles são considerados os contextos e estratégias de desenvolvimento profissional que recorrem a cooperação inter-institucional, por exemplo, parcerias universidade-escola ou outras colaborações inter-institucionais; um outro grupo refere-se a estratégias de desenvolvimento profissional que não exigem essa cooperação institucional, como por exemplo, a supervisão das práticas pedagógicas, seminários ou cursos, entre outros. No entanto, e como refere a autora, não há uma separação absolutamente clara entre estes dois grupos de modelos, podendo mesmo alguns dos elementos que integram o segundo grupo ser utilizados como técnicas no âmbito dos programas estabelecidos no primeiro.

A diversidade de contextos e estratégias associados ao desenvolvimento profissional docente é também sublinhada por Avalos (2011) que apresenta igualmente alguns dados sobre o seu impacto, referindo que a investigação aponta para que as intervenções prolongadas sejam mais eficazes do que as mais curtas e que as combinações de ferramentas e as experiências reflexivas sejam as que melhor servem este propósito.

Face a esta diversidade, compreende-se que sejam vários os modelos que têm sido desenvolvidos sobre esta temática. No nosso estudo baseamo-nos fundamentalmente na organização proposta por Sparks e Loucks-Horsley (1990), já referida anteriormente, que considera cinco modelos de desenvolvimento profissional, por serem estes os modelos mais focados no estudo empírico. Consideraremos ainda o desenvolvimento da profissionalidade dos professores e o trabalho colaborativo.

2.2.1. Supervisão das práticas pedagógicas e estratégias reflexivas de formação de professores

Tem vindo a considerar-se que a supervisão pedagógica é uma ação necessária nas escolas. Embora seja referida como particularmente importante no âmbito da formação inicial, é também muito relevante ao nível da formação contínua, assumindo-se como geradora de práticas colaborativas fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes.

Segundo Formosinho (2009), um modelo de desenvolvimento profissional baseado no processo de observação/ supervisão pode ser um poderoso modelo de desenvolvimento profissional. Os pressupostos fundamentadores deste modelo de desenvolvimento profissional, são:

- A reflexão e a análise são os recursos centrais para o desenvolvimento profissional; A observação e supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessárias ao desenvolvimento profissional;
- A profissão de ensinar é uma atividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o *feedback* e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente;
- A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador;

- Há muitas probabilidades de os professores se continuarem a envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar (Formosinho, 2009, p.240).

Ainda segundo Formosinho (2009), a investigação conduziu à conclusão que os comportamentos dos professores podem melhorar se estiverem sujeitos a supervisão. A supervisão pedagógica pode representar um recurso para o desenvolvimento de estratégias de e para a formação, podendo promover comunidades de aprendizagem que se desenvolvem com as interações que vão estabelecendo a partir da explicitação, reflexão e solução de problemas da prática de ensino.

O papel da supervisão pedagógica no contexto da profissionalização dos professores tem, no entanto, evoluído no que concerne à conceção generalizada de ensino e ao próprio conceito de formação. Nos dias de hoje, a supervisão tende a ser entendida como “uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação” (Vieira et al., 2006, p. 39).

2.2.2. Desenvolvimento profissional autónomo

Esta modalidade de desenvolvimento profissional é escolhida pelos professores que entendem ser escassas as ofertas dos centros de formação e optam por aprender por eles mesmos. Como refere Garcia, “os professores são sujeitos individuais capazes de auto-aprendizagem e que por isso podem planificar, dirigir e seleccionar actividades de formação” (1999, p. 150).

Tem também vindo a enfatizar-se a importância do trabalho autónomo dos professores na atualização dos seus conhecimentos, para desenvolver novas competências, mudar as suas práticas e garantir que os seus alunos possam melhorar as aprendizagens. Os docentes são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento com a orientação e o apoio da direção da escola e de supervisores. O desenvolvimento profissional autónomo é feito pelos professores e dirigido para os próprios professores. Portanto, neste modelo, os professores precisam definir o objetivo que consideram importante, trabalhando individualmente ou como membro de uma equipa para o planear e realizar. Esta perspetiva de desenvolvimento profissional pode ser sintetizada nos três pressupostos fundamentais referidos a seguir:

- Os indivíduos são capazes de aprendizagem auto-dirigida e auto-iniciada;
- Os indivíduos são os melhores juizes das suas necessidades;

- Os indivíduos estão mais motivados quando selecionam os seus objetivos com base na sua auto-avaliação (Formosinho, 2009, p.238).

Embora por vezes se considere que o modelo de desenvolvimento profissional autónomo assenta na crença que o professor aprende sozinho, Villegas-Reimers (2003) refere que "auto-formação" não significa que os professores obtenham o desenvolvimento profissional sem a ajuda e recursos de terceiros, mas que a aprendizagem é auto-dirigida, com recurso, por exemplo, a leituras, de programas de educação, programas de computador.

2.2.3. Cursos de formação

Este modelo de formação é o que tem maior tradição. Os cursos de formação podem ser na modalidade de curso ou de oficina (*workshop*). Qualquer que seja a modalidade, há um formador, perito ou monitor que define o conteúdo e a sequência das atividades. É ainda o formador que escolhe quais os meios a utilizar, se conferências, se demonstrações, se microensino ou se trabalhos de grupo, entre outros.

Os pressupostos fundamentadores deste modelo de desenvolvimento são:

- Há comportamentos e técnicas que, pela sua eficácia comprovada pela numerosa investigação sobre práticas de ensino eficazes, vale a pena serem replicadas;
- Os professores podem aprender a replicar comportamentos e, assim, melhorar os seus comportamentos de ensino;
- Há certos tipos de conhecimentos e competências particularmente susceptíveis de serem adquiridos através de cursos ou oficinas, com uma excelente relação de custo-benefício. Por exemplo, a aprendizagem de muitas competências de ensino requer apenas que os professores observem uma só demonstração do seu uso ou tenham uma oportunidade de prática com feedback de um observador competente (Formosinho, 2009, p. 246).

Garcia (1999) refere que uma das críticas feitas aos cursos de formação é a pouca incidência que têm na prática. Por esse motivo "muitos autores (...) demonstraram que este processo deve incluir a exploração teórica, a demonstração ou modelação de uma competência, a prática através da simulação, o *feedback* e o apoio profissional mútuo no local de trabalho" (Formosinho, 2009, p.246). É frequente os professores desabafarem após estas formações, referindo que se tivessem dificuldades não teriam a quem recorrer. A este propósito, Estrela (2001) refere que seria interessante que se criassem nos horários dos professores tempos de modo que

pudessem funcionar na escola grupos de autoformação interessados na implementação dessas mudanças, num espírito de entreatajuda.

2.2.4. Desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento curricular

Este modelo de desenvolvimento profissional implica o envolvimento do maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto, “com o objetivo de melhorar a qualidade da educação na resolução dos seus próprios problemas” (Garcia, 1999, p.166). Por exemplo, pode surgir uma situação problemática que necessite de ser resolvida. A sua resolução pode requerer dos professores a aquisição de conhecimentos ou competências específicas que podem ser resolvidas por variados processos tais como leituras, debates, observação e formação, entre outros.

Formosinho (2009) refere que este modelo de desenvolvimento profissional assenta em três pressupostos fundamentadores:

- Os adultos aprendem mais significativamente quando têm uma necessidade de aprendizagem ou um problema para resolver;
- São os adultos que estão mais próximo do seu trabalho que têm uma melhor compreensão do que se requer para o melhorar;
- Os professores adquirem importantes conhecimentos ou competências através do seu envolvimento em programas ou projetos de melhoria na escola ou de desenvolvimento do currículo (Formosinho, 2009, p.243).

Alguns autores consideram que o envolvimento dos professores nestes projetos promove o seu desenvolvimento profissional. No entanto, “este desenvolvimento sofre as limitações decorrentes das dificuldades dos processos de mudança em educação” (Formosinho, 2009, p.245). Bell (1991, citado por Garcia, 1999, p.167) afirma que

(...) uma abordagem coletiva apresenta vantagens e inconvenientes. As vantagens residem claramente no facto de que a organização, a sua cultura, é beneficiada pela colaboração dos seus membros. Contudo, deve haver um equilíbrio subtil entre as necessidades formativas individuais e colectivas, para não reduzir o nível de compromisso dos professores (p.167).

2.2.5. Investigação para a ação

Ao ser identificado um problema, ou ao sentir uma dificuldade, quer individualmente, quer em grupo, pode-se desencadear um processo de investigação para a ação.

Ao refletir sobre a sua própria prática, ao identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao se colocar intencionalmente a possibilidade de intervir em tal situação utilizando metodologias apropriadas, o professor converte-se em investigador da sua própria prática, desenvolve o seu profissionalismo e competência epistemológica (Gimeno, 1983, citado por Garcia, 1999, p.183).

Formosinho refere que para efetuar essa investigação os professores, individualmente ou em grupo, podem recorrer a pesquisas de “literaturas escritas sobre esse assunto, a recolha de dados na sala de aula ou na escola e posteriormente efetuar o tratamento, a análise e a interpretação dos dados” (2009, p. 251). Os pressupostos fundamentadores deste modelo são:

- Os professores são indivíduos inteligentes, questionantes, com conhecimentos de perito e com experiência relevante;
- Os professores estão, geralmente, dispostos a procurar dados que possam contribuir para a resposta às questões que os pressionam e a reflectir na evidência empírica para formular soluções;
- Os professores desenvolvem novas formas de compreensão da realidade através do processo de formulação das questões que os preocupam, bem como através do processo de recolha dos dados necessários para lhes dar resposta (Formosinho, 2009, p.250).

Este processo pode ser desenvolvido isoladamente, em grupo ou ainda poderá envolver toda a escola, no âmbito de parcerias com outras escolas ou com o ensino superior.

2.2.6. Desenvolvimento da profissionalidade dos professores

Este modelo refere-se ao desenvolvimento da própria pessoa como profissional, como sujeito aprendente. Garcia (1999) refere que “o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e colectivamente” (p.145). O desenvolvimento da profissionalidade está também dependente dos recursos económicos, materiais e pessoais. As fases da carreira docente devem ser tidas em

conta quando se desenvolvem e avaliam a atividades de desenvolvimento profissional (Garcia, 1999).

2.2.7. Trabalho colaborativo

A perspectiva tradicional via o professor como o ‘mestre’ que vivia isolado com os seus alunos na sala de aula sem ajuda do ‘exterior’, tornando-se “uma vítima fácil das suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais” (Loureiro et al., 2008, p.356).

Hoje, preconiza-se o ensino como uma *atividade de equipa* em constante desenvolvimento, no seio escolar, assente na investigação, na produção de conhecimentos, remetendo “para tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados” (Canário, 2007, p.15).

De acordo com Fenstermacher e Berliner (1985, citado por García, 1999, p.138),

O desenvolvimento profissional converteu-se numa atividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo...O desenvolvimento profissional atual é um assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna.

Para Shulman (1992), o desenvolvimento profissional de professores envolve os professores na partilha e discussão sobre as suas práticas de ensino ou na reflexão sobre a sua prática e dos colegas., referindo também Veiga Simão et al. (2009) que os professores devem desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade participando em processos de colaboração com os seus pares no local de trabalho.

Avalos (2011) no estudo de revisão já referido, concluiu igualmente que a conversação entre professores pode assumir uma finalidade educacional. No entanto, infelizmente, é também verdade que em muitos lugares o ensino em sala de aula continua a ser uma atividade solitária.

2.3. Fatores de influência

O desenvolvimento profissional dos professores depende de vários fatores, nomeadamente, das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos

escolares nos quais realizam a sua atividade docente (Day, 2001). Estes fatores estão presentes nos estudos desenvolvidos pelos vários autores que se têm debruçado sobre o desenvolvimento profissional. Por exemplo, Fullan (1987) afirmou que quatro fatores cruciais para que o desenvolvimento profissional de professores tenha sucesso são uma redefinição de desenvolvimento pessoal como um processo de aprendizagem, a liderança da escola; a cultura organizacional da mesma, o papel das agências externas, especialmente a nível local e regional.

Também Garcia (1999) reconhece a existência de diferentes fatores que influenciam os processos de desenvolvimento profissional de professores. Para este autor, “o desenvolvimento profissional dos professores é uma componente do sistema educativo, sujeita a influências e pressões por parte das várias instâncias oficiais e extra-oficiais, profissionais e extraprofissionais” (p.193).

Neste contexto, tem ainda interesse referir o estudo internacional efetuado por Flores et al. (2009), segundo o qual há vários fatores capazes de promover o desenvolvimento profissional. Estes podem ser internos ou externos. Os fatores internos indicados no estudo foram as necessidades pessoais, motivação intrínseca, relações interpessoais, subida na carreira/ compensação económica e competências sociais e afetivas. Os fatores externos indicados no estudo foram a cultura da escola, em particular, a colaboração entre professores, a visão comum de objetivos e experiências entre professores, a oportunidade de aprender no local de trabalho, o grau elevado de autonomia, as decisões colegiais e a liderança organizacional forte. Neste estudo constataram igualmente a existência de diversos fatores capazes de inibir o desenvolvimento profissional, tais como:

- Sociais – Crise económica e desvalorização da profissão docente;
- Ligados ao sistema educativo – Reformas sucessivas, instabilidade legislativa, instabilidade profissional, excesso de burocracia, condições de trabalho inadequadas, ausência de inovação e de iniciativa;
- Relacionados com a organização escolar – Ausência de liderança forte, condições de trabalho desajustadas, aumento de burocracia, sobrecarga de atividades, escassez de recursos, dificuldades no trabalho em equipa;

- Pessoais – Falta de profissionalismo, desmotivação profissional, dificuldade na gestão da vida profissional e pessoal, falta de competências para trabalhar em equipa e falta de iniciativa e comprometimento.

Tendo em conta que, no capítulo 1 foram já referidos algumas características pessoais, motivacionais e sociodemográficas do professor, assim com as conceções docentes e as fases da carreira, apresentamos a seguir referências mais detalhadas sobre fatores de influência do desenvolvimento profissional ao nível organizacional e sócio-político, nomeadamente, o clima de escola, as lideranças ou as próprias políticas educativas, em particular, os aspectos relacionados com a ADD.

2.3.1. Clima de escola

Tem sido enfatizado o caráter crucial do clima escolar para a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos, para a sua eficácia (Brunet, 1992). Esta ideia significa que o estudo do clima de escola, não só contribui para o conhecimento da organização escolar, como constitui um diagnóstico da situação atual, com vista à tomada de decisões fundamentadas para a melhoria da escola.

As organizações escolares primam pela diferença, dado que têm características próprias que as distinguem umas das outras. Apesar dos normativos legais comuns, tais como os currículos nacionais, exames nacionais, o calendário escolar e algumas regras iguais, cada escola tem a sua identidade própria, a sua cultura específica e, conseqüentemente, o seu próprio clima de escola, o qual apresenta uma relação intrínseca com os valores, as crenças e as expectativas pessoais e coletivas. Cada estabelecimento de ensino ou agrupamento de escolas cria uma personalidade única, que resulta das vivências, populações, ambientes escolares, resultados, metas e objetivos distintos.

O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima de escola cujo diagnóstico contribuirá para uma mudança organizacional e uma prática de autoavaliação, com a finalidade de conhecer e compreender o grau de consecução das metas estabelecidas na escola e de introduzir alterações para a melhoria do seu funcionamento. Brunet (1992) reconhece a necessidade de auscultar as percepções que os indivíduos têm do seu clima de trabalho, a fim de se conhecerem os aspetos que influenciam diretamente o seu rendimento. A ponderação da realidade concreta de cada

escola resulta do conhecimento do seu contexto geográfico e físico, dos seus recursos humanos e materiais, do seu modo de funcionamento, dos seus resultados, do grau de autonomia e da identificação dos seus pontos fracos e pontos fortes.

Na escola atual, as vivências têm-se tornado mais complexas. Por um lado, em resultado da massificação e diversificação do público escolar e, como tal os fenómenos de relacionamento humano, tais como a indisciplina, o conflito, a violência e o *bullying*, que exigem uma reflexão profunda, um olhar atento e uma atuação atempada, para valorizar e desenvolver os relacionamentos de qualidade. Por outro, os desafios a que a escola, sobretudo a escola pública, têm vindo a enfrentar com a perda de direitos adquiridos, o aumento da carga horária semanal sem condições de trabalho adequadas, as várias fórmulas de Avaliação de Desempenho Docente têm contribuído para agudizar as relações interpares e desmoranar o sentido de identidade e de pertença da cultura organizacional da escola. Porém, não podemos generalizar as questões do relacionamento humano, pois, como já referimos, cada escola é diferente da outra.

A este propósito, Blaya (2006), citado por Ceia (2011), clarificou o *efeito de estabelecimento*, que começou por ser uma abordagem pessimista sobre a possível influência da escola sobre o desempenho académico dos alunos de origem socioeconómica desfavorecida (Coleman et al., 1996), no entanto, veio a comprovar-se que escolas com contextos geográficos, sociais e económicos semelhantes, apresentam desempenhos diferentes e dão respostas distintas aos problemas. Neste campo, registam-se os trabalhos desenvolvidos por Rutter (1979) que concluiu que “*as escolas fazem a diferença*” consequência das *políticas de estabelecimento*. Apesar de estudos realizados terem comprovado que o contexto tem efetivamente influência no clima de escola, o modo de gerir a disciplina, os recursos pedagógicos, o clima de aprendizagem, são fatores que afetam tanto a violência escolar como a vitimização dos atores educativos.

Destaca-se, assim, a importância dos agentes locais, da sua capacidade de inovar e criar, e também, daquilo que se apelida de *boas práticas*, as quais podem marcar a diferença. Podemos referir a qualidade dos espaços escolares, a forma de organização da escola, o modelo pedagógico assumido e um clima positivo.

Em períodos de crise é comum que a sociedade em geral emita opinião sobre questões relacionadas com a escola, os professores, ou o desempenho dos alunos, entre outras. O tempo que vivemos não é exceção. Assim, o debate em relação à melhor forma de gerir as escolas dispondo de menos recursos, melhorar os resultados escolares

dos alunos, a opção dos encarregados de educação por escolas públicas ou privadas para os seus educandos são questões atuais. A proposta de novas formas de organizar as escolas está diretamente associada à liberdade de escolha.

2.3.2. Liderança

Só recentemente se reconheceu que os líderes das escolas atravessam, como os professores, diferentes fases de desenvolvimento, e quantas vezes são co-responsáveis pelos “estados de espírito” nas diversas fases do desenvolvimento dos próprios professores. Day (2001) refere que os diretores de escola têm um papel chave na criação de culturas de aprendizagem profissional de modo a encorajar os professores a empenharem-se nessa aprendizagem quer de forma individual quer coletiva.

Blaise e Anderson (1995) destacaram três tipos de liderança: normativo-instrumental, facilitadora e emancipadora.

Liderança normativo-instrumental – Os diretores dos estabelecimentos de ensino trabalham “através” dos professores para articular as suas (deles) visões, metas, expectativas, por forma a influenciá-los a “comprarem” o seu programa de trabalho. Os professores raramente identificam as suas necessidades, valores e aspirações. Esta liderança não aumenta o profissionalismo nem a autonomia dos professores.

Liderança facilitadora – Os diretores demonstram confiança nos professores; desenvolvem uma gestão partilhada (envolvem todo o pessoal docente no processo de tomada de decisão, como membros de pleno direito); estimulam a autonomia individual do professor; encorajam a inovação; dão recompensas.

Liderança emancipadora – Os diretores têm como objetivo erradicar as diferenças de poder. Este tipo de liderança baseia-se em tradições de participação, equidade e justiça social.

Estes diferentes tipos de liderança, de uma forma ou de outra, podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores.

É improvável que a reflexão (...) seja apoiada no modelo de liderança normativo-instrumental. No modelo de liderança facilitadora pode ser apoiada a reflexão crítica dos professores (...). No modelo de emancipação, por outro lado, a reflexão tenderá a ser obrigatória. Os tipos de cultura de aprendizagem escolares que provavelmente dominam em cada um destes contextos de liderança são, respetivamente, a aceitação, a cooperação e a colaboração (Day, 2001, p. 137).

No já referido estudo internacional efetuado por Flores et al. (2009) concluiu-se que “uma liderança informativa, de apoio e encorajadora é decisiva na formação (...) profissional dos professores (...) com implicações na aprendizagem e desenvolvimento profissional, na realização profissional, no sentido da auto-eficácia e no comprometimento no ensino” (p.145).

2.3.3. Políticas educativas: a Avaliação do Desempenho Docente

A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Decreto-Lei nº41/2012-Artigo 3.º

As políticas educativas constituem um fator de influência decisivo do desenvolvimento profissional dos professores. A este propósito Garcia (1999) refere que é a política educativa que acaba ditando as prioridades de formação dos professores, entendendo por política educativa também as questões ligadas a salários, incentivos, autonomia, enfim, tudo que pode funcionar como fatores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional. São assim vários os aspetos que podem ser considerados na análise da relação entre as políticas educativas e o desenvolvimento profissional docente, tendo-se neste trabalho optado por considerar aspetos relacionados com a avaliação do desempenho docente.

O sistema de avaliação vigente no nosso país nas últimas décadas admitia que, à partida, os professores eram todos iguais, sendo a graduação profissional a única forma de os distinguir. Este modo de avaliar não traduz, necessariamente, a competência de ensino. A legislação emanada pelo Ministério da Educação português - Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro e o Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro - espelha, claramente, o imperativo da mudança educativa, apostando na qualidade do desempenho dos docentes como desígnio basilar para o sucesso educativo e, simultaneamente, no desenvolvimento profissional do professor.

Com o Decreto-Lei nº41/2012, entrou em vigor o atual modelo de avaliação de desempenho de pessoal docente, mais simplificado, desburocratizado, com o intuito de uma revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional. Este

modelo de avaliação pretende incentivar ao desenvolvimento profissional docente, procurando a melhoria dos resultados escolares e o declínio do abandono escolar.

O artigo 43º do estatuto da carreira docente refere que os intervenientes no processo de avaliação de desempenho são: *a)* O presidente do conselho geral; *b)* O diretor; *c)* O conselho pedagógico; *d)* A secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico; *e)* Os avaliadores externos e internos; *f)* Os avaliados.

Atualmente, a avaliação de desempenho docente tem uma natureza interna e externa, sendo a “ interna efectuada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada do docente e realizada em todos os escalões” (Artigo 42º do estatuto da carreira docente). A avaliação externa tem duas dimensões: científica e pedagógica. Esta realiza -se através da observação de aulas por avaliadores externos, sendo obrigatória nalgumas situações de progressão, nomeadamente, se o docente estiver em período probatório, se estiver para progredir para o 3º ou para o 5º escalão da carreira docente, se o docente pretender a atribuição de excelente e ainda se o docente estiver integrado na carreira mas tenha obtido a menção de Insuficiente.

O artigo 37.º do ECD, ponto 3 refere que “A progressão aos 3.º, 5.º e 7.º escalões depende, além dos requisitos previstos (...) do seguinte: *a)* Observação de aulas, no caso da progressão aos 3.º e 5.º escalões; *b)* Obtenção de vaga, no caso da progressão aos 5.º e 7.º escalões”. O facto de só se poder progredir para o 5º e 7º escalões se houver vagas, pode criar situações de injustiça em muitas escolas. Um professor que se encontre em situação de progressão para um destes escalões tendo obtido avaliação excelente ou muito bom já não fica sujeito à obtenção de vaga, progredindo automaticamente.

A avaliação de desempenho docente assenta, fundamentalmente, em duas perspetivas: a do desenvolvimento profissional e a do controlo, ou, como refere Day (2001, p.150) “uma orientada para o processo, outra para o produto”. Dado que a menção qualitativa em que é expressa a avaliação é definida em função de uma escala numérica (art. 46º do Decreto-Lei nº 15/2007 e art. 21º do Decreto Regulamentar nº 2/2008), todo o processo de avaliação definido no ECD parece estruturado para responder à questão: “Quanto vale numa escala de um a dez?”

Formosinho (2009) refere que o empenhamento é o cerne da atividade dos bons professores. “A dignidade dos professores não passa pela avaliação mas pelo empenhamento” (p.27). Como o empenhamento tem algo de subjetivo, não pode ser avaliado. “A avaliação do empenhamento e do dinamismo de um professor só pode ser

feita pela comunidade e pelos próprios colegas, pois só estes têm um conhecimento directo das suas qualidades” (Formosinho, 2009, p.23). Opinião diferente teve Garcia (1999) ao referir que a avaliação interna ao ser efetuada por alguém ligado à escola, corre o risco de não ser completamente objetiva.

Para Ponte e Oliveira (2002), um professor avalia-se pela sua capacidade de resolução de problemas concretos e não pelo conhecimento académico que possui. As alterações que ocorrem no trabalho, ao longo da carreira, e que decorrem de uma enorme pluralidade de fatores, contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

Curado refere que “as práticas de avaliação dos professores deveriam desenvolver o seu desenvolvimento profissional e basear-se num sistema de apreciação pelos pares, envolvendo os professores directamente na preparação, implementação e seguimento do processo de avaliação” (2002, p.19). Day refere que “para que a avaliação e o plano de desenvolvimento individual sejam processos bem sucedidos, devem assentar na noção de encorajamento da autonomia do professor, em vez da sua restrição” (2001, p. 173). Veloz (2000) aponta como objetivos básicos da avaliação dos professores a responsabilidade e o desenvolvimento profissional, apesar de McLaughlin (1997, cit. in Pacheco e Flores, 1999, p.167) considerar que “a avaliação dos professores não produz mais responsabilidade nem melhoria da prática nas escolas”.

Alves e Figueiredo, em 2011, efetuaram um estudo que envolveu dez professores com especialização em Educação Especial, na expectativa de saber a forma como estes percecionavam a ADD. Estes professores referiram não acreditar no aspeto formativo da avaliação, sendo de opinião que esta serve essencialmente de controlo. A avaliação “não permitirá encontrar caminhos adequados a um desenvolvimento profissional sustentado mas, preferencialmente, responder aos desígnios económicos de quanto vale o que fazemos?” (Alves e Figueiredo, 2011, p.123). Segundo os referidos autores, o sucesso da avaliação depende do próprio processo avaliativo, da cultura da escola e da sala de aula, das posturas individuais e/ou coletivas quanto à aprendizagem e a influência dos colegas.

Day (2001) refere ainda que a avaliação de desempenho não deve ser separada do “plano de desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola”. A avaliação e o desenvolvimento profissional devem proporcionar oportunidades para reduzir o isolamento do professor, de permitir que este tenha mais tempo para a refletir sobre a sua prática letiva, tanto dentro da sala de aula como fora desta, conduzindo a um melhor empenhamento. “O desenvolvimento dos professores

ocorre e é influenciado pelos contextos em que trabalham” (Day, 2001, p.166). Para que o desenvolvimento individual do professor seja bem sucedido, a direção deve proporcionar o encorajamento e a autonomia do professor e, ao mesmo tempo, proporcionar o apoio crítico adequado.

2.4. Fases da carreira e de desenvolvimento profissional docente

Tem-se constatado que os professores passam por diferentes fases ao longo da sua carreira e cada uma delas supõe uma evolução ao nível da maturidade pessoal e profissional, o que evidencia o interesse de estudar a carreira de professor numa perspectiva de *ciclos de vida* (Garcia, 1999). Ao longo dos anos tem-se vindo a acumular um vasto conjunto de dados sobre as principais etapas de orientação para o estudo da vida dos professores, podendo assinalar-se que a forma como a profissão é vivida desde o início não é igual em todos os professores e que a forma como que cada etapa é vivida poderá influenciar as etapas seguintes. Por exemplo, o início da profissão poderá ser decisivo do modo como se chega ao fim da carreira.

Os modelos de desenvolvimento do professor dão ênfase ao estudo de todas as mudanças no desenvolvimento individual daquele: físico, intelectual, afetivo, social, da personalidade e vocacional. Caracterizam-se por abordar no seu todo a carreira, desde a entrada na profissão até à reforma (Loureiro, 1997).

Existem vários modelos que procuram compreender as diferenças existentes no desenvolvimento profissional dos professores em diferentes fases da carreira. Os modelos têm subjacentes critérios diversificados. Iremos falar, de forma resumida, de alguns modelos, nomeadamente, o modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus, o modelo de Elliot e no modelo de Sternberg e Horvath, referindo também as fases da carreira segundo Huberman e ainda o modelo de Leithwood.

2.4.1. Modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus

Um dos modelos mais importantes do desenvolvimento profissional foi criado pelos irmãos Dreyfus e Dreyfus em 1986, sendo composto por cinco níveis de desenvolvimento da competência profissional. Os seus criadores apresentam este modelo em que o raciocínio analítico e a formulação de regras permitem uma compreensão baseando-se na capacidade da pessoa de não escolher regras, mas sim estilos comportamentais flexíveis perante determinadas situações. O modelo de Dreyfus

centra-se no processo de aquisição de destrezas, considerando cinco níveis de desenvolvimento de competência profissional: Principiante, Principiante Avançado, Competente, Proficiente e Perito (Eraut, 1994, p.124), citado por Day, (2001). As principais características de cada um dos referidos níveis são a seguir apresentados.

Nível 1- Principiante. O nível de Principiante caracteriza-se por uma adesão rígida a regras e planos aprendidos, pela fraca percepção da situação e pela ausência de juízo discricionário.

Nível 2- Principiante Avançado. Neste nível as linhas de orientação para a ação são baseadas em atributos ou aspetos específicos (aspetos são características globais de situações reconhecíveis apenas após alguma experiência prévia) tratados separadamente, sendo-lhes dada a mesma importância. Têm ainda uma percepção limitada da situação.

Nível 3- Competente. Ao atingir este nível, o docente já lida bem com a existência de muitos alunos; Compreende as suas ações, pelo menos parcialmente, em termos de objetivos a longo prazo. É capaz de efetuar uma planificação deliberada e consciente, sendo os seus procedimentos estandardizados e rotinizados.

Nível 4- Proficiente, Ao atingir este nível, encara as situações de uma forma holística em vez de considerar apenas alguns aspetos, conseguindo ver o que é mais importante numa situação. A tomada de decisões é menos trabalhada, usa máximas para se orientar, cujo significado varia de acordo com a situação. Apercebe-se de desvios do padrão normal.

Nível 5- Perito. Ao atingir este nível de Perito o docente já não se baseia em regras, princípios gerais ou máximas. Adquiriu uma compreensão intuitiva das situações baseada num entendimento silencioso e profundo. As abordagens analíticas são usadas apenas numa situação nova ou quando ocorrem problemas. Possui uma visão apenas do que é possível.

Embora este modelo advirta para o facto do crescimento profissional não depender unicamente da racionalidade e dê ênfase à aprendizagem pela experiência direta, Elliott (1996 *in* Day, 2001 p. 91) referiu que “parece (...) ignorar outros tipos de experiência (...) a aprendizagem a partir da observação da experiência de outros, ou da experiência “indireta” através de estudos de caso”. Tem em atenção o desenvolvimento de destrezas perante uma situação em que desempenha um papel relevante, mas não dá importância à compreensão do contexto. Apesar dos Dreyfus apresentarem o seu modelo de cinco estados de aquisição de destrezas, a ênfase está mais na percepção e

tomada de decisão do que na ação rotineira. Assim, definem a competência como um meio que permite uma integração no ambiente da ação profissional que incorpora, quer as rotinas, quer as decisões mantendo o comportamento regrado (Eraut, 1999). O modelo mostra um quinto nível de desenvolvimento, que se encontra no topo do desenvolvimento de destrezas a nível profissional e se pretende que seja alcançado. Day (2001) refere que várias investigações demonstraram que desenvolver a experiência e alcançar a posição de perito é um processo complicado e difícil de executar.

2.4.2. Modelo interacionista de Elliott

Ao invés do que acontece no modelo anteriormente referido, Elliott (1993 citado por Day, 2001, p. 90) concebeu uma perspetiva do desenvolvimento profissional “*interacionista*” que engloba as necessidades dos profissionais, ao movimentarem-se e agirem em contextos profissionais, pessoais e políticos. Defende que estes níveis deviam ser considerados como sequências interativas, passíveis de se relacionarem com as expectativas profissionais dos professores, em todas as fases da sua vida profissional onde ocorrem momentos de regressão ou progressão:

Fase 1 – inclui o *Principiante* e o *Principiante avançado* e foca-se, em termos de desenvolvimento, na promoção da ideia de autoavaliação do professor.

Fase 2 – *Principiante avançado a Competente*. Esta fase incide nos professores como práticos reflexivos, refletindo sobre a problemática das situações que enfrentam.

Fase 3 – *Competente a Proficiente*. Centra-se no desenvolvimento da capacidade dos professores de auto avaliarem ações e decisões.

Fase 4 – *Proficiente a Perito*. Reconhece que o desenvolvimento da experiência e a intuição dificultam a deliberação consciente.

Os professores deslocam-se entre estas fases durante a sua vida profissional, por motivos pessoais, sociais e psicológicos. O facto de mudar de escola, de desempenhar um novo papel, de ensinar diferentes programas e grupos etários resulta numa alteração temporária ou não do desenvolvimento profissional. Um professor que alcance o nível de perito, não significa que a aprendizagem terminou porque a aprendizagem é um processo que se constrói ao longo da vida e para se aprender através da experiência é necessário que esta seja “assimilada, examinada, analisada, considerada e negociada de forma a transformar-se em conhecimento proveitoso” (Aitchinson e Graham, citado por Day, 2001, p.91).

2.4.3. Professor perito segundo Sternberg e Horvath

Sternberg e Horvath (1995) desenvolveram a noção do professor “perito”. Segundo estes autores, as características do “perito” podem situar-se em três níveis fundamentais:

Domínio do conhecimento – “Os peritos acedem ao conhecimento para lidar de forma mais eficaz com os problemas. (...) Sabem como aplicar o seu conhecimento sobre o ensino a contextos particulares” (Day, 2001, p.92). Day refere ainda que “(...) as destrezas rotinizadas permitem ao “perito protótipo” “reinvestir” recursos cognitivos na reformulação e resolução dos problemas (...) no sentido de codificar, combinar e comparar seletivamente informações para chegar a soluções relevantes para os problemas do ensino” (Day, 2001, p.92).

Eficiência – “ Os peritos são capazes de fazer o que os principiantes fazem por um período (...) mais curto, (...) aparentemente com menos esforço (...). A capacidade para automatizar rotinas bem aprendidas está claramente relacionada com a capacidade reflexiva do perito” (Day, 2001, p.92).

Sentido de visão – “Os peritos não se limitam a resolver os problemas (...), muitas vezes redefinem o problema e (...) apresentam soluções engenhosas e relevantes” (Day, 2001, p.93). É a reflexão que faz com que o saber-fazer não se torne limitativo em termos de crescimento profissional.

2.4.4. Fases da carreira docente de acordo com Huberman

Têm sido propostos vários modelos sobre as fases da carreira do professor. Por exemplo, Fuller (1969) apresentou três estádios do ciclo da carreira de professor, que designou da seguinte forma: o estádio *Pré-Ensino*, correspondendo à época do estágio e onde as preocupações, se existirem, são muito ténues; o estádio *Inicial*, caracterizado por preocupações do professor consigo mesmo, implicitamente assumidas quanto à conquista de um lugar no corpo profissional; o estádio *Preocupações tardias*, em que as preocupações do professor estão voltadas fundamentalmente para o aluno.

Mais tarde, Fuller e Bown (1975) apresentaram mais três estádios: o estádio da *Sobrevivência*, caracterizado por preocupações no plano da afirmação como professor, do contacto com os alunos e da opinião que estes e os colegas podem formar sobre si, principiante; o estádio de *Mestria*, centrado sobretudo na preocupação básica em ensinar, adequar o trabalho às turmas numerosas, à ausência de regras; o estádio da

Estabilidade, em que a preocupação dominante é o aluno, procurando responder aos seus desejos e necessidades curriculares, sociais e familiares (Santos, 2003).

Bolam (1990, cit. in Day, 2001) identificou cinco estádios da profissão docente: o estádio de *Preparação*, o estádio de *Encontrar um lugar para trabalhar*, o estádio de *Indução*, o estádio de *Serviço*, estádio de *Transição* (isto é, promoção, emprego nouro setor, reforma). Este autor recorda que as necessidades dos indivíduos variam de acordo com estes e com a idade, o sexo ou o tipo de escola.

Kremer-Hayon e Fessler (1991, cit. in Day, 2001, p.101) apresentaram nove estádios do ciclo da carreira docente: *pré-serviço*, *indução*, *competência*, *construção*, *entusiasmo e crescimento*, *frustração da carreira*, *estabilidade e estagnação*, *declínio da carreira*, *saída da carreira*.

Os estudos mais representativos sobre as experiências da carreira dos professores e sobre os fatores que mais a influenciam foram realizados por Michel Huberman (2013). No seu trabalho, este autor sugere que os professores atravessam cinco fases que designou *Entrada na Carreira*, *Fase da Estabilização*, *Fase da Diversificação/Questionamento*, *Fase da Serenidade e Distanciamento afetivo/Conservantismo e Desinvestimento*, cujas principais características são a seguir apresentadas.

Entrada na Carreira

Nesta fase, a idade do professor é muito próxima da de alguns dos seus alunos pelo que este tende a comportar-se como um irmão, ou uma irmã, mais velho.

No início da carreira o professor está sobretudo centrado nos problemas da disciplina, devido à ausência da autoridade. É a sua fase de *socialização*. Huberman (2013) caracteriza os primeiros anos como de *sobrevivência* e *descoberta*, apontando desde logo, para a formação destas duas atitudes face à profissão.

A fase da *sobrevivência* é o resultado da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, facto designado por “choque da realidade”. Há uma confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Este período é crucial, o início pode ser fácil ou difícil. Apercebe-se imediatamente do distanciamento entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula e haverá dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos.

A fase de *descoberta* traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Fase de Estabilização

Também designada de estágio do *comprometimento definitivo* e o da *tomada de responsabilidades*. Não sendo já principiantes, são considerados como professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros. No caso do ensino, a estabilização significa a pertença a um corpo profissional e a independência. Do ponto de vista pedagógico, os estudos empíricos indicam que esta fase precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente. Os professores preocupam-se menos consigo próprios e mais com os objetivos didáticos.

Nesta “segunda etapa” os professores ainda não enfrentam todas as situações, mas atuam eficazmente e com melhores recursos técnicos. Com o domínio da situação, no plano pedagógico, vem uma sensação de libertação, um sentimento geral de segurança e de descontração. É uma fase fundamental (Day, 2001). Segundo Huberman, esta fase é relativamente breve, decorre entre o quarto e o sexto ano de carreira, sendo necessário que o professor se sinta apoiado. Cooper (1992 *in* Day, 2001, p.105) refere que nesta fase é crucial para os professores que desempenham papéis de liderança na escola, apoiem as necessidades sentidas pelos professores na procura de novos estímulos, novas ideias, novos desafios.

Fase de Diversificação

Os professores efetuam uma pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa e, especialmente hoje, tanta coisa mais, que não sei onde acabariam essas experiências. “Antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica” (Huberman, 2013, p. 41).

Nesta etapa os professores são caracterizados pelo elevado grau de motivação, empenhamento e dinamismo nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas.

Ao analisar as fases da atividade docente, verificou-se que o comprometimento com as atividades coletivas corresponde também a uma necessidade de manter o

entusiasmo pela profissão, de se projetar como docente aos 50/60 anos, sem que daí venha a resultar uma sensação de pesadelo (Watts, 1980, citado por Huberman, 2013, p. 42).

Pôr-se em Questão

É uma fase com múltiplas facetas: para uns, a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, provoca o questionamento; para outros, é o desencanto, motivado pelos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a “crise”. Trata-se, em termos não muito precisos, do “meio da carreira”, um período que se situa globalmente, entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15.º e o 25.º ano de ensino.

Ao analisarem o seu percurso como professores, muitos encaram a hipótese, por vezes com algum pânico, de seguir outras carreiras. No entanto, não há nenhuma indicação na literatura empírica no sentido de provar que a maioria dos professores passa por uma fase assim.

Por outro lado, é evidente que os parâmetros mais sociais – as características da instituição, o contexto político ou económico, os acontecimentos da vida familiar – são igualmente determinantes. É possível imaginar, por exemplo, as condições de trabalho na escola que acentuariam ou diminuiriam a monotonia em situação de sala de aula em termos tais que pudesse induzir, ou afastar, os sintomas que integram o “questionamento a meio da carreira”.

Estudos realizados mostram que o questionamento não é sentido da mesma maneira por homens e por mulheres. Encontra-se, normalmente, um “teor” de questionamento mais elevado nos homens, e numa idade mais jovem. O período mais acentuado da crise, nos homens, começa aos 36 anos, pode durar até aos 55 anos e parece ligar-se, sobretudo, à questão da progressão na carreira. Em contrapartida, o momento de questionamento, para as mulheres, chega mais tarde (por volta dos 39 anos), dura menos tempo (até aos 45 anos) e parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspetos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho (Huberman, 2013).

Serenidade e Distanciamento Afetivo

Trata-se mais de um “estado de alma” do que de uma fase distinta da progressão na carreira, como se pode observar nos estudos empíricos efetuados com professores de

45-55 anos. Pode-se alcançar a serenidade (e nem todos lá chegam) por vias diversas, mas muito frequentemente, chega-se lá na sequência de uma fase de questionamento.

Nesta fase já não há tanta ambição, baixa o nível de investimento, e aumentam a sensação de confiança e de serenidade. Os professores sentem que já nada há para provar aos outros ou a si próprios; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, são mais modestos nas metas que pretendem vir a alcançar nos próximos anos. “O distanciamento afetivo entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos pode provir, em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes subculturas, entre as quais o diálogo é mais difícil” (Huberman, 2013, p. 45).

Conservantismo e Lamentações

Nesta fase os professores, de 50-60 anos, são mais “rezingões”. Os queixumes são mais frequentes em relação à evolução negativa dos alunos, estão contra os colegas mais jovens, revelam uma atitude negativa em relação ao ensino e política educacional, contra os pais e até contra atitudes do público em geral face à educação. Com o aumentar da idade verifica-se uma tendência para uma maior rigidez e resistência mais firme às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança de ótica geral face ao futuro.

Desinvestimento

Alguns estudos identificam grupos de docentes que, não tendo podido chegar tão longe quanto ambicionavam, desinvestem a meio da carreira, ou que, desiludidos com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias. Os homens de certa idade têm tendência para rejeitar novas reformas, talvez mais pelo desejo de terminar a sua carreira “calmamente”.

A existência de uma fase de desinvestimento não está claramente demonstrada na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino, “não há razões para acreditar que os professores, no final da carreira, atuem de forma diferente dos elementos de outras profissões que estão sujeitos, mais ou menos, à mesma evolução fisiológica e às mesmas pressões sociais (em fim de carreira, supõe-se que as pessoas se desinvestem progressivamente, “passam o testemunho” aos jovens, preparam a retirada (...))” (Huberman, 2013).

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

Apresenta-se a seguir uma figura com a sequência “normativa” no ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário proposta por Huberman (2013).

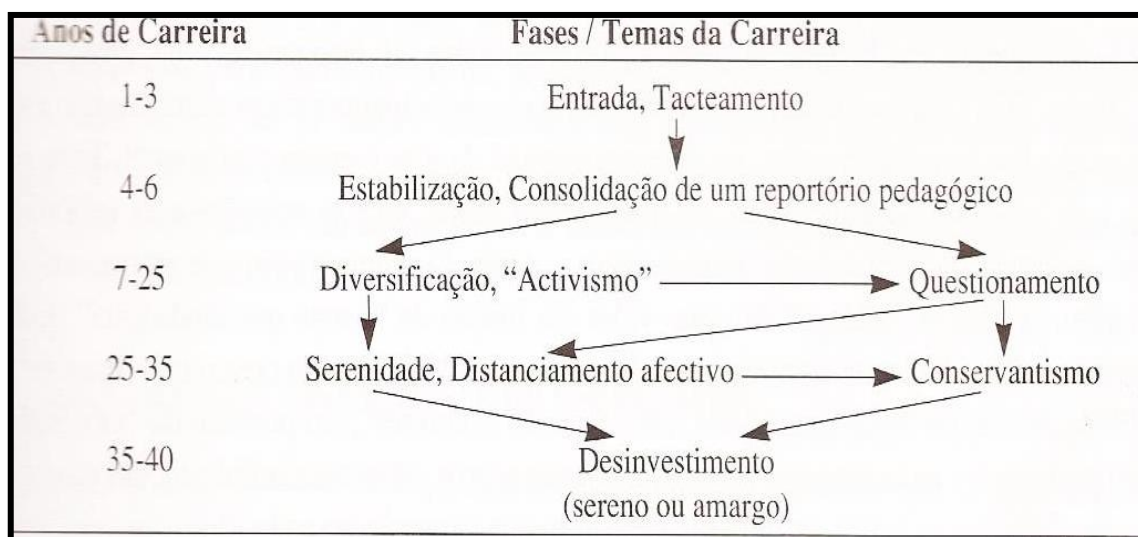


Fig 1 - Fases do ciclo da carreira do professor de acordo com Huberman. Um modelo esquemático. (retirado de Huberman, 2013)

É um modelo esquemático e poderá até ser especulativo, mas agrupa as tendências assinaladas anteriormente. Verifica-se uma linha de certo modo “única” até à fase de estabilização, seguida de várias ramificações, a meio da carreira, e, concluindo, de novo, numa fase única. Dependendo do percurso anterior, esta última fase pode viver-se serenamente ou com amargura.

O percurso mais harmonioso seria: *Diversificação, Serenidade e Desinvestimento sereno.*

Os percursos mais “problemáticos” seriam: *Questionamento e Desinvestimento amargo* ou *Questionamento, Conservantismo e Desinvestimento amargo.*

Todos estes percursos dependerão do que é exigido, ao professor, na sua capacidade de adaptação, reestruturação, inovação e investigação em termos de metodologias. Mas, acima de tudo dependerão da forma como sente, conhece e constrói a sua imagem relativamente ao que sociedade espera de si e retribui.

2.4.5. Integração de diferentes níveis de desenvolvimento docente: modelo de Leithwood

Leithwood (1992) apresentou uma proposta em que tenta relacionar o desenvolvimento psicológico, o desenvolvimento do ciclo da carreira docente e o desenvolvimento do saber-fazer profissional para compreender o desenvolvimento profissional dos professores, a qual é representada de forma esquemática na figura 2.

O autor propõe um modelo em seis estádios, cujo início se caracteriza pelo desenvolvimento de capacidades de sobrevivência e os níveis mais avançados implicam a participação e a intervenção do professor em vários níveis, desde os colegas à sociedade. Pode observar-se que o desenvolvimento da competência profissional é um processo em que ocorre uma evolução, tal como nas diferentes fases do desenvolvimento pessoal e nas fases da carreira. De acordo com Leithwood, há uma relação direta entre chegar a uma plataforma profissional e os estádios 5 e 6 do desenvolvimento do saber-fazer profissional.

Uma parte significativa da explicação para o facto dos professores se aperceberem que chegaram a uma plataforma remete para a falta de oportunidades, em muitas escolas e sistemas escolares, dadas aos professores para se conhecerem e para se relacionarem com várias turmas – para observarem e trabalharem com outros professores e com as suas turmas. Tais desafios respondem à disponibilidade por parte do professor em aceitar mais responsabilidade e permitem que a escola e o sistema escolar beneficiem do seu saber-fazer acumulado. Os professores que viveram tais desafios provavelmente entrarão no estádio final do seu ciclo de carreira ainda com um estádio de espírito aberto ou pelo menos como ‘analista positivos (Leithwood, 1990, p.81, citado por Day, 2001, p.113).

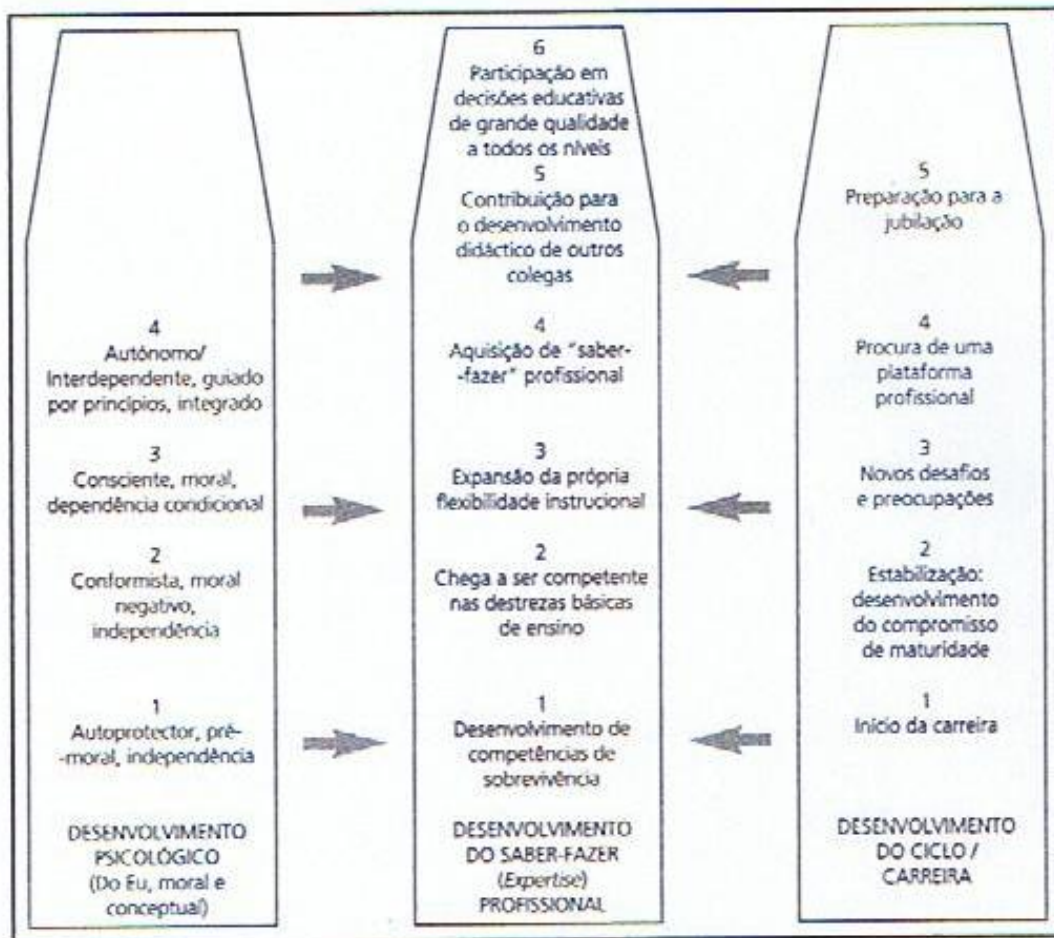


Fig. 2 - Modelo de integração do Desenvolvimento Psicológico. Ciclos Vitais e Desenvolvimento da Competência Profissional segundo Leithwood (retirado de Garcia, 1992)

2.5. Desenvolvimento profissional docente em síntese: as metáforas de J. Sachs

Sachs (2009) descreve o desenvolvimento profissional de professores através de um conjunto de metáforas, considerando aquele como um processo envolvendo *re-instrumentalização*, *remodelação*, *revitalização* e *re-imaginação*. Estas metáforas resultam do cruzamento de diferentes aspetos do desenvolvimento profissional como, por exemplo, os seus objetivos, as modalidades, concepções de docência subjacentes e são descritas pela referida autora da seguinte forma:

Re-instrumentalização - Devido às contantes alterações das políticas educativas é necessário atualizar competências. No entanto, o professor é incentivado a ver o seu desenvolvimento através de uma lógica instrumental. Assumem que o desenvolvimento profissional é bom e que, por isso, quanto mais melhor, o que nem sempre corresponde à verdade.

Remodelação – As alterações das políticas educativas implicam uma modificação das práticas educativas e “dos comportamentos dos professores mas não de uma mudança ao nível das suas atitudes e crenças em relação ao ensino”. O desenvolvimento profissional centra-se na transmissão mas há uma maior preocupação no aumento do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do professor.

Revitalização – A revitalização é centrada na aprendizagem dos professores, na sua renovação profissional. Inclui os alunos na atividade de aprendizagem, sendo por isso, ativo e desafiador. “Este focaliza-se principalmente na aprendizagem docente, sobretudo na renovação profissional, através de oportunidades para repensar e rever as práticas e, ao fazê-lo, os professores tornam-se reflexivos”.

Re-imaginação – A re-imaginação é centrada na aprendizagem pois é necessário “imaginação tanto para os que concebem o Desenvolvimento Profissional como para os seus destinatários”. Coloca o professor como investigador das suas próprias práticas e das dos seus colegas. Os professores e os alunos trabalham em conjunto, sendo promovido o risco. Provoca o entusiasmo, não há lugar para medo nem insegurança (Sachs, 2009).

2.6. Alguns dados de estudos internacionais sobre o desenvolvimento profissional docente – os estudos TALIS

Em 2009 o Inquérito internacional da OCDE sobre ensino e aprendizagem, TALIS 2008, procurou determinar até que ponto os professores se sentem preparados para responder aos vários desafios que enfrentam, bem como a qualidade de ambiente da sala de aula. Este estudo foi realizado em 23 países, tendo-se identificado uma relação estreita entre fatores como o clima positivo de escola, crenças dos professores, cooperação entre docentes, desenvolvimento profissional e adoção de técnicas de ensino diferentes.

Considerando dados incidindo no desenvolvimento profissional, verificou-se que mais de metade dos professores inquiridos mostraram desejar ter maior desenvolvimento profissional e que estavam insatisfeitos com a falta de oportunidades de desenvolvimento profissional.

Constatou-se que há mais professores do sexo feminino e que estes se envolvem mais em trabalho cooperativo entre colegas que os do sexo masculino.

A avaliação do trabalho dos professores e o feedback que recebem tem uma forte influência positiva no trabalho dos professores. Se os professores têm um *feedback*

positivo do seu trabalho, se sentem o seu trabalho reconhecido, aumentam a autoestima, a sua produtividade e o seu desenvolvimento profissional.

Comparando o estudo em Portugal com os restantes países envolvidos no projeto constata-se que:

- Perto de 86% dos professores portugueses participaram em ações de desenvolvimento profissional durante o período do inquérito (18 meses) enquanto que a média TALIS foi de 89%.
- O número médio de dias dedicados ao desenvolvimento é 18,5 dias, muito acima da média TALIS de 15,3 dias.
- Cerca de 25% dos professores em Portugal pagaram todos os custos decorrentes do desenvolvimento recebido, totalizando a maior percentagem dentre os países TALIS (média TALIS = 8%) e apenas 25% (a menor percentagem dentre os países TALIS) beneficiaram de uma redistribuição do horário em função do desenvolvimento (média TALIS = 63%).
- A exigência de mais desenvolvimento derivada de uma insatisfação com o desenvolvimento recebido está acima da média em Portugal: 76% dos professores gostariam de ter recebido mais desenvolvimento (média TALIS = 55%).
- As áreas onde foi apontada uma maior necessidade de desenvolvimento para professores em Portugal, assim como na grande maioria dos outros países, foram a educação de estudantes com necessidades educativas especiais (relatado por 50% dos professores, o segundo maior valor dentre os países TALIS; média TALIS = 34%) e competências educacionais em TIC (embora o valor apontado seja 24%, ligeiramente abaixo da média TALIS de 25%); outras áreas procuradas por professores em Portugal foram a gestão e administração escolar e, paralelo aos resultados relativos ao clima disciplinar em sala de aula, a disciplina de estudantes e problemas de comportamento (OECD, 2009).

Durante os 18 meses em que decorreu o inquérito verificou-se que cerca de 25% dos professores inquiridos revelaram que 30% das aulas não são rentabilizadas devido a problemas comportamentais ou de tarefas administrativas. Este estudo permitiu também concluir que nalguns dos países em que se verifica uma liderança instrucional mais forte

nas escolas existe mais colaboração entre os professores, melhor relacionamento entre alunos e professores, mais reconhecimento dado aos professores por práticas de ensino inovadoras e mais ênfase nos resultados da avaliação dos trabalhos dos professores em termos de desenvolvimento.

Recentemente surgiram os resultados do último inquérito internacional da OCDE (2014) sobre ensino e aprendizagem, TALIS 2013, envolvendo 34 países. Os professores avaliaram as suas necessidades de desenvolvimento tendo relatado necessidades em áreas específicas.

De modo semelhante, os resultados do estudo TALIS 2008, mostram que a área mais vezes citada pelos professores como sendo uma área com grande necessidade de desenvolvimento é a relacionada com o ensino de estudantes com necessidades especiais, sendo relatada por cerca de 22% dos professores, destacando-se os professores do Brasil, com 60% a indicar esta necessidade. Apenas 32% dos professores relataram o seu envolvimento num processo de desenvolvimento profissional centrado no ensino de estudantes com necessidades especiais.

A segunda e a terceira necessidades de desenvolvimento profissional mais relatadas pelos professores foram no campo de tecnologia de comunicação e informação (TIC) (19% dos professores) e no uso de novas tecnologias no local de trabalho (18% dos professores), dois itens intimamente relacionados. Estas necessidades foram sentidas por todos os professores do estudo TALIS, tendo sido mais focado pelos professores do Brasil, de Itália e da Malásia. Tendo em conta a evolução constante destas tecnologias, a identificação desta necessidade específica, pode ser um sinal do crescente desafio que os professores enfrentam. Ao comparar os resultados dos países participantes em ambos os estudos, as duas maiores áreas de necessidade apontadas anteriormente (ensino de estudantes com necessidades especiais e aptidão nas TIC) nota-se que estas foram mais sentidas pelos professores do ensino secundário em 2008. De facto, em média, a percentagem de professores que identificaram uma necessidade de aptidões para o ensino de estudantes com necessidades especiais é de 30% em 2008 comparado com 24% em 2013. A diferença é muito maior na Malásia, Noruega, Polónia, Portugal e Espanha, onde ultrapassa os 14 pontos percentuais. Por outro lado, mais professores do ensino secundário na Dinamarca, Coreia e México identificaram esta necessidade em 2013 do que os seus colegas em 2008. O mesmo padrão pode ser identificado no caso da necessidade de aptidões em TIC. Existem, contudo, algumas exceções, como é o caso da Islândia, da Itália, da Coreia e da Eslováquia. Em média,

nos países participantes, a necessidade de desenvolvimento profissional para o conhecimento e a compreensão da matéria é menos identificada em 2013 do que em 2008. A diferença na identificação desta necessidade é especialmente significativa na Itália (-18 pontos percentuais), Malásia (-28 pontos percentuais), Polónia (-15 pontos percentuais) e Flandres (Bélgica), onde a diferença é de -14 pontos percentuais. Finalmente, em média para os países participantes em ambos os estudos, a necessidade de aptidões no ensino em ambientes multiculturais é aproximadamente igual em termos de importância para professores do ensino secundário inicial em 2008 e em 2013. Contudo, no caso do Brasil, da Coreia e do México, essa necessidade específica é mais importante em 2013 do que era em 2008 por mais de oito pontos percentuais, e essa necessidade é menos importante em 2013 do que era em 2008 na Malásia (equivalente a uma redução de 20 pontos percentuais no número de professores que relataram esta como sendo uma necessidade de alto nível) (OECD, 2014).

Capítulo 3

Estudo Empírico

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados.

(Paulo Freire, 2014)

Iniciaremos este capítulo com a apresentação do problema em estudo e sistematizaremos a metodologia seguida ao longo da investigação, referindo os motivos que estiveram subjacentes às opções tomadas durante o processo. Procederemos à caracterização dos sujeitos-alvo e faremos referência aos procedimentos utilizados para a recolha dos dados que permitiram a concretização do estudo. Descreveremos também as técnicas utilizadas para o tratamento dos dados e abordaremos a questão da credibilidade da investigação e a forma como foi acautelada. Por último, apresentaremos os dados obtidos e a respetiva discussão.

3.1. Contextualização e objetivos do estudo

Num tempo em que a desmotivação paira sobre o corpo docente e se percebe um clima de quase desinteresse na gestão da carreira, procuramos compreender a forma como os professores com diferentes anos de experiência profissional percebem a profissão docente e se identificam com a profissão, as suas perspetivas de desenvolvimento profissional e também a sua perceção da relação entre o processo de aprendizagem profissional e de avaliação de desempenho.

Tendo em conta o objetivo geral referido, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a perceção que professores com diferentes níveis de experiência têm da profissão docente;
- Caracterizar estratégias e formas de DPD;

- Identificar agentes e fatores que contribuíram para esse desenvolvimento;
- Caracterizar a percepção de professores sobre a ADD;
- Analisar a relação entre as características do DPD e a percepção da ADD.

3.2. Metodologia

A escolha da metodologia teve como referência os objetivos estabelecidos para o estudos e a fundamentação teórica realizada. A opção por uma metodologia de carácter qualitativo prende-se com aspetos que pretendemos privilegiar, nomeadamente, opiniões, percepções e sentimentos. Interessava-nos saber como os professores percecionam a carreira docente, o modo como efetuavam o DPD, as suas opiniões e sentimentos relativamente à ADD. Neste contexto, considerámos que a entrevista seria uma técnica essencial do processo de investigação. Trata-se de um estudo descritivo-interpretativo, com vertente de entrevista semi-estruturada, limitada a seis sujeitos de investigação, seleccionados por critérios de conveniência.

3.2.1. Sujeitos-alvo

O tipo de amostra que utilizámos foi imposta pelo condicionalismo temporal do mestrado, que impossibilitava a realização e o tratamento de um maior número de entrevistas durante, aproximadamente, nove meses. Os sujeitos da investigação foram seleccionados tendo em atenção o tempo de serviço, pois pretendíamos professores de matemática com experiência. Participaram no estudo seis professores de matemática de diferentes escolas, de várias regiões do país. A razão dessa escolha prendeu-se com o facto de esta disciplina estar com frequência sujeita a alterações nos programas, de exigir que os docentes estejam em constante atualização dos seus conhecimentos, tendo por isso necessidade de frequentar ações de formação. Tendo em conta o tipo de amostra analisado, não pretendemos generalizar os resultados mas sim aprofundar a compreensão do assunto que nos propusemos estudar.

Por questões de confidencialidade do estudo, os sujeitos serão referenciados por S1, S2, S3, S4, S5 e S6.

3.2.2. Instrumento de recolha – Entrevista

Tendo em conta a temática e os objetivos da investigação, optámos, como já foi referido, pela realização de uma entrevista semi-estruturada, audiogravada. Este tipo de entrevista permite ir fazendo perguntas de recurso, de modo a não dispersar ou de forma a clarificar algum aspeto que não tenha ficado tão explícito. Como refere Amado (2009, p.62), os entrevistados podem expressar-se pelas suas próprias palavras, havendo interação verbal entre entrevistador e entrevistado, “animada de forma flexível pelo entrevistador”. Passamos então a descrever os procedimentos utilizados na concretização desta investigação.

Estrutura do guião

Visto termos optado por uma entrevista semi-estruturada, elaborámos um guião, onde se registaram os objetivos a alcançar e as questões essenciais a formular, tendo a preocupação de obter o máximo de informação com o mínimo de questões. Foram também formuladas algumas questões de recurso (Amado, 2009). Os dados recolhidos foram gravados e posteriormente transcritos para que depois fossem sujeitos à análise de conteúdo.

Na construção do guião, que se apresenta como Anexo 1, tivemos como orientação o esquema apresentado por Amado (2009).

O guião da entrevista consta de seis blocos, que são a seguir descritos:

Bloco 1 – Legitimação da entrevista – Neste primeiro momento procurou explicar-se o objetivo do estudo, colocando o entrevistado ao corrente do nosso trabalho de investigação. Valorizámos a colaboração do respondente, garantimos o anonimato e solicitámos autorização para gravar a entrevista.

Bloco 2 – Dados de caracterização profissional do professor – Com este bloco pretendíamos obter dados gerais sobre o percurso e a experiência profissional do professor, nomeadamente, quanto ao tempo de serviço, categoria profissional, cargos desempenhados, no passado e na atualidade.

Bloco 3 – Perceção da profissão docente e das fases da carreira – Neste bloco tínhamos três objetivos: Conhecer as motivações para a escolha da profissão, analisar

as percepções dos professores sobre “Ser professor na atualidade” e caracterizar a evolução das percepções dos professores em relação à sua carreira.

Bloco 4 – Análise da aprendizagem e desenvolvimento profissional – As questões deste bloco tinham como objetivos descrever a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, descrever os agentes, os contextos e os momentos-chave que mais contribuíram para essa aprendizagem e ainda aferir motivações para o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Bloco 5 – ADD – Esta fase da entrevista teve um primeiro propósito conhecer a experiência profissional em torno da ADD. Pretendíamos também averiguar a percepção dos professores sobre o objetivo da avaliação de desempenho docente e a sua relação com a aprendizagem profissional. Para finalizar, visava aferir-se opiniões sobre perspectivas de futuro para a ADD e a carreira docente, sobre as características de uma ADD ideal, que realmente promovesse o desenvolvimento profissional.

Bloco 6 – Reflexão sobre a entrevista e agradecimento – Este bloco destinou-se a compreender até que ponto o entrevistado atribui importância ao estudo em curso. Terminaríamos agradecendo a disponibilidade e a ajuda prestada, valorizando a importância da entrevista realizada para o projeto de investigação, prometendo dar conta das conclusões do estudo.

Realização da entrevista

As entrevistas decorreram entre novembro de 2013 e janeiro de 2014, tiveram uma duração média de 60 minutos e foram efetuadas em locais privados, escolhidos pelos entrevistados, de modo a que se sentissem em ambiente familiar, longe de qualquer interferência. Estas foram gravadas, com a autorização do entrevistado. Posteriormente foram transcritas e facultadas a cada um para que confirmasse o que se encontrava no documento. Deste modo, procurámos dar uma maior credibilidade à entrevista, promovendo a validação do conteúdo pelo próprio sujeito.

O guião da entrevista serviu-nos como orientação, para assegurar que todos os objetivos seriam cumpridos. Procurámos não intervir durante a entrevista, falar o menos possível, não fazer perguntas que influenciassem o entrevistado. Foram

utilizados com alguma frequência sinais verbais e gestuais de reforço, procurando, no entanto, manter alguma neutralidade.

Aos entrevistados foi dado a garantia do anonimato mas este é relativo dado que são conhecidas as escolas e o tempo de serviço de cada um.

3.2.3. Técnica de análise de dados – Análise de conteúdo

Feita a recolha dos dados, foi necessário tratar e interpretar a informação recolhida. Como afirma Amado (2009), não basta recolher os dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra). São várias as técnicas de análise e recolha de dados. No presente trabalho privilegiámos a análise de conteúdo, dado ser uma técnica que possibilita fazer inferências a partir dos conteúdos para as “condições de produção” desses mesmos conteúdos (Amado, 2009).

São várias as etapas na análise de conteúdo. Definidos os objetivos do trabalho e do quadro de referência teórico, constitui-se o “corpus” documental. Este é o conjunto de todas as transcrições das entrevistas realizadas aos seis professores de matemática. Seguiram-se leituras atentas e ativas, passando-se à fase da categorização. Optámos nesta fase por construir um sistema de categorias prévio, realizado com base nas pesquisas efetuadas e decorrentes do enquadramento teórico. Estas resultaram das ideias-chave encontradas numa análise atenta à transcrição das entrevistas espartilhadas em unidades de referência. Para cada categoria foram, posteriormente, definidas várias subcategorias. As categorias e subcategorias criadas no presente estudo são apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 1.- categorias e subcategorias

| Categorias | Subcategorias |
|---|--|
| <i>Caraterização profissional do professor</i> | Situação atual Anos de serviço Escala Número de Escolas em que trabalhou Cargos desempenhados no passado Cargos desempenhados atualmente (com exceção da avaliação) |
| <i>Motivação para a docência</i> | Razões/Motivações para a escolha da profissão Momento da escolha Grau de certeza na escolha Balanço atual |
| <i>Ser professor na atualidade</i> | Estatuto formal Características da profissão na atualidade Funções escolares Funções extraescolares Reconhecimento social da profissão Atitudes em relação às pressões políticas |
| <i>A profissão docente ao longo da carreira</i> | Continuidades Mudanças ocorridas Momentos positivos Momentos negativos |
| <i>Aprendizagem e desenvolvimento profissional</i> | Área científica da formação inicial Formação educacional inicial Avaliação da formação inicial Momentos da aprendizagem profissional/formação contínua Agentes intervenientes na formação contínua Tipo de formação contínua Formação especializada Motivo que leva a frequentar ações de formação Áreas das ações de formação frequentadas Planos para desenvolvimento profissional imediato e a médio prazo |
| <i>ADD</i> | Experiência profissional em torno da ADD Pontos fracos da avaliação Sentimentos em relação à ADD Pontos fortes da avaliação Avaliação ideal |

Seguiu-se uma confrontação de todas as unidades de registo, que foram posteriormente integradas no sistema de categorias e subcategorias, anteriormente criado, nos indicadores comuns. Este documento respeitante à análise de conteúdo encontra-se em Anexo 8.

No que diz respeito ao critério de contagem, começámos por determinar o que contar e como contar. Assim, decidimos registar logo nos vários indicadores os sujeitos encontrados e todas as unidades de registo referentes e esses indicadores para mais tarde contabilizar todas as vezes que a mesma unidade aparece, como se pode ver no quadro que segue em Anexo 9.

Tendo em conta os objetivos do nosso estudo, sentimos posteriormente necessidade de elaborar novos quadros, onde foi feita a distinção entre os sujeitos entrevistados e separados os professores do 3º e 4º escalões dos que se encontravam no 8º e 9º escalões, para analisar as diferenças e semelhanças existentes. Este procedimento esteve na base de contagens adicionais.

3.2.4. Credibilidade da investigação

Segundo Amado (2009), para que haja “credibilidade”, é necessário que a investigação se tenha desenrolado de forma “credível”, “documentada” e “lógica”. A credibilidade pode ser assegurada a três níveis: descritiva, interpretativa e lógica. A *credibilidade descritiva* obtém-se durante a recolha de dados. É necessário verificar se houve fidelização no que se ouviu e, no caso do presente trabalho, isso foi conseguido visto ter-se feito a gravação da entrevista e esta ter sido transcrita na íntegra. Posteriormente os entrevistados leram e confirmaram essa transcrição. A *credibilidade interpretativa* foi assegurada dado ter-se adoptado uma postura de neutralidade, não influenciando as respostas, nem manifestando qualquer opinião relativamente ao que estivesse a ser relatado. No entanto, neste tipo de estudos, torna-se difícil manter a neutralidade visto que entrevistador e entrevistado se encontram culturalmente e socialmente próximos. É necessário, como diz Estrela, (citada por Amado, 2009, p.282) que “o investigador saiba executar o exercício dialético de proximidade e afastamento”. Para assegurar a *credibilidade teórica* procurámos fazer uma correta interpretação dos dados recolhidos e analisados durante a investigação.

Com vista a aumentar a credibilidade, procedeu-se a uma triangulação de investigadores, tendo a análise de conteúdo sido validada por três investigadores.

Para que o estudo seja consistente deve ser feita uma descrição rigorosa dos processos de investigação utilizados e possibilitar a triangulação das conclusões.

3.3. Apresentação e análise interpretativa dos dados

Iremos agora proceder à análise e interpretação de conteúdo das entrevistas realizadas aos seis sujeitos-alvo, complementando, sempre que se justifique, com informações adicionais procedentes da revisão da literatura.

As categorias, subcategorias, indicadores e respetivas frequências são apresentados em conjunto no quadro que se encontra no Anexo 9. Nos pontos seguintes, estes mesmos dados são apresentados por cada uma das subcategorias consideradas.

3.3.1. Caracterização dos sujeitos da investigação

Situação atual dos sujeitos-alvo

Participaram no estudo seis professores de Matemática. No quadro 2 são apresentados os dados relativos à sua situação profissional atual. Os sujeitos-alvo S1, S2, S3, S4 e S6 pertencem ao quadro de agrupamento. O sujeito-alvo S5 pertence a uma escola não agrupada e o sujeito-alvo S6 encontra-se atualmente com horário zero. Constata-se, portanto que os seis professores entrevistados são todos do quadro.

Quadro 2- Situação atual dos sujeitos-alvo

| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total |
|----------------|--|----|----|----|----|----|----|-------|
| Situação atual | Professora do quadro de agrupamento | X | X | X | X | | | 4 |
| | Professora do quadro de agrupamento com horário zero | | | | | | X | 1 |
| | Professor do quadro de escola | | | | | X | | 1 |

Tempo de serviço dos sujeito-alvo

No que respeita às características dos sujeitos, conforme se pode analisar no quadro 3, os sujeitos-alvo S2 e S6 apresentam menor tempo de serviço e o sujeito S4 é o que apresenta mais tempo de serviço. Podemos concluir que todos os participantes têm bastante experiência de ensino, uma vez que os seus tempos de serviço variam entre os 20 e os 35 anos.

Quadro 3 - *Tempo de serviço dos sujeito-alvo*

| Sujeito-alvo | Tempo de serviço |
|--------------|------------------|
| S1 | 31 |
| S2 | 23 |
| S3 | 31 |
| S4 | 35 |
| S5 | 32 |
| S6 | 20 |

Escalão dos sujeitos-alvo

Ao analisar o quadro 4 verificamos que os sujeitos S6 e S2 estão no 3º e 4º escalões, respetivamente, e os sujeitos S1, S3, S4 e S5 já se encontram numa fase avançada da carreira, nos 8º e 9º escalões. No entanto, apesar da diferença de escalão entre os participantes, se tivermos em conta os dados relativos aos anos de serviço (quadro 3.3), verificamos que todos têm mais de 20 anos de serviço, pelo que, podem ser considerados professores experientes.

Quadro 4 - *Escalão dos sujeitos-alvo*

| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total |
|--------------|-------------|----|----|----|----|----|----|-------|
| Escalão | 3º | | | | | | X | 1 |
| | 4º | | X | | | | | 1 |
| | 8º | X | | X | | | | 2 |
| | 9º | | | | X | X | | 2 |

Número de escolas em que trabalharam

Uma análise dos dados obtidos na subcategoria relativa ao *número de escola em que trabalharam* mostra que um dos sujeitos entrevistados, S4, esteve sempre na mesma escola, enquanto o sujeito S1, ao longo do seu percurso, passou por 3 escolas. O sujeito S5 foi o que passou por mais escolas, 8. Por comparação com os quadros 3 e 4 podemos constatar que o sujeito S4, com 35 anos de serviço, no 9º escalão, esteve sempre na mesma escola.

Quadro 5 - *Número de escolas em que trabalharam*

| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total |
|------------------------------------|-------------|----|----|----|----|----|----|-------|
| Número de escolas em que trabalhou | 1 escola | | | | X | | | 1 |
| | 3 escolas | X | | | | | | 1 |
| | 5 escolas | | X | | | | | 1 |
| | 6 escolas | | | X | | | X | 2 |
| | 8 escolas | | | | | X | | 1 |

Cargos desempenhados no passado

Analisando o quadro 6 constata-se que foram muito variados os *cargos desempenhados no passado* pelos 6 sujeitos entrevistados. Apesar de todos terem desempenhado vários cargos, foram os sujeitos S3 e S5 os que mais cargos desempenharam. Os sujeitos S3, S5 e S6 tiveram cargos de gestão, tendo ainda o sujeito S5 sido orientador de estágio. Comparando com os quadros anteriores, é de realçar que o sujeito S1, no 8º escalão, com 31 anos de serviço, teve apenas 4 cargos desempenhados. Os sujeitos S2 e S6 também só desempenharam 4 cargos, no entanto, são os que têm menos tempo de serviço, 23 e 20 anos, respetivamente. Podemos também constatar que a maioria dos cargos desempenhados pelo sujeito S2 são específicos de docentes do ensino noturno.

Quadro 6 - Cargos desempenhados no passado

| Categoria: Caracterização profissional do professor | | | | | | | | | | |
|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|-----------------------|-----------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem | |
| Cargos desempenhados no passado | Diretora de turma | X | X | X | X | X | X | 6 | 6 (S1 S2 S3 S4 S5 S6) | |
| | Coordenadora dos diretores de turma | X | | X | X | | X | 4 | 4 (S1 S3 S4 S6) | |
| | Delegada de departamento | X | | X | | X | | 3 | 3 (S1 S3 S5) | |
| | Vice-presidente do conselho diretivo | | | | | X | | 1 | 1 (S5) | |
| | Vice -presidente do conselho pedagógico | | | | | X | | 1 | 1 (S5) | |
| | Presidente do conselho pedagógico | | | | | X | | 1 | 1 (S5) | |
| | Assessora comissão instaladora | | | | | | X | 1 | 1 (S6) | |
| | Vice-presidente comissão instaladora | | | | | | X | 1 | 1 (S6) | |
| | Secretariado de exames | X | | | | | | | 1 | 1 (S1) |
| | Supervisora dos exames nacionais do 12º ano | | | | X | X | | | 2 | 2 (S4 S5) |
| | Bolsa de professores classificadores | | | | X | | | | 1 | 1 (S4) |
| | Coordenadora de turmas de unidades capitalizáveis | | X | | | | | | 1 | 1 (S2) |
| | Equipa de horários | | X | | | | | | 1 | 1 (S2) |
| | Remodelação de documentos dos cursos EFA | | X | | | | | | 1 | 1 (S2) |
| | Diretora de centro de formação | | | X | | | | | 1 | 1 (S3) |
| | Pertencer ao projeto Minerva | | | X | | | | | 1 | 1 (S3) |
| | Pertencer à UNIVA | | | X | | | | | 1 | 1 (S3) |
| | Elemento da Assembleia de escola | | | X | | | | | 1 | 1 (S3) |
| | Presidente da assembleia de escola | | | | | | X | | 1 | 1(S5) |
| | Orientador de estágio | | | | | | X | | 1 | 1(S5) |
| Total de cargos por sujeitos-alvo | | 4 | 4 | 7 | 4 | 8 | 4 | | | |

Cargos desempenhados atualmente (com exceção dos da avaliação)

Relativamente à subcategoria *cargos desempenhados atualmente*, pode verificar-se, da análise do quadro 7, que os cargos mais desempenhados pelos participantes são o de representante da área disciplinar e o de direção de turma.

Os sujeitos S2 e S6 não têm cargos atualmente, mas analisando o quadro 2, Situação atual dos sujeitos-alvo, verificamos que o sujeito S6 se encontra no quadro de agrupamento com horário zero, o que, de certo modo, justifica a ausência de cargos.

O sujeito S5, à semelhança dos cargos desempenhados no passado, é o que desempenha mais cargos, estando atualmente a desempenhar 5 cargos.

O sujeito S1 desempenha atualmente 3 cargos.

Quadro 7- *Cargos desempenhados atualmente (com exceção dos da avaliação)*

| Categoria: Caracterização profissional do professor | | | | | | | | | |
|---|--|----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Cargos desempenhados atualmente (com exceção dos da avaliação) | Diretora de turma | X | | | | X | | 2 | 2 (S1 S5) |
| | Diretora dos cursos profissionais | X | | | | | | 1 | 1(S1) |
| | Coordenadora dos diretores de curso dos cursos profissionais | X | | | | | | 1 | 1(S1) |
| | Representante da área disciplinar | | | X | X | | | 2 | 2 (S3 S4) |
| | Coordenador de departamento | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |
| | Equipa de horários | | | X | | | | 1 | 1 (S3) |
| | Formador do GAVE | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |
| | Orientador de estágio | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |
| | Presidente do conselho geral | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |
| | Total de cargos por sujeito-alvo | | 3 | 0 | 2 | 1 | 5 | 0 | |

3.3.2. Motivação para a docência

Razões/Motivações para a escolha da profissão

Ao observar o quadro 8, verificamos que foram várias as motivações para a escolha da profissão, sendo o gosto pela disciplina o indicador referido por 5 dos 6 sujeitos-alvo, ao qual se segue o gosto por ensinar. É de realçar que a motivação para a docência esteja ancorada em dois elementos cruciais daquela: o interesse pela área científica, por um lado, e o próprio ensino, por outro.

Constata-se igualmente que o sujeito S2 foi o que teve mais indicadores que motivaram a escolha da profissão. Para o sujeito S5, além do gosto pela disciplina, foi também o acaso que o levou à docência. É interessante verificar que, apesar do acaso, o sujeito S5 é, de entre todos, aquele que tem desempenhado mais funções na escola, conforme se pode constatar pelos quadros 6 e 7.

Quadro 8 - Razões/Motivações para a escolha da profissão

| Categoria: Motivação para a docência | | | | | | | | | |
|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|--------------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Razões/Motivações para a escolha da profissão | Influência do professor de matemática | X | | X | | | | 2 | 3 (S1 S3 S3) |
| | Influência de uma explicadora | | X | | | | | 1 | 2 (S2 S2) |
| | O gosto pela disciplina | X | X | | X | X | X | 5 | 5 (S1 S2 S4 S5 S6) |
| | Vontade de transmitir algo aos outros | | X | | | | | 1 | 2 (S2 S2) |
| | Gostar de estar em contacto com os outros | | X | | | | | 1 | 1 (S2) |
| | Gostar de ensinar | | X | | X | | X | 3 | 3 (S2 S4 S6) |
| | A experiência de ensinar/dar explicações | | | | | | X | 1 | 1 (S6) |
| | Aptidões para o ensino (paciência, jeito) | | X | | | | | 1 | 1 (S2) |
| | O acaso | | | | | | X | 1 | 1 (S5) |
| Total | | 2 | 6 | 1 | 2 | 2 | 3 | | |

Momento da escolha

Os sujeitos-alvo S2 e S3 referiram que a escolha era antiga, ainda da infância. Nas palavras de S2 "Eu não me lembro muito bem mas lembro-me de ser pequenina e estar a brincar, a falar para os tachos e para as panelas na minha cozinha e ter escrito na porta "professora". Portanto, este desejo já vem desde menina" (S2). Ou ainda, "Eu sempre quis ser professora (...) visto que ser professora era uma ideia na minha cabeça já há muitos anos" (S3).

Grau de certeza na escolha

Apenas os sujeitos S3 e S4 referiram que a escolha da profissão foi única pois queriam ser professoras, referindo "O certo era ser professora" (S3) ou "Nunca pensei noutra profissão e na altura poderia ter ido para medicina porque bastava ter mais de 14 e entrava-se direto na faculdade que se queria" (S4), ou ainda "Portanto, eu entrei para matemática porque era o que queria" (S4).

O sujeito S6 teve algumas dúvidas na escolha, "Tive algumas dúvidas nos ramos de matemática" (S6).

Os restantes sujeitos não se manifestaram sobre esta subcategoria.

Balço atual

Quando na análise da motivação para a docência se questionaram os sujeitos sobre a manutenção da opção pela docência, na atualidade, constatou-se, como se pode observar no quadro 9, que todos os sujeitos com exceção da S3, se continuam a identificar totalmente com a profissão, referindo: "(...) Hoje não me vejo a fazer outra coisa senão isto" (S1), "Eu costumo dizer que não sei fazer outra coisa senão ensinar" (S2). No mesmo sentido, vão as expressões dos outros participantes quando referem "Se me deixarem ensinar alunos está tudo bem, não quero mais nada!" (S4), "Não sei quantos anos me faltam para a reforma nem quero saber" (S5), ou ainda, "Concorri para um banco mais do que uma vez durante o curso mas cada vez que não entrava ficava satisfeita porque ia gostando cada vez mais do curso e nunca teria acabado nem teria ido para professora e hoje acho que estar num balcão seria horrível" (S6).

Contrariamente aos outros participantes, S3 refere "Eu acho que nas condições em que estamos, hoje já não optaria por esta profissão" (S3).

Apesar da identificação com a profissão e da manutenção da escolha da mesma, os participantes S1 e S4 expressam a sua frustração, dados os problemas e a desvalorização da profissão na atualidade, afirmando “Acho que hoje optaria de novo pela profissão, apesar de todos os problemas assentes nesta profissão”(S1) ou “Aliás, eu olho para trás e às vezes digo: eu devia ter ido para medicina. Mas se o digo é por raiva, porque não somos valorizados” (S4).

Este resultado é semelhante ao que se obteve com o estudo TALIS (OECD, 2014) no caso de Portugal, dado que, quando questionados se continuariam a escolher ser professores se pudessem decidir outra vez, 71,6% dos professores inquiridos respondeu afirmativamente.

Quadro 9 - *Balanço atual*

| Categoria: Motivação para a docência | | | | | | | | | |
|---|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|---|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Balanço atual | Manutenção da opção | | | | | X | X | 2 | 2 (S5 S6) |
| | Identificação total com a profissão | X | X | | X | X | X | 5 | 10 (S1 S1 S2 S4 S4 S4 S5 S5 S5 S6) |
| | Gosto pela profissão | X | | | X | | | 2 | 2 (S1, S4) |
| | Manutenção da opção, apesar dos problemas e da frustração | X | | | X | | | 2 | 2 (S1, S4) |
| | Não manutenção da opção | | | X | | | | 1 | 1 (S3) |

3.3.3. Ser professor na atualidade

Estatuto formal

Apenas o sujeito S4 fez referência ao facto do docente ser também um funcionário público, facto que, no entanto, é referido de forma negativa na alusão a algumas funções inerentes à profissão por exemplo, ”O professor além disso ainda é um funcionário público. Isso será o pior desta tarefa toda” (S4) ou “Hoje, infelizmente, o ministério ou o governo quer mais que nós sejamos funcionários públicos do que professores” (S4).

Características da profissão na atualidade

Observando o quadro 10 constatamos que na subcategoria *características da profissão na atualidade* os indicadores apontados foram vários. Assim, os sujeitos entrevistados consideraram que a profissão docente é desafiadora, muito complicada, muito exaustiva/exigente, com funções muito abrangentes, e ainda que é uma profissão com necessidade de aprendizagem e de aperfeiçoamento contínuo, sendo este o indicador mais referido pelos participantes ” Ensinamos mas estamos a aprender todos os dias, a todo o momento”(S4). Opinião idêntica tem o sujeito S6, ao afirmar que “Ser professora na atualidade é ser um profissional em constante adaptação, em constante aprendizagem”. Constatamos também que os indicadores a seguir mais assinalado pelos entrevistados foram considerarem que a profissão na atualidade tem funções muito abrangentes e a exigência da profissão.

Quadro 10 - *Características da profissão na atualidade*

| Categoria: Ser professor na atualidade | | | | | | | | | |
|--|--|----|----|----|----|----|----|-------|--------------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Características da profissão na atualidade | Desafiadora | X | X | | | | | 2 | 2 (S1 S2) |
| | Profissão muito complicada | X | | | | | | 1 | 1 (S1) |
| | Profissão muito exaustiva /exigente | X | | | | X | | 2 | 4 (S1 S5 S5 S5) |
| | Profissão com funções abrangentes | X | | | X | | X | 3 | 4 (S1 S4 S6 S6) |
| | Inacabada/Necessidade de aprendizagem e de aperfeiçoamento contínuos | | | | X | | X | 2 | 6 (S4 S4 S4 S4 S6) |

Funções escolares

Conforme se pode analisar no quadro 11, na subcategoria *funções escolares* são atribuídas ao professor funções de orientação no estudo, acompanhamento do trabalho dos alunos, planificação de situações de aprendizagem pela descoberta, sendo também referido que o professor é mais do que um transmissor de conhecimentos. A função de

acompanhamento dos alunos emerge como a mais referida pelos participantes no estudo.

Quadro 11 - *Funções escolares*

| Categoria: Ser professor na atualidade | | | | | | | | | |
|--|---|----|----|----|----|----|----|-------|-----------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Funções escolares | Orientação no estudo | | | X | | | | 1 | 1 (S3) |
| | Acompanhamento do trabalho dos alunos | | | | X | | | 1 | 4 (S4 S4 S4 S4) |
| | Planificar situações de aprendizagem por descoberta | | X | | | | | 1 | 1 (S2) |
| | Mais de que um transmissor de conhecimento | | X | X | | | | 2 | 2 (S2 S3) |

Funções extraescolares

Ao analisar o Quadro 12 verificamos que alguns dos professores que participam no presente estudo consideram que o professor tem ainda *funções extraescolares*, dado que, para além das funções escolares, atribuem ainda ao professor funções educativas em geral, funções parentais e funções de apoio psicológico. O sujeito S3 refere a função orientadora ao afirmar que “Ser professor é orientar os alunos para a vida, dar-lhes asas para voarem com aquilo que lhes ensinamos” (S3). O professor por vezes assume o papel de mãe ou de pai, como refere o sujeito S2, ao afirmar que “Temos muitas vezes de servir de pais e de mães”. Um dos entrevistados foi ainda mais longe, ao afirmar que ser professor” É ser psicólogo“ (S6) ou, ainda, “É ser (...) médico até“ (S6).

Quadro 12 - *Funções extraescolares*

| Categoria: Ser professor na atualidade | | | | | | | | | |
|--|------------------------------|----|----|----|----|----|----|-------|-----------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Funções extraescolares | Funções educativas em geral | | | X | | | | 1 | 1 (S3) |
| | Funções parentais | | X | | | | X | 2 | 2 (S2 S6) |
| | Funções de apoio psicológico | | | | | | X | 1 | 2 (S6 S6) |

Reconhecimento social da profissão

Na subcategoria *reconhecimento social da profissão*, como mostra o quadro 13, um dos indicadores identificado foi o pouco reconhecimento pelo trabalho do professor. Este foi referido pelo sujeito S5, ao contatar que "O que mais me custa num sistema destes é não haver grande reconhecimento de todo o trabalho que nós fazemos, que acaba por ser um bocado de alguma carolice". Um outro indicador também apresentado foi o facto de haver menos respeito pelo professor. Opinião esta, sentida por mais de um dos professores entrevistados "(...) nós já não somos tão respeitados como éramos" (S3). Foi ainda referido o descrédito atual da docência e o facto de sentirem que é uma profissão mal vista. O indicador "menos respeito pelo professor" é o que obtém mais consenso dos participantes no estudo.

O recente estudo TALIS (OECD, 2014) encontrou resultados semelhantes no caso dos professores portugueses, tendo-se constatado que apesar de estes se sentirem, em média, mais desvalorizados pela sociedade que os professores dos restantes países, referem, no entanto, níveis mais elevados de satisfação na profissão que a maioria dos colegas estrangeiros.

Quadro 13 - *Reconhecimento social da profissão*

| Categoria: Ser professor na atualidade | | | | | | | | | |
|--|---|----|----|----|----|----|----|-------|-------------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Reconhecimento social da profissão | Profissão mal vista, maltratada | | | X | | | | 1 | 1 (S3) |
| | Pouco reconhecimento pelo trabalho do professor | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |
| | Descrédito | | X | | | | | 1 | 1 (S2) |
| | Menos respeito pelo professor | | X | X | | | | 2 | 5(S2 S2 S2 S3 S3) |

Atitudes em relação às pressões políticas

Na subcategoria *atitudes em relação às pressões políticas* apenas o sujeito S4 referiu rejeitar a burocratização da docência, ao afirmar “Recuso-me a fazer trabalho administrativo”(S4).

É de referir que cerca de 25% dos professores portugueses inquiridos no estudo TALIS 2008 (OECD, 2009) revelaram que 30% das aulas não são rentabilizadas devido a problemas comportamentais ou de tarefas administrativas.

3.3.4. A profissão docente ao longo da carreira

Continuidades

A observação do quadro 14 mostra que há dois indicadores na subcategoria *continuidades*. Apenas o sujeito S4 referiu ter mantido sempre a mesma postura ao longo da carreira e o sujeito S2 ter mantido o gosto pelo ensino.

Quadro 14 - *Continuidades*

| Categoria: A profissão docente ao longo da carreira | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------|----|----|----|----|----|----|-------|----------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Continuidades | Manteve sempre a mesma postura | | | | X | | | 1 | 1 (S4) |
| | O gosto pelo ensino | | X | | | | | 1 | 1 (S2) |

Mudanças ocorridas

Ao analisar o quadro 15 verificamos que a subcategoria *mudanças ocorridas* integra vários indicadores. Nesta conformidade, a mudança mais vezes mencionada pelos professores entrevistados foi a ocorrida nos saberes. Foram também referidas outras mudanças, nomeadamente, mudanças na postura, na evolução ao nível das TIC na educação e nas alterações constantes nos programas. Apenas um dos professores referiu as mudanças nas características da relação pedagógica, mas fê-lo por duas vezes. Um dos sujeitos, S2, referiu a degradação das condições de ensino. A introdução da avaliação docente com recurso aos pares foi repetidamente assinalada pelo sujeito S4.

Quadro 15 - *Mudanças ocorridas*

| Categoria: A profissão docente ao longo da carreira | | | | | | | | | |
|---|---|----|----|----|----|----|----|-------|--------------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Mudanças ocorridas | Na postura | X | | X | | | X | 3 | 3 (S1 S3 S6) |
| | Nos saberes | | | X | X | X | X | 4 | 5 (S3 S3 S4 S5 S6) |
| | Evolução ao nível das TIC na educação | X | | X | | | | 2 | 4 (S1 S3 S3 S3) |
| | Alterações constantes nos programas | X | | X | | | | 2 | 2 (S1 S3) |
| | Nas características da relação pedagógica | | X | | | | | 1 | 2 (S2 S2) |
| | Degradação das condições de ensino | | X | | | | | 1 | 1 (S2) |
| | Introdução da Avaliação docente com recurso aos pares | | | | | X | | | 1 |

Momentos positivos

A subcategoria *momentos positivos* foi apenas referida pelo sujeito S5, a propósito da consciencialização da decisão de seguir a carreira, ao afirmar “A partir do momento em que a minha decisão foi seguir esta carreira, consoante as minhas possibilidades, eu ia fazendo o melhor que sabia e podia. Acho que melhorei substancialmente a partir do momento que me consciencializei disso” (S5).

Momentos negativos

As experiências em torno da avaliação docente com recurso aos pares foi o único indicador a caracterizar a subcategoria *momentos negativos*, referido apenas pelo sujeito S4, ao afirmar “Foi a pior coisa que me aconteceu”(S4).

3.3.5. Aprendizagem e desenvolvimento profissional

Área científica da formação inicial

Analisando o quadro 16 verificamos que 5 dos 6 sujeitos têm como *área científica da formação inicial* o curso de Matemática e apenas o sujeito S5 tirou o curso de engenharia eletrotécnica.

Quadro 16 - *Área científica da formação inicial*

| Categoria: Aprendizagem e desenvolvimento profissional | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|--------------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Área científica da formação inicial | Matemática | X | X | X | X | | X | 5 | 5 (S1 S2 S3 S4 S6) |
| | Engenharia eletrotécnica | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |

Formação educacional inicial

Analisando o quadro 17 verificamos que os sujeitos S1, S2, S3, S4 e S6 tiveram *formação educacional inicial* com estágio integrado e que o sujeito S5 fez a profissionalização em serviço.

Quadro 17 - *Formação educacional inicial*

| Categoria: Aprendizagem e desenvolvimento profissional | | | | | | | | | |
|---|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|--------------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Formação educacional inicial | Ramo educacional com estágio integrado | X | X | X | X | | X | 5 | 5 (S1 S2 S3 S4 S6) |
| | Profissionalização em serviço | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |

Avaliação da formação inicial

No que se refere à subcategoria *avaliação da formação inicial*, verifica-se, com base na análise do Quadro 18, que os sujeitos S1 e S6 referiram que a formação inicial teve uma insuficiente preparação pedagógica “(...) pedagogicamente, o curso é muito pobre” (S6). Este também considerou ter tido uma boa preparação na área científica.” É bom a nível da matemática, prepara-nos bem (...)” (S6).

Quadro 18 - Avaliação da formação inicial

| Categoria: Aprendizagem e desenvolvimento profissional | | | | | | | | | |
|--|------------------------------------|----|----|----|----|----|----|-------|-----------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Avaliação da formação inicial | Boa preparação na área científica | | | | | | X | 1 | 1 (S6) |
| | Insuficiente preparação pedagógica | X | | | | | X | 2 | 2 (S1 S6) |

Agentes intervenientes na formação contínua

Nesta subcategoria, como mostra o quadro 19, encontramos vários indicadores: a experiência, os colegas, os alunos, os formadores e ainda ser auto didata. A partilha com os colegas foi o indicador mais referido, sendo a experiência indicada apenas pelo sujeito S6.

Quadro 19 - Agentes intervenientes na formação contínua

| Categoria: Aprendizagem e desenvolvimento profissional | | | | | | | | | |
|--|---------------|----|----|----|----|----|----|-------|-----------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Agentes intervenientes na formação contínua | A experiência | | | | | | X | 1 | 1 (S6) |
| | Os colegas | X | X | X | | | | 3 | 4 (S1 S2 S3 S3) |
| | Os alunos | | | | X | | | 1 | 1 (S4) |
| | Os formadores | | X | X | | | | 2 | 2 (S2, S3) |
| | Auto didata | | | | X | X | | 2 | 2 (S4, S5) |

Tipo de formação contínua

O quadro 20 revela vários indicadores que caracterizam a subcategoria *tipo de formação contínua*. Os seis sujeitos referiram ter feito formação contínua através de ações de formação, sendo este o indicador mais vezes mencionado. Quatro dos seis sujeitos revelaram também a colaboração entre colegas, o que é ilustrado nas palavras de S3 “Tenho vindo sempre a aprender qualquer coisa com colegas, em trabalho colaborativo”.

Quadro 20 - *Tipo de formação contínua*

| Categoria: Aprendizagem e desenvolvimento profissional | | | | | | | | | |
|--|--|----|----|----|----|----|----|-------|-------------------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Tipo de formação contínua | Ações de formação | X | X | X | X | X | X | 6 | 7(S1 S2 S3 S3 S4 S5 S6) |
| | Colaboração entre colegas | X | X | X | | | X | 4 | 5 (S1 S2 S3 S3 S6) |
| | Encontros sobre educação (PROFMAT e SPM) | | | X | | X | | 2 | 2 (S3 S5) |
| | Projetos na escola (Turma árias) | | X | X | | | | 2 | 2 (S2, S3) |

Formação especializada

No que se refere à subcategoria *formação especializada*, todos os sujeitos afirmaram não terem tido qualquer formação especializada.

Motivos para frequentar ações de formação

A análise do quadro 21 mostra que a subcategoria relativa aos *motivos para frequentar ações de formação* engloba vários indicadores. Os motivos mais focados foram o interesse dos temas, a vontade de melhorar o ensino e de promover a aprendizagem dos alunos e, ainda, procurar conciliar créditos com utilidade. O sujeito S4 apontou um único motivo que o leva a frequentar as ações de formação: melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos, referindo que “Como já disse, não faço formações só por fazer, elas têm de ter interesse para as aulas, para os alunos”(S4).

Quadro 21 – *Motivos para frequentar ações de formação*

| Categoria: Aprendizagem e desenvolvimento profissional | | | | | | | | | |
|--|--|----|----|----|----|----|----|-------|-----------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Motivos para frequentar ações de formação | Para atualização | X | | | | X | | 2 | 2 (S1 S5) |
| | Melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos | | X | X | X | | | 3 | 3 (S2 S3 S4) |
| | Exigências dos cargos a desempenhar | | | | | | X | 1 | 1 (S6) |
| | Interesse dos temas | X | X | | | X | X | 4 | 4 (S1 S2 S5 S6) |
| | Gosto de aprender | | X | X | | | | 2 | 2 (S2, S3) |
| | Para progressão na carreira e obtenção de créditos | | | X | | | X | 2 | 3 (S3 S3 S6) |
| | Procurar conciliar créditos com utilidade | | X | X | | | X | 3 | 4 (S2 S2 S3 S6) |

Áreas das ações de formação frequentadas

Foram muito variadas as *áreas das ações de formação frequentadas*, como se pode observar no quadro 22. As ações de formação mais frequentadas pelos professores entrevistados foram as que incidiram no tema das calculadoras gráficas. “Temos que estar a par das novas tecnologias. As máquinas gráficas estão constantemente em evolução” (S4). Apenas o sujeito S2 não fez referência à frequência de ações de formação de calculadoras gráficas.

Verifica-se ainda que os sujeitos S1, S3, S4 e S6 frequentaram ações de formação sem ser no âmbito da disciplina. “Fiz uma formação para alunos com deficiência, uma formação de educação especial, pois poderia vir a ter alunos com deficiências que nunca tive, mas poderia vir a ter” (S4).

Os sujeitos S3 e S6 foram os que referiram maior frequência de ações de formação, 6 e 8, respetivamente.

De igual modo, os resultados obtidos pelo último estudo TALIS (OECD, 2014) revelaram que, em média, a segunda e a terceira necessidades de desenvolvimento profissional mais importantes relatadas pelos professores estão relacionadas com o campo de tecnologia de comunicação e informação (TIC) (19% dos professores) e com o uso de novas tecnologias no local de trabalho (18% dos professores), dois itens intimamente relacionados.

Quadro 22 - Áreas das ações de formação frequentadas

| Categoria: Aprendizagem e desenvolvimento profissional | | | | | | | | | | |
|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----|-------|-----------------------|------------------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem | |
| Áreas das ações de formação frequentadas | A nível das novas tecnologias em geral | | X | | | | | 1 | 1 (S2) | |
| | A nível informático/computadores | X | X | X | | | X | 4 | 4 (S1 S2 S3 S6) | |
| | Filmes ilustrativos | | | | | | X | 1 | 1 (S6) | |
| | Calculadoras gráficas | X | | X | X | X | X | 5 | 6 (S1 S3 S3 S4 S5 S6) | |
| | Quadros interativos | | | X | | | | 1 | 1 (S3) | |
| | Moodle | | | X | X | | X | 3 | 3 (S3 S4 S6) | |
| | Supervisão de exames nacionais | | | | X | | | 1 | 2 (S4 S4) | |
| | Heurística | | | X | | | X | 2 | 2 (S3 S6) | |
| | Avaliação de professores | | | | | | X | 1 | 1 (S6) | |
| | Administração escolar | | | | | | X | 1 | 1 (S6) | |
| | NEE | | | | X | | | 1 | 1 (S4) | |
| | Prezi | | | | | | X | 1 | 1 (S5) | |
| | Folha de cálculo | | | | | | X | 1 | 1 (S5) | |
| | Formação ligada à disciplina de matemática | X | | | | | | | 1 | 1 (S1) |
| | Sem ser propriamente no âmbito da disciplina | X | | X | X | | | X | 4 | 6 (S1 S3 S4 S4 S6 S6) |
| Total por sujeito-alvo | 4 | 2 | 6 | 5 | 3 | 8 | | | | |

Planos para desenvolvimento profissional imediato e a médio prazo

De acordo com os dados referidos no quadro 23, constata-se que os sujeitos S1, S4 e S5 não têm planos para desenvolvimento profissional. Os sujeitos S2 e S4 referem que pretendem continuar a fazer formações e o sujeito S2 acrescenta ainda que a médio prazo talvez venha a fazer um doutoramento. “Ingressei num doutoramento que estava relacionado com o

insucesso na matemática. Por motivos pessoais acabei por parar mas provavelmente será para continuar. Não sei se na mesma vertente, mas será para continuar” (S2). O sujeito S6 refere que talvez venha a fazer um mestrado. “Talvez um dia faça um mestrado, não sei se será na área da matemática ou não, mas também não quero parar por aqui” (S6).

Quadro 23 - Planos para desenvolvimento profissional imediato e a médio prazo

| Categoria: Aprendizagem e desenvolvimento profissional | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|----|----|----|----|----|----|-------|--------------------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Planos para desenvolvimento profissional imediato e a médio prazo | Sem planos | X | | | X | X | | 3 | 7 (S1 S1 S4 S4 S4 S5 S5) |
| | Continuar a fazer formações | | X | X | | | | 2 | 6 (S2 S2 S3 S3 S3 S3) |
| | Fazer um doutoramento | | X | | | | | 1 | 1 (S2) |
| | Fazer um mestrado | | | | | | X | 1 | 1 (S6) |

3.3.6. Avaliação de Desempenho Docente

Experiência profissional em torno da ADD

Ao observar o quadro 24, relativo à subcategoria *Experiência profissional em torno da ADD*, verificamos que os sujeitos-alvo S1, S3, S4 e S5 foram atualmente avaliadores de professores e S2 e S6 estiveram sujeitos a avaliação.

Quadro 24 - Experiência profissional em torno da ADD

| Categoria: ADD | | | | | | | | | |
|--|---|----|----|----|----|----|----|-------|-----------------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Experiência profissional em torno da ADD | Avaliador(a) de professores na atualidade | X | | X | X | X | | 4 | 6 (S1 S1 S3 S4 S4 S5) |
| | Avaliada | | X | | | | X | 2 | 2 (S2 S6) |

Pontos fracos da avaliação

Como se pode analisar no quadro 25, na subcategoria *pontos fracos da avaliação* foram incluídos vários indicadores: a falta de formação dos avaliadores, ser artificial, ser uma avaliação entre pares, ser promotora de injustiças e ainda a dificuldade em estabelecer e seguir critérios.

É interessante verificar que, de entre os sujeitos que têm sido avaliadores, apenas o sujeito S5 não referiu a falta a falta de formação dos avaliadores. Se voltarmos a analisar os quadros 6, 7 e 19, referente às subcategorias *cargos desempenhados no passado*, *cargos desempenhados atualmente* e *agentes intervenientes na formação contínua*, respetivamente, constatamos que o sujeito S5 não sentiu dificuldade pela falta de formação talvez pelo facto de ele ter uma vasta experiência como orientador de estágio e ser também um autodidata.

Os sujeitos S2 e S6, que foram avaliadas, referem que esta avaliação é artificial e promotora de injustiças.

O sujeito S4, que foi avaliador, foi o único que referiu ter tido dificuldades em estabelecer e seguir critérios. “Mesmo não querendo avaliar professores, se tenho que avaliá-los, a primeira coisa que eu procuro saber é aqueles parâmetros todos e dar uma pontuação de acordo e nem toda a gente faz isso” (S4). “Eu quero ser rigorosa e utilizo critérios de justiça. As pessoas não têm todas o mesmo critério”(S4).

Quadro 25 - *Pontos fracos da avaliação*

| Categoria: ADD | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|----|----|----|----|----|----|-------|-----------------------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Pontos fracos da avaliação | Falta de formação dos avaliadores | X | | X | X | | | 3 | 6 (S1 S3 S3 S3 S4 S4) |
| | Artificial | | X | X | | X | X | 4 | 8 (S2 S2 S3 S3 S3 S5 S6 S6) |
| | Avaliação entre pares | | | | X | X | X | 3 | 4 (S4 S4 S5 S6) |
| | Promotora de injustiças | | X | | X | | X | 3 | 3 (S2 S4 S6) |
| | Dificuldade em estabelecer e seguir critérios | | | | X | | | 1 | 4 (S4 S4 S4 S4) |

Sentimentos em relação à ADD

No que diz respeito aos *sentimentos em relação à ADD*, podemos observar no quadro 26 que 3 dos 6 professores entrevistados referiram o desencanto. Nas palavras de S1 “Temos apenas que cumprir com alguma coisa que vem do Ministério, mas, na realidade é uma fantochada”. No mesmo sentido vai a afirmação de S2, quando refere que “Estás a ser avaliada para uma progressão na carreira e o que se verifica é que tu realmente cumpres com as tuas obrigações e o resultado não é nenhum! Não subiste!” ou S4 que refere “A avaliação desta maneira é uma fantochada, não serve para avaliar coisa nenhuma”.

O sujeito S5 referiu o medo do avaliador: “As pessoas tinham muito medo de mim como avaliador por eu ser orientador de estágio” (S5).

O sujeito S6, que foi avaliado, referiu ainda a insegurança. “Na altura estava efetiva ainda mais longe e como não sabia se isso iria contribuir para me aproximar mais, optei por pedir avaliação e ter aulas assistidas” (S6).

Quadro 26 - *Sentimentos em relação à ADD*

| Categoria: ADD | | | | | | | | | |
|------------------------------|-------------------|----|----|----|----|----|----|-------|--------------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Sentimentos em relação à ADD | Desencanto | X | X | | X | | | 3 | 3 (S1 S2 S4) |
| | Medo do avaliador | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |
| | Insegurança | | | | | | X | 1 | 1 (S6) |

Pontos fortes da avaliação

Ao analisar o quadro 27 constata-se que apenas o sujeito S5 indicou *pontos fortes da avaliação*, tendo sido vários os indicadores apresentados.

Mencionou uma grande vertente formativa, ao afirmar “Este é mais um motivo de grande ensinamento profissional” (S5).

Referiu que a avaliação permite novas ideias na prática docente, ao afirmar que “O processo de ADD contribuiu claramente para a minha aprendizagem docente” (S5). “(...) por vezes penso nunca tal coisa me lembrei de fazer”(S5).

Este processo de avaliação permite ter consciência dos erros. “Outras vezes praticamente é como se me visse ao espelho, saber ver nos outros os meus próprios erros” (S5). Este professor é de opinião que o professor se torna mais exigente consigo próprio. “Sou um professor melhor, mais exigente comigo próprio e mais sabedor, como é evidente” (S5). Por fim, refere ainda os princípios da ADD ao afirmar “Eu penso que as bases não estão más” (S5).

Quadro 27 - Pontos fortes da avaliação

| Categoria: ADD | | | | | | | | | |
|----------------------------|--|----|----|----|----|----|----|-------|-----------|
| Subcategoria | Indicadores | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Total | Contagem |
| Pontos fortes da avaliação | Grande vertente formativa | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |
| | Permite novas ideias na prática docente | | | | | X | | 1 | 2 (S5 S5) |
| | Permite ter consciência dos erros | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |
| | Torna o professor mas exigente consigo próprio | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |
| | Princípios da ADD | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |

Avaliação ideal

Conforme se pode constatar pelo quadro 28, apenas os sujeitos S2, S5 e S6 deram algumas sugestões do que deveria ser uma *avaliação ideal*, sendo o sujeito S5 o que mais sugestões fez. Foi referido por estes professores que a avaliação deveria ter outro tipo de plano de aula. “Acho que tem de haver uma planificação e tem de ser cumprida mas não pode ser daquela forma” (S2) ou, ainda, “Qualquer folhinha de papel é suficiente para fazer um plano e bem feito” (S5). O sujeito S6 chega a referir “Quanto ao plano de aula, acho que não podemos avaliar se um professor segue ou não um plano pois pode bastar um aluno colocar uma questão para que se altere a planificação” (S6).

Foi referido a necessidade de um avaliador externo pois “Se calhar uma pessoa de fora era mais justo” (S6).

O sujeito S5 mencionou ainda que a avaliação deveria ser honesta e rigorosa. “O processo de avaliação de desempenho desde que seja honesto e rigoroso, acho que é bom” (S5).

Foi referido pelo sujeito S5 que “Agora a própria regulamentação tem que ser feita de acordo com as necessidades da escola, nunca tirando um professor da sua sala de aula, nunca obrigar o professor a fazer mais só porque vai ser avaliado” (S5).

A avaliação devia captar a realidade simples, sem grandes formalismos, pois “Quanto mais natural fosse o processo de avaliação, melhor era, ou seja, quase não ser preciso ter que andar a fazer grandes formalismos” (S5) e ainda que “(...) o avaliador podia entrar e sair quando quisesse”(S5).

Deveria permitir uma familiarização dos alunos com o processo. “Os alunos também se familiarizavam com esse processo” (S5).

Foi ainda focado que deveria existir um acordo de base para a educação. “Eu penso que isto sem um acordo de base para a educação não vai longe” (S5). Este professor é ainda de opinião que “Somos umas cobaias, os alunos vão sendo umas cobaias e receio que isto depois seja irremediável” (S5).

“Nestes últimos 5 ou 6 anos havia alguma regularidade nas coisas, depois altera-se tudo de uma maneira incrível, não se percebe porquê. Vamos ver se os resultados são melhores” (S5).

Quadro 28 - Avaliação ideal

| Categoria: ADD | | | | | | | | | |
|-----------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----------------|
| Subcategoria | Indicadores | S 1 | S 2 | S 3 | S 4 | S 5 | S 6 | Total | Contagem |
| Avaliação ideal | Honesta e rigorosa | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |
| | De acordo com as necessidades da escola | | | | | X | | 1 | 1 (S5) |
| | Existência de avaliador externo | | | | | | X | 1 | 1 (S6) |
| | Devia captar a realidade simples, sem grandes formalismos | | | | | X | | 1 | 2 (S5 S5) |
| | Familiarização dos alunos com o processo | | | | | X | | 2 | 1 (S5) |
| | Outro tipo de plano de aula | | X | | | X | X | 3 | 4 (S2 S2 S5 S6) |
| | Acordo de base para a educação | | | | | X | | 1 | 3 (S5 S5 S5) |

3.3.7. Conceções docentes, DPD e ADD: percepções de professores experientes em diferentes escalões profissionais

Neste ponto procedeu-se à análise dos indicadores das subcategorias e categorias consideradas em função do escalão profissional em que os sujeitos se encontram. Tal como pode ser observado no Quadro 4, dois dos participantes no estudo estão nos 3º e 4º escalões, e quatro nos escalões 8 e 9. Foram então considerados estes dois níveis de análise, dividindo os sujeitos por estes dois grupos.

Da análise da categoria *Motivação para docência* em função do escalão/anos de serviço dos professores participantes, e tal como se pode observar no Quadro 29, constata-se que os indicadores comuns aos dois grupos considerados são a escolha da profissão em função do gosto pela disciplina e do gosto pelo ensino, o facto da escolha da docência ser antiga e de referirem uma identificação total com a profissão, considerando que manteriam a sua opção na atualidade. Apenas o sujeito S3 refere que na atualidade não optaria pela docência.

Quadro 29 - *Motivação para a docência*

| Categoria | Subcategorias | Indicadores | Contagem | |
|-------------------------------------|---|---|----------------------------|----------------------------|
| Motivação para a docência | Razões/Motivações para a escolha da profissão | Influência do professor de matemática | 0 | 3 (S1 S3 S3) |
| | | Influência de uma explicadora | 2 (S2 S2) | 0 |
| | | O gosto pela disciplina | 2 (S2 S6) | 3(S1 S4 S5) |
| | | Vontade de transmitir algo aos outros | 2 (S2 S2) | 0 |
| | | Gostar de estar em contacto com os outros | 1 (S2) | 0 |
| | | Gostar de ensinar | 2 (S2 S6) | 1(S4) |
| | | A experiência de ensinar/dar explicações | 1 (S6) | 0 |
| | | Aptidões para o ensino (paciência, jeito) | 1 (S2) | 0 |
| | | O acaso | 0 | 1 (S5) |
| | | Momento da escolha | Escolha antiga/da infância | 1 (S2) |
| | Grau de certeza na escolha | Escolha única /Quer ser professora | 0 | 3 (S3 S4 S4) |
| | | | Algumas dúvidas na escolha | 1 (S6) |
| | Balanço atual | Manutenção da opção | 1(S6) | 1(S5) |
| Identificação total com a profissão | | | 2 (S2 S6) | 8(S1 S1 S4 S4 S4 S5 S5 S5) |
| Gosto pela profissão | | 0 | 2 (S1, S4) | |
| | | Manutenção da opção, apesar dos problemas e da frustração | 0 | 2 (S1, S4) |
| Não manutenção da opção | 0 | 1 (S3) | | |

Legenda: **Vermelho** - Indicador apenas verificado pelos sujeitos do 3º e do 4º escalão
Azul - Indicador apenas verificado pelos sujeitos do 8º e do 9º escalão
Verde - Indicadores apenas verificados pelo sujeito S5
Castanho - Indicador apenas verificado pelo sujeito S3
 Preto - Indicador verificado pelos professores dos dois grupos

No entanto, para além dos indicadores comuns, há também indicadores que aparecem apenas nos professores do 3º e 4º escalões ou nos professores do 8º e 9º. Assim, é de salientar que nas razões da escolha da profissão, os professores dos 3º e 4º escalões referem um maior número de indicadores que incidem tanto na própria experiência, como na referência a aptidões específicas para o ensino e em razões incidindo na generalidade ou aspetos interpessoais. No entanto, referem também ter tido algumas dúvidas na escolha.

Já no 8º e 9º escalões, os professores salientam sobretudo a influência de um professor como razão da sua escolha, que não levantou dúvidas. No entanto, apesar de

na atualidade manterem essa sua escolha, manifestam também alguns sentimentos de frustração e decepção em relação ao estatuto atual do professor.

Quadro 30 – *Ser professor na atualidade*

| Categoria | Subcategorias | Indicadores | Contagem | |
|---|---|--|----------------------|-------------------|
| Ser professor na atualidade | Estatuto formal | Funcionário público | 0 | 2 (S4 S4) |
| | Características da profissão na atualidade | Desafiadora | 1 (S2) | 1(S1) |
| | | Profissão muito complicada | 0 | 1 (S1) |
| | | Profissão muito exaustiva /exigente | 0 | 4(S1 S5 S5 S5) |
| | | Profissão com funções abrangentes | 2 (S6 S6) | 2(S1 S4) |
| | Funções escolares | Inacabada/Necessidade de aprendizagem e de aperfeiçoamento contínuos | 1 (S6) | 5(S4 S4 S4 S4 S4) |
| | | Funções extra escolares | Orientação no estudo | 0 |
| Acompanhamento do trabalho dos alunos | 0 | | 4(S4 S4 S4 S4) | |
| Planificar situações de aprendizagem por descoberta | 1 (S2) | | 0 | |
| Mais de que um transmissor de conhecimento | 1 (S2) | | 1(S3) | |
| Reconhecimento social da profissão | Funções educativas em geral | 0 | 1 (S3) | |
| | Funções parentais | 2 (S2S6) | 0 | |
| | Funções de apoio psicológico | 2(S6S6) | 0 | |
| Atitudes em relação às pressões políticas | Profissão mal vista, maltratada | 0 | 1 (S3) | |
| | Pouco reconhecimento pelo trabalho do professor | 0 | 1 (S5) | |
| | Descrédito | 1 (S2) | 0 | |
| | Menos respeito pelo professor | 3(S2 S2 S2) | 2 (S3 S3) | |
| | Rejeição da burocratização da docência | 0 | 2 (S4 S4) | |

Legenda: **Vermelho** - Indicador apenas verificado pelos sujeitos do 3º e do 4º escalão

Azul - Indicador apenas verificado pelos sujeitos do 8º e do 9º escalão

Verde - Indicadores apenas verificados pelo sujeito S5

Castanho - Indicador apenas verificado pelo sujeito S3

Preto - Indicador verificado pelos professores dos dois grupos

Ao analisar a categoria *Ser professor na atualidade*, tal como se pode constatar no Quadro 30, verifica-se que os indicadores comuns referentes às características da profissão na atualidade são o facto de ambos considerarem a profissão desafiadora, com

funções abrangentes e constatarem que têm necessidade de aprendizagem constante e de um aperfeiçoamento contínuo.

Tanto os professores do 3º e 4º escalões como os do 8º e 9º referem que na atualidade as funções escolares de um professor são mais do que transmitir conhecimentos. Todos constatarem que há atualmente menos respeito pelo professor.

Apenas os professores do 3º e 4º escalões referiram como funções escolares do professor a planificação de situações de aprendizagem por descoberta. Manifestam a sua preocupação pelo descrédito que a sociedade mostra para com o professor.

Os professores do 8º e 9º escalões referiram que a profissão é muito complicada, muito exaustiva. São de opinião que as funções escolares do professor são de orientação no estudo e acompanhamento do trabalho dos alunos. O professor tem funções educativas em geral mas há pouco reconhecimento do seu trabalho, tendo o sujeito S3 referido que é uma profissão mal vista e maltratada. Os professores rejeitam o trabalho burocrático que cada vez mais lhes é imposto.

Da análise da categoria *A profissão docente ao longo da carreira* constatamos que os indicadores comuns são as mudanças ocorridas nos saberes e na postura.

Os professores do 3º e 4º escalões referem ainda que têm mantido o gosto pelo ensino, constatando ainda uma mudança nas características da relação pedagógica e a degradação das condições de ensino.

Apenas um dos professores de entre os que estão no 8º e no 9º escalões, constata ter mantido sempre a mesma postura. Só os professores dos referidos escalões se referiram a uma evolução ao nível das TIC na educação, de alterações constantes nos programas e da introdução da avaliação docente com recurso aos pares, sendo esta experiência apontada por um dos professores deste grupo como um momento negativo. Como momento positivo, um dos professores, S5, referiu a consciencialização da decisão de seguir a carreira docente.

Quadro 31 – A profissão docente ao longo da carreira

| Categoria | Subcategorias | Indicadores | Contagem | |
|---|--|---|--------------|----------------|
| A profissão docente ao longo da carreira | Continuidades | Manteve sempre a mesma postura O gosto pelo ensino | 0 1 (S2) | 1 (S4) 0 |
| | Mudanças ocorridas | Na postura | 1 (S6) | 2(S1 S3) |
| | | Nos saberes | 1 (S6) | 4(S3 S3 S4 S5) |
| | | Evolução ao nível das TIC na educação | 0 | 4(S1 S3 S3 S3) |
| | | Alterações constantes nos programas | 0 | 2 (S1 S3) |
| Nas características da relação pedagógica | | 2 (S2 S2) | 0 | |
| Momentos positivos | Degradação das condições de ensino | 1 (S2) | 0 | |
| | Introdução da Avaliação docente com recurso aos pares. | 0 | 3 (S4 S4 S4) | |
| Momentos negativos | Consciencialização da decisão de seguir a carreira docente | 0 | 1 (S5) | |
| | Experiências em torno da Avaliação docente com recurso aos pares | 0 | 1 (S4) | |

Legenda: **Vermelho** - Indicador apenas verificado pelos sujeitos do 3º e do 4º escalão
Azul - Indicador apenas verificado pelos sujeitos do 8º e do 9º escalão
Verde - Indicadores apenas verificados pelo sujeito S5
Preto - Indicador verificado pelos professores dos dois grupos

Ao analisar a categoria *Aprendizagem e desenvolvimento profissional*, podemos constatar que todos os participantes no estudo têm como formação inicial na área científica, o curso de Matemática, com exceção de um dos professores do grupo dos que têm mais tempo de serviço, cuja formação inicial foi de Engenharia Eletrotécnica. Em consequência, todos fizeram a formação educacional inicial no Ramo Educacional com estágio integrado, sendo a exceção o participante já referido, com o curso de Engenharia Eletrotécnica, que fez profissionalização em exercício. Quando confrontados com a avaliação da formação inicial, tanto os professores do 3º e 4º escalões como os do 8º e 9º referiram uma insuficiente preparação pedagógica.

Ao serem questionados sobre os agentes intervenientes na formação contínua, os dois grupos de professores referiram os indicadores *colegas* e *formadores*. As *ações de formação*, a *colaboração entre colegas* e os *projetos na escola (Turma Árias)* foram os

vários tipos de formação contínua que referiram. Nenhum dos professores entrevistados tinha formação especializada.

Quadro 32 – *Aprendizagem e desenvolvimento profissional*

| Categoria | Subcategorias | Indicadores | Contagem | |
|--|---|---|---|--|
| Aprendizagem e desenvolvimento profissional | Área científica da formação inicial | Matemática Engenharia eletrotécnica | 2 (S2 S6) 0 | 3(S1 S3 S4) 1 (S5) |
| | Formação educacional inicial | Ramo educacional com estágio integrado Profissionalização em serviço | 2 (S2 S6) 0 | 3(S1 S3 S4) 1 (S5) |
| | Avaliação da formação inicial | Boa preparação na área científica Insuficiente preparação pedagógica | 1 (S6) 1 (S6) | 0 1(S1) |
| | Momentos da aprendizagem profissional/formação contínua | Ao longo dos anos | 0 | 1 (S3) |
| | Agentes intervenientes na formação contínua | A experiência Os colegas Os alunos Os formadores Auto didata | 1 (S6) 1 (S2) 0 1 (S2) 0 | 0 3(S1 S3 S3) 1 (S4) 1(S3) 2 (S4, S5) |
| | Tipo de formação contínua | Ações de formação Colaboração entre colegas Encontros sobre educação (PROFMAT e SPM) Projetos na escola (Turma árias) | 2(S2 S6) 2 (S2 S6) 0 1 (S2) | 5(S1 S3 S3 S4 S5) 3(S1 S3 S3) 2 (S3 S5) 1(S3) |
| | Formação especializada | Sem formação especializada | 2 (S2 S6) | 4(S1 S3 S4 S5) |
| | Motivo que leva a frequentar ações de formação | Para atualização Melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos Exigências dos cargos a desempenhar Interesse dos temas Gosto de aprender Para progressão na carreira e obtenção de créditos Procurar conciliar créditos com utilidade | 0 1 (S2) 1 (S6) 2 (S2 S6) 1 (S2) 1 (S6) 3(S2 S2 S6) | 2 (S1 S5) 2(S3 S4) 0 2(S1 S5) 1(S3) 2(S3 S3) 1(S3) |
| | Áreas das ações de formação frequentadas | A nível das novas tecnologias em geral A nível informático/computadores Filmes ilustrativos Calculadoras gráficas | 1 (S2) 2 (S2 S6) 1 (S6) 1 (S6) | 0 2(S1 S3) 0 5(S1 S3 S3 S4 S5) |

| | | | | |
|--|---|--|-----------|--------------------------|
| | | Quadros interativos | 0 | 1 (S3) |
| | | Moodle | 1 (S6) | 2(S3 S4) |
| | | Supervisão de exames nacionais | 0 | 2 (S4 S4) |
| | | Heurística | 1 (S6) | 1(S3) |
| | | Avaliação de professores | 1 (S6) | 0 |
| | | Administração escolar | 1 (S6) | 0 |
| | | NEE | 0 | 1 (S4) |
| | | Prezi | 0 | 1 (S5) |
| | | Folha de cálculo | 0 | 1 (S5) |
| | | Formação ligada à disciplina de matemática | 0 | 1 (S1) |
| | | Sem ser propriamente no âmbito da disciplina | 2 (S6 S6) | 4(S1 S3 S4 S4) |
| | Planos para desenvolvimento profissional imediato e a médio prazo | Sem planos | 0 | 7 (S1 S1 S4 S4 S4 S5 S5) |
| | | Continuar a fazer formações | 2 (S2 S2) | 4(S3 S3 S3 S3) |
| | | Fazer um doutoramento | 1 (S2) | 0 |
| | | Fazer um mestrado. | 1 (S6) | 0 |

Legenda: **Vermelho** - Indicador apenas verificado pelos sujeitos do 3º e do 4º escalão

Azul - Indicador apenas verificado pelos sujeitos do 8º e do 9º escalão

Verde - Indicadores apenas verificados pelo sujeito S5

Castanho - Indicador apenas verificado pelo sujeito S3

Preto - Indicador verificado pelos professores dos dois grupos

Quando questionadas sobre os motivos que os levaram a frequentar ações de formação tanto os professores do 3º e 4º escalões como os do 8º e 9º referiram aspetos como a vontade para melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos, o interesse dos temas, por gostarem de aprender, para progressão na carreira e obtenção de créditos e ainda procurando conciliar créditos com utilidade.

As áreas das ações de formação frequentadas pelos dois grupos de professores foram a nível informático/ computadores, de calculadoras gráficas, em *moodle*, em heurística e sem ser propriamente no âmbito da disciplina. Ao serem indagados se tinham planos para desenvolvimento profissional imediato e a médio prazo todos referiram continuar a fazer formações.

Analisando agora os indicadores que caracterizam apenas os professores dos 3º e 4º escalões verifica-se que, quanto à avaliação da formação inicial, referiram terem tido boa preparação na área científica. No que diz respeito aos agentes intervenientes na formação contínua, este grupo de professores mencionou a experiência. Exigências dos cargos a desempenhar foi um motivo apresentado por estes professores para a frequência das ações de formação. Foram ainda estes professores que referiram ter

efetuado ações de formação a nível das novas tecnologias em geral, de filmes ilustrativos, sobre a avaliação de professores e de administração escolar. Questionados se tinham planos para desenvolvimento profissional imediato e a médio prazo, só neste grupo é que se encontrou professores a referirem fazer um doutoramento ou fazer um mestrado.

Os professores do 8º e do 9º escalões foram os únicos que indicaram ter tido momentos da aprendizagem profissional ao longo dos anos. Apenas este grupo de professores mencionou os alunos como agentes intervenientes na formação contínua, também, o facto de ser autodidata. Os encontros sobre educação (PROFMAT e SPM) foram indicados exclusivamente por este grupo de professores como um dos tipos de formação contínua. Referiram também que o gosto por uma atualização de conhecimentos é um dos motivos que leva a frequentar ações de formação. Quadros interativos, Supervisão de exames nacionais, Necessidades Educativas Especiais, Prezi, Folha de cálculo e Formações ligadas à disciplina de matemática foram as áreas das ações de formação frequentadas apenas pelos professores do 8º e do 9º escalões. Neste momento, a maioria dos professores que constitui este grupo não tem qualquer plano de desenvolvimento profissional.

Ao analisar a categoria relativa à *Avaliação de desempenho docente*, verificou-se que os participantes que foram alvo de avaliação nesse processo foram precisamente os professores dos 3º e 4º escalões, tendo também sido apenas estas que referiram ter sentido insegurança. Consideraram que a avaliação ideal seria aquela que promovesse a existência de um avaliador externo.

Os professores do 8º e 9º escalões foram todos avaliadores. Nesta condição, aperceberam-se de outros pontos fracos neste processo, referindo-se à falta de formação dos avaliadores e às dificuldades que sentiram em definir critérios.

Tanto os professores do 3º e 4º escalões como os do 8º e 9º referiram como pontos fracos da avaliação, ser artificial, ser uma avaliação entre pares e ser promotora de injustiças. Ambos os grupos de professores falaram num sentimento de desencanto e opinaram que a avaliação ideal deveria ter outro tipo de plano de aulas.

Quadro 33 - ADD

| Categoria | Subcategorias | Indicadores | Contagem | |
|-----------------|---|--|-----------------------|----------------------------|
| ADD | Experiência profissional em torno da ADD | Avaliador(a) de professores na actualidade Avaliada. | 0 2 (S2 S6) | 6 (S1 S1 S3 S4 S4 S5) 0 |
| | Pontos fracos da avaliação | Falta de formação dos avaliadores | 0 | 6 (S1 S3 S3 S3 S4 S4) |
| | | Artificial | 4 (S2 S2 S6 S6) | 4(S3 S3 S3 S5) |
| | | Avaliação entre pares | 1 (S6) | 3(S4 S4 S5) |
| | | Promotora de injustiças | 2 (S2 S6) | 1(S4) |
| | Sentimentos em relação à ADD | Dificuldade em estabelecer e seguir critérios | 0 | 4 (S4 S4 S4 S4) |
| | | Desencanto Medo do avaliador Insegurança | 1 (S2) 0 1 (S6) | 2(S1 S4) 1 (S5) 0 |
| | Pontos fortes da avaliação | Grande vertente formativa | 0 | 1 (S5) |
| | | Permite novas ideias na prática docente | 0 | 2 (S5 S5) |
| | | Permite ter consciência dos erros | 0 | 1 (S5) |
| | | Torna o professor mas exigente consigo próprio | 0 | 1 (S5) |
| | | Princípios da ADD | 0 | 1 (S5) |
| Avaliação ideal | Honesta e rigorosa | 0 | 1 (S5) | |
| | De acordo com as necessidades da escola | 0 | 1 (S5) | |
| | Existência de avaliador externo | 1 (S6) | 0 | |
| | Devia captar a realidade simples, sem grandes formalismos | 0 | 2 (S5 S5) | |
| | Familiarização dos alunos com o processo | 0 | 1 (S5) | |
| | Outro tipo de plano de aula | 3(S2 S2 S6) | 1(S5) | |
| | Acordo de base para a educação | 0 | 3 (S5 S5 S5) | |

Legenda: **Vermelho** - Indicador apenas verificado pelos sujeitos do 3º e do 4º escalão
Azul - Indicador apenas verificado pelos sujeitos do 8º e do 9º escalão
Verde - Indicadores apenas verificados pelo sujeito S5
Preto - Indicador verificado pelos professores dos dois grupos

Em síntese, os resultados mostram que, segundo os professores, a docência e os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional são considerados complexos, envolvendo vários agentes, contextos e fatores de influência. Embora as ações de formação constituam a estratégia de formação contínua mais referida, são

referidas outras, podendo destacar-se a colaboração entre colegas, sendo estes considerados os principais agentes de formação.

É nas concepções sobre a docência e sobretudo nos planos imediatos e a médio prazo de DPD que os professores se diferenciam em função do escalão. Todos os participantes pretendem continuar a fazer acções de formação, mas são apenas os professores dos 3º e 4 escalões que têm planos de DP a médio prazo e baseados na investigação.

3.3.8. Concepções docentes, DPD e ADD: o mesmo escalão profissional, diferentes significações

Analisámos ainda de forma particular dois dos participantes no estudo, S3 e S5, dado que, por um lado, são professores com um tempo de experiência profissional semelhante, e por outro, apesar do seu percurso profissional, motivações e percepções sobre a docência, o DPD e a ADD terem aspetos em comum com os outros participantes, também se diferenciaram em algumas das categorias analisadas.

S5 - Assume e identifica-se totalmente com uma escolha por acaso. A importância da vertente formativa da ADD para o desenvolvimento profissional.

Da análise dos dados, podemos concluir que foi o acaso que conduziu o sujeito S5 para a profissão docente. Teve uma formação inicial não específica da docência, o que permite compreender que a consciencialização da decisão de ser professor tenha sido considerado um momento marcante do seu percurso.

Apesar dessa diferença na formação inicial, há uma forte identificação à docência e uma consideração da sua complexidade e dilemas, numa perspetiva positiva. Isto é particularmente evidente em relação à avaliação do desempenho docente. Foi o único entrevistado a indicar pontos fortes da avaliação e foram vários os indicadores. Considera que a avaliação tem uma grande vertente formativa, potenciando novas ideias na prática docente, promovendo a consciência dos erros. Esta forma de avaliação torna o professor mais exigente consigo próprio. Os próprios princípios da ADD são também, considerados pelo sujeito S5, um ponto forte da avaliação. O único sentimento negativo que referiu em relação ao processo de ADD foi o medo que os colegas sentem dele como avaliador.

Ao referir-se à avaliação ideal, também aqui deu várias sugestões. Devia ser honesta e rigorosa, decorrer de acordo com as necessidades da escola, captar a realidade simples, sem grandes formalismos, devia haver uma familiarização dos alunos com o processo e ainda foi de opinião que devia existir um acordo de base para a educação.

S3 - A docência como escolha única, um forte comprometimento com a profissão, o desencanto atual.

Demos ainda realce ao sujeito S3 pois, sendo um sujeito com bastante tempo de serviço, é o único que, mesmo tendo tido um percurso bastante ativo, afirma que, na atualidade, não voltaria a escolher esta profissão. Com efeito, S3 é um dos participantes que mais cargos desempenhou ao longo da carreira e dos que frequentou mais ações de formação, evidenciando um forte comprometimento com a docência ao longo da carreira. Tem uma visão da docência na sua complexidade. No entanto, atualmente manifesta um profundo desencanto pelo pouco reconhecimento social pela profissão docente. Este manifesta-se de forma muito evidente quando refere a não manutenção atual da sua opção.

Ao comparar a carreira destes dois professores com o ciclo de carreira de professores de Huberman, podemos referir que, apesar de terem sensivelmente o mesmo tempo de serviço, 31 e 32 anos, respetivamente, pelas características que apresentam podem ser considerados em fases distintas. O sujeito S3 estará na fase do distanciamento afetivo/desinvestimento, em que é expressa alguma amargura. O sujeito S5 podemos considerar que está na fase da diversificação pois continua muito ativo do ponto de vista profissional, mantendo o entusiasmo e empenho pela profissão.

Estes dois casos, ainda que referidos de forma sintética chamam então a atenção para os múltiplos níveis e a complexidade dos processos em estudo e as suas inter-relações, cuja compreensão aprofundada implicará o recurso a modelos sistémicos, potenciadores de análise dos vários níveis numa perspetiva não linear.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Educação nunca foi despesa.
Sempre foi investimento com retorno garantido.
(Sir Arthur Lewis, 2014)*

A evolução que tem caracterizado o exercício da docência implica que atualmente esta seja considerada uma profissão complexa, envolvendo o desempenho de diversas funções e necessitando de um desenvolvimento profissional contínuo, exigências que, no entanto, contrastam com uma progressiva desvalorização social da profissão docente. Tem também vindo a emergir uma preocupação crescente com os processos de avaliação docente, que garantam o desenvolvimento e qualidade do desempenho profissional, mas cuja implementação se tem revestido de polémicas e, em certa medida, contribuído para o acentuar do mal-estar entre os professores. Neste contexto, estabelecemos como objetivos do presente trabalho a caracterização da forma como professores experientes percebem a profissão docente na atualidade, a sua identificação com a mesma e as suas perspetivas sobre o desenvolvimento profissional docente, pretendendo igualmente analisar a perceção dos professores sobre a relação entre esse processo de desenvolvimento profissional e a avaliação de desempenho.

Tendo em conta a problemática em análise e os objetivos estabelecidos no primeiro capítulo do trabalho, efetuámos um breve estudo teórico sobre o que é ser professor, nomeadamente, sobre as suas funções, modelos e conceções de docência, saberes, finalizando com apresentação de algumas das conclusões obtidas num estudo internacional sobre o ensino e a aprendizagem obtidas em Portugal. No segundo capítulo, foram apresentados modelos e estratégias de desenvolvimento profissional docente assim como alguns fatores de influência desse desenvolvimento e modelos sobre as fases da carreira. O terceiro capítulo consiste na descrição do estudo empírico realizado que incidiu na análise do conteúdo de entrevistas a seis professores de matemática de várias escolas da zona centro de Portugal Continental, no sentido de analisar as suas perceções sobre a docência, o DPD e a ADD.

De acordo com o resultados obtidos, os professores que participaram no estudo são docentes por opção e, apesar de considerarem que existe atualmente uma falta de reconhecimento pela docência, referem que mantêm uma forte identificação com a profissão. Com efeito, quando questionados sobre a manutenção da opção pela profissão docente na atualidade, verifica-se que, dos 6 sujeitos entrevistados, apenas um refere que não a manteria.

A importância do DPD é desde logo evidente na própria conceção de docência dos professores participantes no estudo, dado que a descrevem como uma obra inacabada, com uma necessidade de aprendizagem contínua constante. Esta necessidade é também reforçada tendo em conta as mudanças rápidas ao nível dos saberes e das TIC, implicando a necessidade dos professores de uma constante atualização. Estes resultados estão de acordo com os referidos nos estudos sobre o tema, por exemplo, Ponte (1998) afirma que são vários os desafios, constantemente renovados, que se colocam à escola e aos professores, sejam pela evolução tecnológica, pelo progresso científico ou pela mudança social; para os ultrapassar o professor tem de estar sempre a aprender, *“o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, hoje em dia, um aspecto marcante da profissão docente”* (Ponte, 1998, p.3). O desenvolvimento profissional permanente é assim uma necessidade e deve ser encarado de modo positivo, conceção que é também referida por Ponte (1998, p.3) relativamente ao professor de Matemática, *“a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino da Matemática adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente”*.

De acordo com os participantes no estudo realizado, o desenvolvimento profissional é um processo complexo, envolvendo vários agentes e contextos, desde a formação inicial à contínua, situando-se esta muito para além das ações de formação, sendo ainda salientada a importância do trabalho colaborativo entre docentes e a auto formação. Estes resultados apontam para a importância de repensar nas culturas organizacionais da escola, sendo imprescindível que os professores desenvolvam um trabalho colaborativo que contribua para uma cultura de escola verdadeiramente integradora. Para isso, as lideranças têm um papel importante, assim como o próprio clima de escola ou as práticas de ADD.

Apesar de se constatarem níveis diferentes de envolvimento, todos os participantes participaram em atividades de desenvolvimento profissional. As diferenças em função do escalão são visíveis nas concepções docentes e também quando os docentes se referem aos planos de desenvolvimento profissional. Aqueles que se encontram no 8º e no 9º escalões não têm planos de desenvolvimento a longo prazo, o que se justifica pela proximidade da reforma. Já os docentes ainda no 3º e no 4º escalões colocam a possibilidade de virem a fazer um mestrado ou um doutoramento. Estes dados corroboram a ideia segundo a qual as instituições deveriam ter em conta os dados sobre o desenvolvimento da carreira dos professores de modo a que fosse planeado um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Com efeito, e como tem sido evidenciado, o professor ao longo da sua carreira profissional passa por diversos momentos, vivencia experiências espontâneas ou proporcionadas, de acordo com o que lhe é permitido pelo contexto cultural, social, económico e político. É então necessário implementar programas de apoio baseados nas diferentes necessidades e estilos dos professores que se encontram em diferentes fases e planejar uma organização de horários, divisão de tarefas, atribuição de níveis de ensino e de turmas mais em conformidade com as fases de desenvolvimento dos docentes.

Por último, constatou-se ainda que o processo de avaliação profissional docente não foi sentido como potenciador do desenvolvimento profissional. Apenas um sujeito indicou pontos fortes na avaliação, nomeadamente, a sua vertente formativa, o facto de permitir novas ideias na prática da docência, de permitir ter consciência dos erros e de tornar o professor mais exigente com ele próprio. É de referir ainda que os professores envolvidos neste estudo não reconhecem legitimidade aos avaliadores visto que os mesmos não tiveram formação para tal.

Importa assim desenvolver estratégias de ADD promotoras do DPD. Devem enveredar-se esforços no sentido de promover uma escola de qualidade onde alunos e professores, entre outros agentes educativos, tenham prazer de estar na escola e a sintam como sua.

Num próximo estudo talvez fosse interessante estender este estudo a outras fases da carreira, o que não foi desta vez possível devido à escassez de tempo.

Terminaria citando Figel “*A educação não requer apenas meios materiais, como edifícios e livros, mas antes de mais, professores capazes, motivados, bem formados e respeitados*” (2007, p.20).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica; uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores; estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, M. (1999). Formar professores para uma nova escola. In A. G. Queluz, *O trabalho decente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira.
- Alves, M. P. & Figueiredo, L. B. (2011). A avaliação de desempenho docente, quanto vale o que fazemos, *Educação, Sociedade e Cultura*, 33 (pp.123-140).
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa. (Investigação educacional II). Relatório a apresentar em provas de Agregação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp.10-20.
- Baillauquès, S. (2001). Trabalho das representações na formação dos professores. In P. Perrenoud et al. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (2. ed., pp.35-52). Porto Alegre: Artmed.
- Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barth, R. (1996). *Building a community of learners*. South Bay School Leadership Team Development seminar Series: seminar 10. California: California School Leadership Centre.
- Blaise, J. & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London: Cassell.
- Bolzan, D.P.V. (2008). Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In E. Eggert (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Bolzan, D.P.V. (2010). Pedagogia universitária: movimentos construtivos da docência no ensino superior. In *VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul 2010, Anais*. Londrina - Pr. Anped Sul.
- Bragança, I.F.S. (2009). Pesquisa - Formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. *Revista @mbienteeducação*, (vol 2, nº2. Agosto). São Paulo: Brasil.

- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.
- Carvalho, R. G. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (2).
- Ceia, A. M. R. (2011). *Um olhar de dentro: o clima de escola na perspectiva dos alunos*. Consultado em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/.../Alda%20Ceia.pdf>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Curado, A.P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores; os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho (CIED).
- Eraut, M. (1999). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteve, J. M. (2004). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa, D. Hameline, J. G. Sacristán, J. M. Esteve, P. Woods & M. H. Cavaco. *Profissão professor*. (pp.93 – 124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa da Educação*, 14(1), (pp.27-48). CEEP – Universidade do Minho.
- Ferreira, J. M. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw Hill.

- Ferreira, J.F. (2003). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Consultado em: www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf
- Ferreira, M. A. M. (2008). *Ciclo de vida, desenvolvimento profissional e gestão escolar: uma abordagem biográfica*. (Tese de mestrado). Universidade aberta. Lisboa: Portugal.
- Ferreira, A.M.B. (2009). *Ser professor*. (Dissertação de mestrado) . Instituto Superior de Educação e Trabalho. Porto.
- Ferrés, J. (1996). *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Figel, J. (2007). Sem título. Comunicação apresentada na conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida* (pp.17-20). Lisboa.
- Flores, M. A., Rajala, R., Veiga Simão, A. M., Tornberg, A., Petrovic, V. & Jerkovic, I. (2009). Learning at work Potential and Limits for Professional Development. In J. Butcher & L. McDonald (eds.), *Addressing Challenges and Making a Difference. Making a Difference: Challenges for Teachers, Teaching, and Teacher Education* (pp. 141-156). Rotterdam: Sense Publishers.
- Formosinho, J. (2002). Introdução. In J .O. Formosinho (ed.). *A Supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores; aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2005). *Paulo Freire e educação matemática: reflexos sobre a forma do professor*. (Dissertação de mestrado em educação). Universidade católica de Campinas, Brasil.
- Freire, P. (2014). Citações . Consultado em http://pensador.uol.com.br/citacoes_de_paulo_freire/~
- Fullan, M. (1987). Implementing the implementation plan. In M. Wideen e I. Andrews (Eds). *Staff development for school improvement*. New York: Falmer Press.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores; para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: MacGraw-Hill (Parte I).
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp 31 – 61). Porto: Porto Editora.

- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S.N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lévy-Leboyer, C. A (1994). *Crise das motivações*. Trad. de Cecili W. Bergamini e Roberto Coda. São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Lima, J. A. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Cultura*, 6, (pp. 47-72).
- Lopes, M.J. (2014, junho 25). Nove em cada dez professores do 3º ciclo sente que a profissão é desvalorizada pela sociedade. *Público*. Consultado em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/nove-em-cada-dez-professores-do-3-ciclo-sente-que-profissao-e-desvalorizada-pela-sociedade-1660402#/0>
- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira de professores. In M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp 117 – 159). Porto: Porto Editora.
- Loureiro, E., Braga, F., Furtado, J., Ferreira, M., & Santos, M. (2008). Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional in *Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da Investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curriculares das escolas*. (pp. 344-368). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Moreli, S. (2011). *Qual a (real) função do professor?* Consultado em: <http://www.texton.com.br/artigos/214>
- Nóvoa, A. (org.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.).(1995).*Os professores e a sua formação*. (2ª ed). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente Histórias sobre a educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (2013). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa , A. (Org.). (2014). *Profissão professor* (2ª ed.). Portugal: Porto Editora.
- OECD (2009). *Talis __FirstResults2009.pdf*. Consultado em: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> .

- OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. Consultado em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. in Formosinho, J. (Coord.) . *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. ,& Charlier, E. (1998). *Formando professores profissionais; Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed.). S. Paulo. Brasil: Artmed.
- Paquay, L. & Wagner, M-C. (1998). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In L. Paquay ,P. Perrenoud, M. Altet, & E. Charlier (Org.). *Formando professores profissionais; Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed. pp135-159). S. Paulo. Brasil: Artmed.
- Pereira, A. & Poupa, C. (2012). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o word* (5ª ed.- revista). Lisboa: Edições sílabo.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto : ASA Editores.
- Petrica, J. (2001). Investigar em supervisão: teorias e práticas na formação de professores. *Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, ed. especial, 206-210.
- Ponte, J .P. (1994). *O desenvolvimento profissional do professor de matemática*. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Educ&Mat\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Educ&Mat).rtf)
- Ponte, J. P. & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, 11(2), 145-163.
- Pratt, D. & Collins, J. B. (2001). *Teaching Perspectives Inventory*. Consultado em http://www.teachingperspectives.com/html/tpi_frames.htm
- Rodrigues, L. S. (2012). *O microensino como instrumento de supervisão pedagógica*. (trabalho elaborado no âmbito da u. c. supervisão de práticas pedagógicas). Universidade de Coimbra: FPCE.
- Rutter, M.,Mortimore, B, Ouston, P. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, London: Open Books.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M.A. Flores & A. M.

- Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp.99-118). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Sacristán, J. G. (2014). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, D. Hameline, J. G. Sacristán, J. M. Esteve, P. Woods & M. H. Cavaco, *Profissão professor*. (pp.63 – 92).Porto: Porto Editora.
- Santos, G. T. (2003). *Desenvolvimento profissional de professores; uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*. (Tese de mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Santos, E. G. (2011). *A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da educação básica: a tessitura de redes de relações entre escola e universidade*. (Projeto de Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).
- Shulman. (1992). *Case methods in teacher education*. Chicago: Teracher Collega Press.
- Silva, R. (2005). Estrutura e dinâmica das organizações (escolares). *Revista Ibero-americana de Educação*, 35(8).
- Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Tavares, J. & Albuquerque, A.M. (1998). Sentidos e implicações da resiliência na formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, (1, pp. 43-52).
- Vala, J. (1995). *Psicologia social das organizações: estudos em empresas portuguesas*, (2.ª ed.), Lisboa: Celta.
- Vasconcelos, F. N. (1999). *Projecto educativo, teoria e prática nas escolas*. Lisboa: Texto Editora.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., Almeida, T.(2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo.Revista de ciências da educação*, 8, 61-73.
- Veiga Simão (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp.99-118). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Veloz, H. (2000). *Encuentro iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*. Consultado em: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>
- Vieira, F. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO – International Institute for Educational Planning.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n° 15/2007 de 19 de Janeiro. *Diário da República, 1ª série—N° 14—19 de Janeiro de 2007*

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho. *Diário da República, 1ª série—N° 120—23 de Junho de 2010*

Estatuto da Carreira Docente na versão Decreto-Lei n° 41/2012. *Diário da República, 1.ª série — N.º 37 — 21 de fevereiro de 2012*

Decreto Regulamentar n°2 / 2008 de 10 de Janeiro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 7 — 10 de Janeiro de 2008*

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DA ENTREVISTA

Entrevistador:

Entrevistado:

Local/data:

Recursos:

| Blocos | Objetivo do bloco | Questões orientadoras | Perguntas de recurso e de aferição |
|--|--|---|---|
| Bloco 1 - Legitimação da entrevista | Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado | Agradecer a disponibilidade; Explicar o objetivo do problema e a sua importância; Valorizar a colaboração do entrevistado; Pedir autorização para a utilização do gravador; Garantir confidencialidade. | |
| Bloco 2- Dados de caracterização profissional do professor | Obter dados gerais sobre o percurso e a experiência profissional do professor. | Fale-me do seu percurso profissional: - tempo de serviço - categoria profissional - cargos que desempenha... | Qual o seu tempo de serviço? Qual a sua categoria profissional? Nesse percurso, quantas vezes mudou de escola? Desempenha alguns cargos? Que cargos desempenha? |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Bloco 3 - Percepção da profissão docente e das fases da carreira</p> | <p>Conhecer as motivações para a escolha da profissão</p> <p>Analisar as percepções dos professores sobre “SER PROFESSOR NA ATUALIDADE”</p> <p>Caraterizar a evolução das percepções dos professores em relação à sua carreira</p> | <p>O que o/a levou a escolher a sua profissão?</p> <p>O que é para si ser professor na atualidade?</p> <p>Que mudanças se foram operando na forma de ver a profissão docente ao longo da carreira?</p> | <p>Porque optou pela profissão docente? Hoje, optaria de novo por esta profissão?</p> <p>Que funções? Que desafios?</p> <p>Considera que teve sempre a mesma postura?</p> |
|---|--|--|---|

| | | | |
|---|--|---|---|
| Bloco 4- Análise da aprendizagem e desenvolvimento profissional | <p>Descrever a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente</p> | <p>Descreva o seu desenvolvimento profissional até hoje.</p> | <p>Como aprende ou aprendeu a ser professor? Como foi a formação inicial? Costuma frequentar ações de formação? Quais as mais importantes? Porquê? Tem alguma formação especializada?</p> |
| | <p>Descrever os agentes, os contextos e os momentos chave que mais contribuíram para essa aprendizagem</p> | <p>Quais as pessoas e as situações que mais contribuíram para a aprendizagem docente?</p> | <p>Que pessoas contribuíram para esse desenvolvimento? Que situações? Que estratégias? Pode contar-nos dois episódios biográficos ilustrativos?</p> |
| | <p>Aferir motivações para o desenvolvimento profissional ao longo da carreira</p> | <p>Por que razão ou razões participa em formações? Que planos tem de desenvolvimento profissional imediato e a médio prazo?</p> | <p>As ações de formação que tem vindo a frequentar são apenas as necessárias para a subida de escalão?</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p style="text-align: center;">Bloco 5-</p> | <p>Descrever a experiência profissional em torno da ADD</p> <p>Averiguar a percepção dos professores sobre o objetivo da avaliação de desempenho docente e a sua relação com a aprendizagem profissional</p> <p>Aferir opiniões sobre perspectivas de futuro para a ADD e a carreira docente</p> | <p>Qual a sua experiência profissional em torno da ADD?</p> <p>Qual a sua opinião sobre o processo de ADD e os seus objetivos? Contribuiu para a sua aprendizagem docente?</p> <p>Quer deixar alguma sugestão para implementar uma ADD ideal, que realmente promova o desenvolvimento docente?</p> | <p>Que tipo de avaliação teve? Foi avaliador?</p> <p>Quais os pontos fortes e os pontos fracos da ADD? O que é que aprendeu com o processo de ADD? Ocorreram mudanças efetivas na sua prática docente?</p> <p>Que formas considera essenciais/necessárias para aferir o grau de desenvolvimento profissional do docente?</p> |
| <p style="text-align: center;">Bloco 6 – Reflexão sobre a entrevista e agradecimento</p> | <p>Compreender até que ponto o entrevistado(a) atribui importância ao estudo em realização.</p> <p>Agradecer a disponibilidade e a ajuda prestada. Prometer dar conta das conclusões do estudo.</p> | <p>Diga o que pensa desta investigação e da sua participação na mesma.</p> | |

ANEXO 2

Unidades de Significação – Sujeito–alvo 1 (S1)

Caraterização profissional do professor

S1.1. Neste momento tenho 31 anos de serviço.

S1.2. Sou professora do quadro de agrupamento da Escola de Soure.

S1.3. Estou no 8º escalão, em espera para progredir para o 9º escalão assim que deixarmos de estar congelados.

S1.4. Neste percurso passei por relativamente poucas escolas.

S1.5. Fiz estágio na escola secundária da Mealhada, vim depois para esta escola como agregada, e no ano seguinte fui efetivar a Torres Novas, onde fiquei um ano como professora efetiva. Depois, como o meu marido era funcionário público, concorri à preferência conjugal e a partir daí estive sempre nesta escola, nestes anos todos que são 29.

S1.6. Relativamente aos cargos, já fiz um bocadinho de tudo.

S1.7. O primeiro cargo que tive, no início da profissão, foi como diretora de turma.

S1.8. Fui delegada de departamento durante 10 anos, fui coordenadora dos diretores de turma (que na altura tinha outra designação que já não me recordo).

S1.9. Mais tarde, quando começaram os exames nacionais, estive no secretariado de exames, ainda durante alguns anos.

S1.10. Neste momento sou diretora de turma, sou diretora dos cursos profissionais e sou coordenadora dos diretores de curso dos cursos profissionais.

S1.11. Tenho ainda sido avaliadora na avaliação dos professores por ser a professora deste grupo com mais idade.

Perceção da profissão docente e das fases da carreira

S1.12. Pode-se dizer que foi um professor que tive, de quem gostei muito, que me levou a escolher esta profissão.

S1.13. Eu gostava muito de matemática e de ser professora e ele incentivava-me a ir para professora de matemática.

S1.14. Acho que hoje optaria de novo pela profissão, apesar de todos os problemas assentes nesta profissão, porque é o que eu gosto. Hoje não me vejo a fazer outra coisa senão isto.

S1.15. Ser professor na atualidade é um desafio bastante grande!

S1.16. As coisas têm evoluído de tal forma que de facto nós, além de professores, somos de tudo um pouco, o que tem tornado uma profissão muito complicada, muito exaustiva.

S1.17. Não tive sempre a mesma postura. Houve muitas mudanças a nível dos programas, das novas tecnologias e nós tivemos que nos ir adaptando.

Análise da aprendizagem e desenvolvimento profissional

S1.18. Tirei matemática, ramo educacional, na Universidade de Coimbra.

S1.19. Fiz o estágio e depois com a entreaajuda dos professores é que fui evoluindo um pouco.

S1.20. Saímos da faculdade a saber muito pouco pois não tivemos nenhum conhecimento de computadores nem de máquinas de calcular e por isso tivemos de fazer ações de formação.

S1.21. Tenho frequentado várias ações de formação, quase todas ligadas à disciplina de matemática. Também tenho feito outras, noutras áreas.

S1.22. Não tenho formação especializada.

S1.23. Agora não me estou a lembrar de nada que tenha contribuído para o meu desenvolvimento profissional!

Pode contar um ou dois episódios biográficos?

S1.24. Por vezes encontro ex alunos na rua e eles vêm ter comigo a agradecer a contribuição para os estudos deles.

S1.25. Já tive alunos que seguiram os mesmos passos que eu, que foram também para professores de matemática e agora encontramos-nos aí na mesma situação.

S1.26. Recordo também o caso de uma colega nossa, que numa ação de formação veio ter comigo e me perguntou se eu não estou nesta escola há muito tempo, se eu era daqui de perto, pois o marido dela tinha sido meu aluno. Ele fazia questão que ela viesse ter comigo para me agradecer por eu ter sido uma das melhores professoras que ele teve. Ele tinha tido um professor em que tinha tido sempre negativa e quando foi aluno dela até teve média de 18. Foi também com muito estudo que conseguiu isso, não só por mérito da professora. Ainda agora ele diz ao filho que tem de haver muito estudo mas que por trás está também o professor para ajudar. Ele queria saber se a professora ainda estava na escola para lhe agradecer.

S1.27. Participo em ações de formação para estar sempre atualizada.

S1.28. As ações que frequento não são apenas as necessárias para a progressão na carreira. Tenho frequentado outras mesmo sem carácter obrigatório, de temas que eu acho interessantes.

S1.29. Por agora não tenho nenhum plano de desenvolvimento profissional nem imediato nem a médio prazo. Já estou numa idade...

S1.30. Se a reforma continuasse como antes, eu já estaria quase a atingi-la! Não penso em mais nada para além do que já fiz.

ADD

S1.31. Como já foi dito, tenho sido avaliadora.

S1.32. Não é uma tarefa fácil, mas nem sei explicar muito bem porquê.

S1.33. Esta avaliação de desempenho tal como está não contribui para nada.

S1.34. Temos apenas que cumprir com alguma coisa que vem do Ministério, mas, na realidade é uma fantochada.

S1.35. Uma Avaliação de Desempenho Docente ideal, não sei! Nem pensei sequer nisso.

ANEXO 3

Unidades de Significação – Sujeito–alvo 2 (S2)

Caraterização profissional do professor

S2.1. *Este é o meu 23º ano de serviço.*

S2.2. *Estou no último índice do 4º escalão e sou professora do quadro de agrupamento de escolas de (...).*

S2.3. *Fiz o estágio no D. Duarte, depois fui para a Lousã, passei em Ansião durante um ano, e depois fiquei destacada em Condeixa durante uns anos e entretanto vim para cá. Estive um ano na básica e depois vim para cá, aqui estou já há cerca de 15 anos.*

S2.4. *Neste momento não desempenho nenhum cargo em especial.*

S2.5. *Já fui diretora de turma, coordenadora de turmas de unidades capitalizáveis, já estive na equipa de horários, já estive na remodelação de documentos dos cursos EFA.*

S2.6. *Estive muito tempo ligada ao ensino de adultos.*

S2.7. *E mais, o que eu gosto essencialmente de fazer é dar aulas!*

Perceção da profissão docente e das fases da carreira

S2.8. *Eu não me lembro muito bem mas lembro-me de ser pequenina e estar a brincar, a falar para os tachos e para as panelas na minha cozinha e ter escrito na porta “professora”. Portanto, este desejo já vem desde menina.*

S2.9. *O facto de querer transmitir alguma coisa a outras pessoas.*

S2.10. *Gostar de estar em contacto com os outros, nomeadamente crianças e adultos (porque eu gosto muito do ensino de adultos!).*

S2.11. *Mesmo antes de ingressar na carreira, eu gostava de ensinar, achava que tinha alguma paciência, algum jeito para transmitir algo a terceiros.*

S2.12. *O gosto pela disciplina, o gosto pela matemática, especialmente no meu último ano do secundário, foi fundamental para eu me decidir pela minha carreira. S2.13. No meu 12º ano, a minha professora já estava no final da carreira e a senhora não tinha muita paciência para nós, então todos os alunos dela, tanto da minha turma como da outra, tinham explicação.*

S2.14. *Foi a explicadora que me incutiu o gosto pela disciplina e o facto de estar a descobrir sozinha novas coisas através da resolução de problemas, que na altura não era a resolução de problemas mas a resolução de exercícios.*

S2.15. *A explicadora deu-me o empurrão mas o bichinho já cá estava.*

S2.16. *Eu costumo dizer que não sei fazer outra coisa senão ensinar.*

S2.17. *Isto é um desafio muito grande ser professor hoje em dia.*

S2.18. *Se há uns anos atrás eu sentia que era capaz de entrar numa sala de aula e conseguia transmitir aquilo que queria e tinha ali um público, digamos assim, ávido para aprender, hoje em dia também há muitos meninos assim, mas acho que as nossas preocupações também têm de ser outras.*

S2.19. *Temos muitas vezes de servir de pais e de mães.*

S2.20. *Temos de tentar arranjar um meio-termo entre o regime “militar” e o estar à vontade na sala de aula, porque os miúdos hoje não sabem estar numa sala de aula.*

S2.21. *Não quero com isto dizer que a culpa é dos pais, mas é da sociedade, de todos nós adultos.*

S2.22. *Os desafios são muito maiores do que simplesmente transmitir uma matéria, eu acho!*

S2.23. *Proporcionar momentos em que sejam eles a descobrir é muito mais importante que sermos nós a debitar matéria, digamos assim!*

S2.24. *Eu acho que estamos a atravessar uma fase da nossa vida que leva-nos a pensar em muita coisa.*

S2.25. *Obviamente que em termos de formação não quero ficar por aqui.*

S2.26. *Não me vejo a fazer outra coisa senão ensinar!*

S2.27. *É cada vez mais difícil ensinar pois as condições são cada vez piores.*

S2.28. *O meu gosto pela profissão, pelo ensinar, mantém-se.*

S2.29. *O que eu vejo em relação aos professores no decorrer do tempo é que há um descrédito muito grande e um desrespeito muito grande.*

S2.30. *Até uma determinada altura eramos vistos como uma profissão de respeito, o professor era uma pessoa respeitada.*

S2.31. *Hoje em dia a sociedade está a fazer com que nós sejamos mais uma pessoa que não tem grande influência no desenvolver da sociedade.*

S2.32. *A profissão de professor está um bocadinho...eu não diria a decair porque nos compete a nós fazer que isso não aconteça.*

Análise da aprendizagem e desenvolvimento profissional

S2.33. *Eu tirei o curso, a licenciatura em Matemática, aqui em Coimbra, era um curso com estágio integrado no ramo educacional.*

S2.34. *Ao longo destes anos todos fiz várias formações.*

S2.35. *ingressei num doutoramento que estava relacionado com o insucesso na matemática. Por motivos pessoais acabei por parar mas provavelmente será para continuar. Não sei se na mesma vertente, mas será para continuar.*

- S2.36. *Ao longo de todo o meu percurso profissional fiz todo o tipo de formações.*
- S2.37. *Não fiz apenas as formações que são necessárias para obter créditos para subir na carreira.*
- S2.38. *Tenho também feito outro tipo de formações que eu acho que são necessárias, a nível das novas tecnologias e que são necessárias, cada vez mais, para um bom desempenho da carreira docente, para estas novas formas de ensinar.*
- S2.39. *Na altura em que tirei o curso, o ensino não estava tão vocacionado para a utilização das novas tecnologias, o que aprendi não me serve para grande coisa a nível de informática.*
- S2.40. *Tive que fazer bastantes formações a nível informático.*
- S2.41. *Hoje em dia tudo se faz com o computador.*
- S2.42. *É impensável dar uma aula sem o suporte do computador porque ajuda bastante e a aula é muito mais atrativa, muito mais motivadora, digamos assim!*
- S2.43. *Não tenho qualquer formação especializada.*
- S2.44. *Há sempre pessoas que contribuem para a aprendizagem docente!*
- S2.45. *Eu vejo a atividade profissional não como uma atividade isolada mas, sempre que possível como uma partilha com os colegas.*
- S2.46. *Não tenho problemas nenhuns, se tiver uma dúvida ou outra, de perguntar às colegas.*
- S2.47. *Nas ações de formação, os formadores também nos ajudam.*
- S2.48. *São também os próprios alunos que nos obrigam, digamos assim, a evoluir em termos profissionais.*
- S2.49. *Quando temos alunos com muitas dificuldades vamos para casa a pensar como é que devemos agir, de falar, para que aquele aluno dê um passinho em frente. Esse é um desafio que nós cada vez mais temos.*
- S2.50. *Quando estamos com níveis mais avançados, por vezes há situações, há problemas em si, que se calhar no momento não temos resposta para eles, e com uma discussão, mesmo com os próprios alunos, até conseguimos chegar e ver a coisa de outra forma.*
- S2.51. *Discutir com colegas também ajuda e faz com que nos obrigue a pensar.*
- S2.52. *. Ainda este ano, na turma árias do 9º ano eu estou com os alunos mais fracos, alunos de nível 1. Nesse grupo há efetivamente alunos de nível 1 porque não têm bases e chegam a esta altura e é complicado, mas também tenho alunos que são de nível 1 por falta de trabalho, que são preguiçosos. Se trabalhassem a sério conseguiam e às vezes é só preguiça, outras vezes é preguiça e aquele velho chavão da matemática. Eu estava a dizer-lhes que se eles quisessem até conseguiam, eles tinham era de querer e acreditar que realmente são capazes de atingir algum sucesso. Um dos alunos dizia-me: " Ó professora, mas trabalhar para quê? Não me serve de nada!..." e eu disse-lhe que ele só ia perceber se sabia alguma coisa se tivesse uma nota que realmente lhe agradasse. Fizemos um teste, uma questão aula, e ele teve 45%. Eu disse-lhe: "Olha, lembras-te daquilo que eu te disse? Aí tens! Se conseguiste sem estudar nada, se*

estudasses um bocadinho, vê lá o que conseguirias fazer! Não sei se isto teve alguma influência se não mas desde essa altura ele tem estado a trabalhar, está sempre a chamar-me! Agora sinto que trabalha com mais gosto.

S2.53. Participo em ações de formação essencialmente porque gosto de aprender.

S2.54. Participo nas formações quando os temas me agradam.

S2.55. Só em último caso é que participo em formações por obrigação, no sentido de estar mesmo no limite para subir de escalão e precisar dos créditos.

S2.56. Tento procurar formação que me agrade. Se tiver créditos melhor! Se não tiver, paciência!

S2.57. Para um desenvolvimento profissional imediato, gostaria de frequentar uma formação de Excel aprofundado.

S2.58. O nosso tempo também já está tão ocupado.

S2.59. A médio prazo não posso dizer ainda nada de concreto.

S2.60. A longo prazo desejo acabar o meu doutoramento. Apesar de entre a licenciatura e o doutoramento não ter mestrado, tive a oportunidade de entrar neste doutoramento e gostaria de o acabar.

S2.61. Não sei se vai ser possível mas gostaria bastante de acabar o doutoramento que comecei a tirar no Porto, na Lusófona.

S2.62. O tema é em que contribui a auto estima e o auto controle para o sucesso na matemática.

ADD

S2.63. Tive aulas assistidas, fui avaliada

S2.64. As aulas correram bem, a minha relação com o avaliador também correu bastante bem.

S2.65. Em termos concretos não resultou em nada.

S2.66. Não acredito minimamente neste modelo de avaliação de desempenho.

S2.67. Se me perguntar como devia ser o modelo de avaliação, não te sei explicar muito bem mas não me parece uma situação muito justa.

S2.68. Estás a ser avaliada para uma progressão na carreira e o que se verifica é que tu realmente cumpres com as tuas obrigações e o resultado não é nenhum! Não subiste!

S2.69. Eu tinha de ter aulas assistidas, tive as aulas assistidas; tive de fazer um relatório, fiz um relatório.

S2.70. Fui avaliada, tive nota para subir de escalão, e neste momento estou congelada.

S2.71. *No ano passado voltei a meter o requerimento porque tinha de ser novamente avaliada.*
S2.72. *Para não voltar a ter as aulas assistidas requeri para que me fossem contadas as aulas assistidas anteriores, e andamos nisto de ano para ano.*

S2.73. *Estou em condições de mudar de escalão e tenho de ser avaliada outra vez?*

S2.74. *Não fiz grandes floreados, digamos que o que eu fiz nas aulas assistidas foi exatamente o que faria numa aula normal.*

S2.75. *O único floreado que fiz foi a planificação obedecendo àqueles parâmetros todos.*

S2.76. *Todos nós fazemos as nossas planificações, todos nós temos os nossos dossiês organizados com as planificações das aulas, independente de ter ou não aulas assistidas.*

S2.77. *Usualmente, não estamos com o pormenor que estamos para uma aula assistida, o que é perfeitamente compreensível pois não teríamos tempo para preparar as aulas propriamente, estaríamos preocupados com a apresentação das coisas.*

S2.78. *Acho que tem de haver uma planificação e tem de ser cumprida mas não pode ser daquela forma.*

S2.79. *A ADD em nada contribui para a minha aprendizagem docente.*

S2.80. *Esta avaliação não é a ideal e o facto de termos de ter aulas assistidas não vai melhorar o nosso desempenho profissional.*

S2.81. *Quem quiser assistir a uma aula minha a porta está sempre aberta agora, aulas assistidas desta forma, com este tipo de material, não!*

S2.82. *Eu sei que há pessoas que se preocuparam muito para aquela aula assistida e se calhar nas outras aulas no resto do ano não é nada assim.*

S2.83. *Isso, eu sou contra porque essas pessoas também não aprenderam nada, de certeza.*

S2.84. *Por isso é que eu não fiz grande coisa para além do que costumo fazer. Não sei dizer o que seria bom mas acho que aulas assistidas, propriamente, não me parece que seja o melhor.*

ANEXO 4

Unidades de Significação – Sujeito–alvo 3 (S3)

Caraterização profissional do professor

S3.1. *Estou com 31 anos de serviço, no 8º escalão.*

S3.2. *Estou congelada há uma série de anos, já devia estar no 9º...*

S3.3. *Passsei por várias escolas.*

S3.4. *Fiz o estágio integrado na Jaime Cortesão, depois estive em Coimbra um ano, efetivei em Alcobaca no 3º ano, daí fui 3 anos para Ourém, um ano em Pombal e desde aí tenho estado sempre aqui em (...), como professora do quadro antes de escola e agora de agrupamento.*

S3.5. *Lecionei todos os anos desde o 7º até ao 12º ano, cursos regulares, cursos profissionais, cursos de aprendizagem PFP.*

S3.6. *Fui diretora de turma;*

S3.7. *Fui um ano coordenadora dos diretores de turma;*

S3.8. *Fui diretora do centro de formação de escolas SICÓ Norte, que agora está sediada no D. Duarte, em Coimbra;*

S3.9. *Pertenci ao projeto Minerva (quando foi dos computadores nas escolas), tivemos formação e depois demos formação a colegas sobre MS-DOS;*

S3.10. *Pertenci à UNIVA, que é a unidade de inserção na vida ativa, em que na altura tínhamos protocolos com o Centro de Emprego, em que os alunos que tirassem na altura só até ao 9º ano, pois na altura só era obrigatório estudar até ao 9º ano, e que quisessem procurar o primeiro emprego, nós ensinávamos a fazer currículos, víamos os jornais, Internet, Diários da República, procurávamos ofertas de empregos para esses alunos.*

S3.11. *Fui professora de cursos tecnológicos durante uns 10 anos e nós é que lhes procurávamos estágios.*

S3.12. *Fui também coordenadora de departamento durante algum tempo.*

S3.13. *Ultimamente tenho sido representante da área disciplinar;*

S3.14. *Fui elemento da Assembleia de escola durante uns dois ou três anos.*

Perceção da profissão docente e das fases da carreira

S3.15. *Eu sempre quis ser professora.*

S3.16. *O ser professora de matemática, deve-se a uma professora de matemática que tive no 7º ano do liceu, que na altura era o último ano do liceu.*

S3.17. *Até essa altura eu pensava em ser professora de Biologia, de Química, de Matemática... nada definido.*

S3.18. *O certo era ser professora.*

S3.19. *Mas na altura eu gostei tanto da professora de matemática que gostava de vir a ser um dia uma professora como ela e digamos que foi ela que me influenciou mais, inconscientemente a tomar a decisão de ser professora de matemática visto que ser professora era uma ideia na minha cabeça já á muitos anos.*

S3.20. *Eu acho que nas condições em que estamos, hoje já não optaria por esta profissão.*

S3.21. *Somos muito mal vistos, estamos muito maltratados.*

S3.22. *Agora ando um pouco desiludida, talvez devido ao comportamento dos alunos.*

S3.23. *Se calhar até optava...se soubesse que os alunos eram de outro tipo! O que me desilude mais nisto tudo ainda é muitas vezes os alunos já não serem como eram e estarmos a ser muito maltratados.*

S3.24. *Tenho por exemplo, uma turma do 7º ano em que os alunos para nos chamarem já nem dizem “por favor”...*

S3.25. *Ser professor na atualidade é orientar os alunos no estudo.*

S3.26. *Ser professor é transmitir conhecimentos.*

S3.27. *Ser professor é orientar os alunos para a vida, dar-lhes asas para voarem com aquilo que lhes ensinamos.*

S3.28. *Um professor não é mero transmissor de conhecimentos.*

S3.29. *Nestes últimos anos houve muita mudança.*

S3.30. *Agora está muito na moda o explicador, eles saem das aulas e vão para o explicador, este e o professor são suficientes para muitos dos alunos.*

S3.31. *Eles já não trabalham em casa.*

S3.32. *Antigamente, transmitíamos conhecimentos e eles ouviam, não havia as tecnologias, eles tinham que absorver aquilo que nós lhes dizíamos.*

S3.33. *Antigamente também havia as aulas de diálogo, mas agora com as novas tecnologias, com os computadores, eles estão muito mais abertos a outras coisas diferentes.*

S3.34. *Não tive sempre a mesma postura pois eu tive de mudar, tive de aprender muita coisa que não sabia.*

S3.35. *Tirei um curso sem computadores.*

S3.36. *Andei a dar aulas sem haver computadores, não havia recurso a calculadoras, sequer...*

S3.37. *Tive de aprender a trabalhar com computadores.*

S3.38. *Tive que aprender a trabalhar com calculadoras científicas e depois gráficas.*

S3.39. *Tive que aprender a trabalhar com o quadro interativo.*

S3.40. *Tive que aprender a trabalhar com tanta coisa, tanta coisa... mas não só a nível das tecnologias.*

S3.41. *A nível dos conteúdos programáticos, na matemática é sempre mudança sobre mudança nestes últimos anos, constantemente novos programas, terminologias novas...*

S3.42. *Ao longo da carreira tivemos de fazer muita coisa, mesmo antes de haver as ações de formação de carácter obrigatório.*

S3.43. *A carreira de professor está a ser muito desvalorizada. Neste momento há demasiadas influências dentro da escola e nós já não somos tão respeitados como eramos.*

Análise da aprendizagem e desenvolvimento profissional

S3.44. *O meu curso é já com formação no ramo educacional.*

S3.45. *Formei-me na Universidade de Coimbra.*

S3.46. *A partir do 4º ano o curso era mais virado para o ensino, terminando no 5º ano, com o estágio integrado.*

S3.47. *Aprendi a ser professora ao longo dos anos.*

S3.48. *Tenho vindo sempre a aprender qualquer coisa com colegas, em trabalho colaborativo.*

S3.49. *Trabalhamos muito em conjunto!*

S3.50. *Aprendi também em pesquisas.*

S3.51. *No início não havia internet, mas comprava livros relacionados com a profissão, e pesquisava nesses livros.*

S3.52. *Também aprendi nas formações.*

S3.53. *Fui a muitas ações de formação que na altura eram pagas por nós.*

S3.54. *Todos os anos ia aos encontros da associação de professores de matemática, PROFMAT, com a duração de 1 semana.*

S3.55. *Havia, nesses encontros, 3 dias com pequenos cursos de formação virados para determinados temas e eu normalmente aproveitava sempre.*

S3.56. *Fiz bastantes cursos de formação interessantes.*

S3.57. *Nestes últimos anos, com carácter obrigatório, fiz formação das calculadoras gráficas.*

S3.58. *Fiz formação dos quadros interativos.*

S3.59. *Fiz formação de moodle.*

S3.60. *Frequentei também uma formação de computadores.*

S3.61. *Fiz ainda uma formação da matemática aplicada à natureza*

- S3.62. *Um dos motivos porque fiz as últimas ações é porque tinha de ter créditos.*
- S3.63. *Dentro do leque escolhia aquelas que me podiam ajudar na minha vida profissional.*
- S3.64. *Gostei de todas estas ações, acho que correram mais ou menos.*
- S3.65. *Também gostei de uma outra que não foi creditada, com a TI n-spire, que achei interessantíssima e que me ajudou nestes últimos tempos nas aulas.*
- S3.66. *A última formação que fiz não encontrei nenhum lado positivo.*
- S3.67. *A escolha foi porque eu precisava de créditos e pelo tema, heurística.*
- S3.68. *Pareceu-me que o tema era interessante, a resolução de problemas faz parte dos programas de matemática.*
- S3.69. *O modo como a formação foi dada não deu para nós aprendermos nada, se bem que dá sempre para tirarmos alguma coisa, quanto mais não seja, problemas para pensar!*
- S3.70. *Não tenho nenhuma formação especializada.*
- S3.71. *Os colegas, com quem compartilhava e discutia as ideias, contribuíram para a minha aprendizagem docente.*
- S3.72. *Os livros, onde pesquisava informação, também contribuíram para a minha aprendizagem.*
- S3.73. *Os alunos, ao colocarem certas dúvidas obrigam-nos a pesquisar sobre a matéria.*
- S3.74. *Por fim, alguns dos formadores das ações de formação com os contributos que nos transmitiram e que obrigam a pensar sobre muitas coisas, também contribuíram para a minha aprendizagem docente.*
- episódio ilustrativo desse desenvolvimento profissional***
- S3.75. *Acho que uma situação que foi muito boa, embora eu inicialmente não concordasse muito com o projeto, foi a turma árias.*
- S3.76. *Foi um projeto que nos uniu bastante.*
- S3.77. *Obrigava muito a um trabalho colaborativo.*
- S3.78. *Nós tínhamos de trabalhar em colaboração pois como os nossos alunos iam para outros colegas, tínhamos de dar informações dos nossos alunos .*
- S3.79. *Começamos a trabalhar muito mais em conjunto e para mim, na nossa profissão o fundamental é isso.*
- S3.80. *Trabalharmos isoladamente não ajuda.*
- S3.81. *O projeto turma árias pode não ter dado para termos os resultados que queríamos mas passámos a trabalhar muito em conjunto e isso é excelente.*
- S3.82. *É sempre bom estarmos à vontade para discutir qualquer problema com os colegas.*

- S3.83. *Participo em ações de formação para aprender.*
- S3.84. *P articipo também nas ações de formação para obter créditos .*
- S3.85. *Frequentei ações antes desta obrigatoriedade de obter créditos, até paguei!*
- S3.86. *Paguei imensas, até fiz mais ações de formação nessa altura do que faço agora.*
- S3.87. *Agora limito-me a ir àquelas que são interessantes e que eu preciso para obter créditos.*
- S3.88. *Agora está tão difícil programar as coisas. Vou continuar a dar aulas mais uns aninhos.*
- S3.89. *Se os novos programas entraram em vigor vou procurar formação nessas áreas porque muitas coisas novas aparecem.*
- S3.90. *Vamos ter de fazer muita formação, auto e hétero formação.*
- S3.91. *Temos de procurar formação onde ela existir e temos de fazer muita pesquisa.*
- S3.92. *Teremos de trabalhar ainda mais em conjunto porque o que se afigura agora não é pera doce!*

ADD

- S3.93. *Antigamente já éramos avaliados.*
- S3.94. *Nesta atual avaliação, fui contra a primeira versão que apareceu.*
- S3.95. *Fui avaliadora porque tive que ser, porque me obrigaram.*
- S3.96. *Tive que avaliar 3 colegas, uma vez só. Não me sentia minimamente preparada para isso.*
- S3.97. *Nem sequer orientadora de estágio tinha sido.*
- S3.98. *As aulas assistidas para mim, não têm grande razão de ser porque não é em 2 aulas assistidas ou em 3 ou em 4 que nós vamos ver se o colega é bom ou é mau.*
- S3.99. *Ele até pode dar umas aulas horrorosas mas depois nas aulas assistidas vai fazer um brilharete*
- S3.100. *Vai procurar os materiais mais bonitos que existem, vai dar uma aula muito bonita, que deixe todos espantados e não é assim que a pessoa mostra o que vale.*
- S3.101. *Eu acho que nós nos conhecemos numa escola, não é preciso as aulas assistidas!*
- S3.102. *O relatório de atividades acho bem que se apresente, temos que mostrar o que fazemos.*
- S3.103. *As evidências, no primeiro processo, isso era um descalabro!*
- S3.104. *Pontos fortes desta avaliação? Se precisarmos de fazer um currículo torna-se muito fácil com a atualização dos relatórios!*

S3.105. *Esta avaliação não mudou nada a minha prática docente.*

S3.106. *Neste momento, como está, não concordo é com as aulas assistidas.*

S3.107. *Os planos de aulas não é tão mau, podemos fazer um plano de aula mas isso também não mostra aquilo que fazemos*

S3.108. *Podemos fazer um plano muito bonito mas depois não fazer nada daquilo que está lá!*

S3.109. *É assim, tenho um plano e vou tentar cumpri-lo, mas às vezes surgem problemas que nos fazem, desviar do plano.*

S3.110. *Agora, um plano sem aula engana mais!*

S3.111. *Eu acho que o relatório crítico que temos que fazer das nossas atividades, como sempre fizemos, seria a avaliação que se ajustasse mais com uma avaliação ideal.*

S3.112. *O que seria uma avaliação? Era assistir, pelo menos a metade do ano às aulas, ou então assistir de surpresa!*

S3.113. *Não temos tempo de fazer planos de aula para todas as aulas!*

S3.114. *Muitas vezes preparamos as aulas por tópicos, e se aparecer de surpresa exigisse um plano de aula para todas as aulas, era impossível.*

ANEXO 5

Unidades de Significação – Sujeito–alvo 4 (S4)

Caraterização profissional do professor

S4.1. Tenho 35 anos de serviço.

S4.2. Estou no 9º escalão.

S4.3. Tenho sido quase todos os anos diretora de turma.

S4.4. Já fui coordenadora de diretores de turma.

S4.5. Atualmente sou coordenadora do grupo disciplinar de matemática.

S4.6. Também tenho sido avaliadora.

S4.7. Só estive nesta escola de (...).

S4.8. Também estive no ensino superior.

S4.9. No tempo que estive no ensino superior, estive destacada, de modo que nunca deixei o meu lugar.

S4.10. Estive 5 anos só no ensino superior, depois voltei ao secundário, durante 3 anos com meio horário ainda no ensino superior, até que deixei definitivamente o superior e voltei para o secundário.

S4.11. Portanto estive sempre na escola secundária de (...), agora agrupamento de escolas de (...), mas nunca estive nas outras escolas do agrupamento.

S4.12. Também fui supervisora dos exames nacionais do 12º ano.

Perceção da profissão docente e das fases da carreira

S4.12. Curiosamente, desde sempre que tinha que ser matemática.

S4.13. Além disso, dentro da matemática, como adoro ensinar, teria de ser professora e professora de matemática!

S4.14. Nunca pensei noutra profissão e na altura poderia ter ido para medicina porque bastava ter mais de 14 e entrava-se direto na faculdade que se queria.

S4.15. Portanto, eu entrei para matemática porque era o que queria.

S4.16. Eu não sei fazer outra coisa.

S4.17. Aliás, eu olho para trás e às vezes digo: " eu devia ter ido para medicina". Mas se o digo é por raiva, porque não somos valorizados, porque eu nunca pensei fazer outra coisa.

S4.18. Ser professora é tudo.

S4.19. Nós nunca estamos formados!

- S4.20. *Ensinamos mas estamos a aprender todos os dias, a todo o momento.*
- S4.21. *Nós não temos geração porque temos de estar com eles todos, a geração dos nossos colegas, com os alunos todos que nos passaram pela frente.*
- S4.22. *Um professor é uma obra inacabada.*
- S4.23. *Temos constantemente de estudar.*
- S4.24. *Nunca sabemos tudo.*
- S4.25. *Os alunos são sempre diferentes.*
- S4.26. *Nunca damos duas aulas iguais.*
- S4.27. *Eu nunca utilizo instrumentos de avaliação de um ano no ano seguinte.*
- S4.28. *Ainda agora eu preparo uma aula de um dia para o outro. Só 5 minutos chegam mas eu tenho de ver o que vou fazer, saber-me organizar.*
- S4.29. *Na realidade, faço o meu plano mas ele nunca é cumprido na íntegra porque os alunos é que orientam.*
- S4.30. *O professor além disso ainda é um funcionário público. Isso será o pior desta tarefa toda.*
- S4.31. *Hoje, infelizmente, o ministério ou o governo quer mais que nós sejamos funcionários públicos do que professores e eu recuso-me a fazê-lo.*
- S4.32. *Os alunos estão em primeiro lugar.*
- S4.33. *Na escola já sabem que não me devem mandar fazer nada administrativo, nem me mandarem para bibliotecas.*
- S4.34. *Tenho 12 horas de redução e ocupo-as em apoios.*
- S4.35. *Costumo dizer que coordeno o centro de explicações da escola secundária de Seia.*
- S4.36. *Habitualmente estão 30 alunos na mesma sala de vários anos e eu consigo gerir tudo isso, eles lá põem as dúvidas, eu ando de um lado para o outro.*
- S4.37. *O que quer dizer que, para mim, ser professor é trabalhar com os alunos.*
- S4.38. *Recuso-me a fazer trabalho administrativo.*
- S4.39. *Também estou numa idade em que o posso fazer pois já dei provas de que sou boa naquilo que faço.*
- S4.40. *Trabalho com gosto.*
- S4.41. *Passados todos estes anos, não consigo pensar em reformas pois creio que morreria.*
- S4.42. *Ao longo dos anos tive sempre a mesma postura.*
- S4.43. *Talvez eu seja uma privilegiada.*

S4.44. *A única diferença que eu tenho notado é porem-me a avaliar.*

S4.45. *Foi a pior coisa que me aconteceu.*

S4.46. *Na realidade não temos formação para isso e temos de estar a avaliar colegas.*

S4.47. *Até a avaliar alunos ainda hoje me causa alguma insegurança, é muito difícil,*

S4.48. *Na avaliação, há muitas coisas que não se traduzem em números e nós temos de traduzir em número.*

S4.49. *Para mim, essa é a grande mudança.*

S4.50. *Eu só queria ser professora, ensinar alunos, e tive de avaliar colegas.*

Análise da aprendizagem e desenvolvimento profissional

S4.51. *Eu fiz o curso de matemática em Coimbra e depois fiz o estágio integrado no José Falcão.*

S4.52. *Fui aluna desta escola e voltei como professora ao fim de 5 anos.*

S4.53. *Quando voltei o funcionário da secretaria diz-me assim: “o que é que quer? Não me diga que também quer ser professora?!”.Eu disse-lhe: “ Bem, por acaso até queria...” . Quando ele olhou para os papéis e viu que eu até já tinha estágio, ficou muito admirado pois eu com 23 anos ainda parecia uma miúda! E foi assim, comecei a trabalhar na escola secundária de (...) e foi até hoje.*

S4.54. *Na altura só era secundário, agora é agrupamento.*

S4.55. *Uma coisa boa do agrupamento é nós termos contacto com o básico.*

S4.56. *Sou muito curiosa!*

S4.57. *Sempre tive a preocupação de ver os programas do 7º, 8º e 9º, para saber o que os alunos tinham dado, quando me chegavam ao 10º ano.*

S4.58. *Também temos feito reuniões na escola, mesmo antes de ser agrupamento, de outros anos, de outras escolas, e eu fazia questão de estar nessas reuniões pois achava que eram muito importantes.*

S4.59. *Agora já temos as reuniões com essas pessoas desde o 5º até ao 9º, e aproveitamos para orientar esses colegas na matéria em que devem insistir mais ou menos, tendo em atenção o que os alunos precisam mais de adquirir para o secundário.*

S4.60. *Lembro-me também que na altura em que fui supervisora dos exames nacionais do 12º ano, fiz formação em Coimbra durante 3 dias.*

S4.61. *Achei interessante essa formação e reconheci que nós cometíamos muitos erros na correção e pensávamos que estávamos a fazer tudo muito bem.*

S4.62. *Fiquei chocada com a diferença de classificações que havia entre uns e outros e assustei-me pois poderia ter sido responsável por um aluno não ter entrado na faculdade x, y ou z.*

S4.63. *Trouxemos muita coisa dessa formação e eu depois vim fazer essa formação na escola. Todos gostaram!*

S4.64. *Frequentei várias ações de formação.*

S4.65. *Algumas das formações não tinham nada a ver com a matemática.*

S4.66. *Fiz uma formação para alunos com deficiência, uma formação de educação especial, pois poderia vir a ter alunos com deficiências que nunca tive, mas poderia vir a ter..*

S4.67. *Fiz a formação do moodle.*

S4.68. *Temos que estar a par das novas tecnologias. As máquinas gráficas estão constantemente em evolução.*

S4.69. *Os alunos agora todos querem ter uma TI - nspire. Eu tive de comprar uma.*

S4.70. *Com o tempo vou aprendendo a trabalhar com a TI-nspire, pois é totalmente diferente. Preciso de me dedicar umas horas a ler as instruções.*

S4.71. *Tenho pavor que os alunos me façam alguma questão e eu não saiba responder.*

S4.72. *Os professores estão todos os dias a ensinar e a aprender.*

S4.73. *Estas novas tecnologias ninguém nos ensinou.*

S4.74. *Fiz também uma formação de informática na escola, no início do uso dos computadores.*

S4.75. *Fiz também a formação em quadros interativos,.*

S4.76. *As várias formações que fiz nos últimos anos foi nas novas tecnologias.*

S4.77. *Gostei de todas as ações que frequentei pois só entro em coisas que me interessem.*

S4.78. *Ultimamente fiz as formações do GAVE, por causa dos exames nacionais, pois faço parte da bolsa de professores classificadores.*

S4.79. *Não tenho nenhuma formação especializada.*

S4.80. *Os alunos, evidentemente, são as pessoas que mais contribuíram para a minha aprendizagem docente.*

S4.81. *São tão diferentes todos os anos e é com eles que eu aprendo.*

S4.82. *Temos alunos diferentes e temos de saber gerir alguns conflitos dentro da sala de aula.*

episódio ilustrativo desse desenvolvimento profissional

S4.83. *Eu cheguei à escola era uma miúda e logo me puseram a dar os últimos anos.*

- S4.84. *O relacionamento com os alunos era ótimo.*
- S4.85. *No estágio nós não tínhamos nenhuma turma nossa. Os estagiários tinham todos as mesmas turmas, de modo que dava só algumas aulas pelo que não aprendi grande coisa.*
- S4.86. *Cheguei à escola cheia de teorias, tive que aprender com os alunos.*
- S4.87. *Foi uma época muito complicada pois foi quase logo a seguir que fiquei viúva.*
- S4.88. *Nas aulas nunca falo da minha vida particular.*
- S4.89. *Quem não me conhece acha que eu sou uma pessoa muito distante.*
- S4.90. *Parece que eu tenho um vidro à frente e as pessoas não se aproximam.*
- S4.91. *Costumo dizer que tudo que eu sou foi a vida que me fez e a vida foi complicada pois na realidade com menos de 30 anos eu estava viúva, com uma filha com 3 anos, com uma casa para pagar, que ainda não tinha pago a primeira prestação pois esta casa estava a ser construída, e vivia em (...), uma terra de fofoquices e portanto não podia dar confiança às pessoas. No fundo era uma proteção esse tal escudo.*
- S4.92. *A maioria das pessoas que não me conhece diz que eu sou antipática porque eu deteste aquela história do “ai coitadinha!”.Penso que isso fez isto de mim.*
- S4.93. *Não é fácil o relacionamento no início, eu consigo impor respeito logo nas primeiras aulas e faço isso naturalmente.*
- S4.94. *Não houve nenhum ano em que eu notasse que estava melhor do que no ano anterior.*
- S4.95. *Nem todos os professores de matemática têm a mesma facilidade em ensinar matemática.*
- S4.96. *Às vezes alguns colegas colocam dúvidas que eu tenho de contar até 10, penso como é possível! Esta dúvida eu não admitia a um aluno, quanto mais a um professor. Mas depois ponho-me a pensar que eu nem sempre vi as coisas com a facilidade que vejo agora, consigo olhar para trás e ver que nem sempre tive esta facilidade.*
- S4.97. *Eu estou sempre à procura de coisas, quero sempre saber mais e mais.Passo às vezes, horas na internet, durmo 3 horas por noite.*
- S4.98. *Sou auto didata.*
- S4.99. *Como já disse, não faço formações só por fazer, elas têm de ter interesse para as aulas, para os alunos.*
- S4.100. *Não tenho nenhum plano de desenvolvimento profissional.*
- S4.101. *O meu plano é apenas continuar a dar as minhas aulas na minha escolinha.*
- S4.103. *Se me deixarem ensinar alunos está tudo bem, não quero mais nada!*

ADD

- S4.104. *Fui avaliadora interna, desde que há esta avaliação, portanto, há 3 anos.*
- S4.105. *Relativamente à minha avaliação eu não estou minimamente preocupada.*
- S4.106. *Não quis que me avaliassem as aulas, logo eu só tenho bom na minha avaliação.*
- S4.107. *Se eventualmente o descongelamento fosse para a frente eu não mudaria de escalão porque eu não posso ir para o 10º visto que não tenho nenhum muito bom.*
- S4.108. *Estive a observar aulas.*
- S4.109. *Sinto que se calhar alguns colegas se acham injustiçados porque eu tenho com os colegas a mesma postura que tenho com os alunos relativamente à avaliação.*
- S4.110. *Sou extremamente exigente comigo própria e sou exigente com toda a gente.*
- S4.111. *Mesmo não querendo avaliar professores, se tenho que avaliá-los, a primeira coisa que eu procuro saber é aqueles parâmetros todos e dar uma pontuação de acordo e nem toda a gente faz isso.*
- S4.112. *Sentem-se injustiçados porque na realidade veem colegas a ter excelentes e 10, avaliados por outros professores.*
- S4.113. *Esses professores como não querem chatices dão 10 em todos os parâmetros.*
- S4.114. *Pessoalmente, digo claramente, não há ninguém naquela escola que possa ter 10, mas têm!*
- S4.115. *Eu quero ser rigorosa e utilizo critérios de justiça. As pessoas não têm todas o mesmo.*
- S4.116. *Sou avaliadora de colegas da escola que conheço há muitos anos e avaliadora de outros colegas que nunca tinha visto.*
- S4.117. *Fui avaliadora de pessoas que eu só vi 3 aulas mas que conhecia há 10 anos e tinha de avaliar do mesmo modo outros que não conhecia.*
- S4.118. *Tive de me restringir às aulas pois de outro modo haveria mais injustiças.*
- S4.119. *Mas depois olho para os outros avaliadores que dão 10 em todos os parâmetros e os meus com 8 e 9. Este é um ponto fraco da avaliação.*
- S4.120. *A avaliação desta maneira é uma fantochada, não serve para avaliar coisa nenhuma.*
- S4.121. *Muito sinceramente, eu não tenho formação para avaliar.*
- S4.122. *Eu sou avaliadora porquê? Porque me puseram a avaliar? Porque eu estou no 9º escalão, mais nada!*
- S4.123. *Nunca fui orientadora de estágio porque nunca aceitei.*
- S4.124. *Não tenho nenhuma sugestão sobre qual a avaliação ideal porque a avaliação externa também é outra fantochada.*

S4.125. São também nossos colegas.

S4.126. Devia ser alguém com formação a sério.

S4.127. As pessoas que vão ser avaliadas deviam saber exatamente sobre o que incide, como é que é.

S4.128. Aquilo que nós preenchemos vem do ministério mas depois as pessoas adaptam, cada escola adapta.

S4.129. As 3 aulas não ilustram o que o professor é.

S4.130. Não há dúvida que a avaliação deverá ter a ver com as aulas observadas mas o professor deveria saber o que correu menos mal para poder melhorar entretanto.

S4.131. Na avaliação dever-se –ia ter em conta se o professor melhorou ou não.

S4.132. Teria que ser feita uma supervisão pedagógica.

ANEXO 6

Unidades de Significação – Sujeito–alvo 5 (S5)

Caraterização profissional do professor

S5.1. *Estou no ensino há 32 anos.*

S5.2. *Estou no último escalão possível, o 9º.*

S5.3. *A minha formação de base não foi na matemática.*

S5.4. *Licenciei-me em engenharia eletrotécnica, na universidade de Coimbra e sempre gostei muito de matemática.*

S5.5. *As áreas que eu gostava mais eram de matemática, inclusivamente, a minha especialidade é sistemas digitais binários que era a parte mais matemática da questão.*

S5.6. *No tempo de espera para ir para a tropa aproveitei e concorri para o ensino.*

S5.7. *Fui colocado em Espinho, dei-me muito bem com a situação, gostei imenso de ensinar.*

S5.8. *No 2º ano venho para esta escola (faltava-me uma disciplina para acabar o curso), acabei o curso e entretanto vou para o serviço militar.*

S5.9. *Durante o serviço militar, em Santa Margarida, continuei a dar aulas, em part-time, no Tramagal e o bichinho ia ficando.*

S5.10. *Depois de acabar o serviço militar estive 3 anos no Paião.*

S5.11. *Tive outros cargos, até de presidente da Escola, e isto sem o estágio pedagógico.*

S5.12. *Concorri para fazer a profissionalização e fiz a profissionalização de 2 anos com a escola básica de Resende, pela Universidade Católica, em Viseu. Fiz a parte pedagógica, pois nada me tinha sido ensinado, em Viseu.*

S5.13. *Depois fiz o percurso normal de um professor que tem que andar de Resende para Viseu, de Viseu para Santa Comba Dão, daí para Mortágua, ...*

S5.14. *Como tinha cargos estava mais do que 1 ano nas escolas, fiquei sempre vários anos na mesma escola.*

S5.15. *Até que cheguei a (...) e a partir do momento que cheguei a (...), vim para esta escola e estou cá há 22 anos.*

S5.16. *Depois dediquei-me mais à matemática, fiz umas cadeiras da matemática, por interesses pessoais.*

S5.17. *Nessa altura era mais difícil tirar o mestrado; ainda tentei pela Universidade de Aveiro tirar o mestrado no ramo educacional mas o horário não era compatível.*

S5.18. *Praticamente nunca estive em nenhuma escola sem cargos.*

S5.19. *Desde o 1º ano, que fui para Espinho, tive logo direção de turma.*

S5.20. *Só não tive nenhum cargo quando fiz o estágio.*

S5.21. *A partir daí fui para Santa Comba Dão, fui logo orientador de estágio., isto é, no ano a seguir à saída do estágio fui logo orientar estágio.*

S5.22. *Fui também delegado de disciplina.*

S5.23. *Fui vice -presidente do conselho diretivo.*

S5.24. *No 1º ano, há eleições e acabei por isso por ficar lá mais 3 anos.*

S5.25. *Mas antes de ter feito o estágio já tinha sido vice-presidente e presidente (era a escola C+S do Paião) do conselho pedagógico do 3º ciclo (mesmo sem ainda ter o estágio).*

S5.26. *Após sair de Santa Comba Dão vim para esta escola onde tenho sido orientador de estágio há 21 anos.*

S5.27. *No 1º ano fui vice-presidente do conselho diretivo, vim para a direção da escola.*

S5.28. *Neste momento sou orientador de estágio.*

S5.29. *Sou coordenador de departamento.*

S5.30. *Sou diretor de turma.*

S5.31. *Durante 2 mandatos fui presidente da assembleia de escola .*

S5.32. *Agora já vou no 2º ano de presidente do conselho geral.*

S5.33. *Ainda sou avaliador dos colegas até porque sou dos professores mais antigos da escola e a direção entendeu que eu devia ser avaliador de alguns colegas e fui supervisor dos exames nacionais.*

Perceção da profissão docente e das fases da carreira

S5.34. *Foi por acaso que escolhi esta profissão.*

S5.35. *O facto de ter um espaço de tempo em que uma pessoa tem de trabalhar.*

S5.36. *A área que eu mais gostava era a matemática.*

S5.37. *Nunca concorri para áreas como a eletrotecnia, por exemplo.*

S5.38. *Fui aprofundando, fui lendo.*

S5.39. *Fazia aqueles cursos da SPM em setembro, comecei a gostar.*

S5.40. *A minha relação com os alunos sempre foi muito próxima.*

S5.41. *Dou-me bem com os alunos e isso permite-me ser um professor razoável.*

S5.42. *Gosto daquilo que faço.*

S5.43. *A escola coloca-me sempre desafios.*

S5.44. *Aprendemos sempre alguma coisa de novo.*

S5.45. *Nunca tinha dado ao 5º ano, este ano meti-me a dar 5º ano. Tenho meninos de 9, 10 anos, em que a linguagem que temos de ter é muito diferente do que estava habituado.*

S5.46. *Hoje optaria de novo por esta profissão, nem penso noutra coisa.*

S5.47. *Nem me imagino a reformar!*

S5.48. *Não sei quantos anos me faltam para a reforma nem quero saber.*

S5.49. *Se tiver saúde não de me mandar embora pois não penso nisso.*

S5.50. *É complexo ser professor na atualidade porque as regras que nós temos, além de serem um bocadinho difusas, não se mantêm.*

S5.51. *Nós não temos nenhuma coerência.*

S5.52. *Indo só para a área dos professores de matemática, as regras do jogo ,os motivos que nos levaram `a avaliação, a própria avaliação de professores.*

S5.53. *O que mais me custa num sistema destes é não haver grande reconhecimento de todo o trabalho que nós fazemos, que acaba por ser um bocado de alguma carolice.*

S5.54. *Nós somos avaliados, fazemos avaliação, mas sabe-se lá quando é que os professores poderão mudar de escalão! Está tudo congelado!*

S5.55 *Eu acho que cada vez me dediquei mais, ao longo da carreira.*

S5.56. *A partir do momento em que a minha decisão foi seguir esta carreira, consoante as minhas possibilidades, eu ia fazendo o melhor que sabia e podia. Acho que melhorei substancialmente a partir do momento que me consciencializei disso.*

S5.57. *Não consigo ter nenhum tempo livre.*

S5.58. *Nunca dei explicações, o tempo todo que tenho é aqui nesta escola, como era nas outras.*

S5.59. *Eu até podia ter tempo mas já não faria as coisas como gostava, da maneira que eu entendia que devia ser feito.*

Análise da aprendizagem e desenvolvimento profissional

S5.60. *Fui para Resende, onde não havia nada! Eu para fazer sopa tinha de ir “roubar” couves, até conhecer alguém que mas desse. Não havia um supermercado. Ninguém vendia nada e isto é que me fez com que me empenhasse muito.*

S5.61. *Frequento muitas ações de formação e ainda dou formação.*

S5.62. *Só frequento ações que me interessem.*

S5.63. *Frequento também os workshops que tenho possibilidades, nomeadamente os do softciências , muitos deles aqui na escola, outros dados pela APM ou pela SPM.*

S5.64. *Ultimamente fiz o workshop sobre as Metas curriculares do 3º ciclo, no Porto.*

S5.65. Fiz formação em Prize, aqui na escola, que é um programa de power point mas com mais capacidades.

S5.66. Fiz formação de folha de cálculo.

S5.67. O motivo destas escolhas tem a ver com as estagiárias.

S5.68. Todos os anos tenho estagiárias, são novinhas, e se eu paro, quem vier também não aprende.

S5.69. Aprendo muito com as estagiárias porque, por exemplo, eu e elas vamos fazer as mesmas formações.

S5.70. Eu sou uma pessoa muito empenhada com a utilização das novas tecnologias na sala de aula e eu quero prepará-las nesse sentido porque elas sabem pouco disso.

S5.71. Elas quase não usam as novas tecnologias na faculdade.

S5.72. Têm cadeiras em que estão com as novas tecnologias só uma semana ou duas.

S5.73. Costumo dar a estas meninas uma formação, sem valor legal, de x horas em que eu mando trabalho para casa para que quando for preciso na sala de aula elas já estejam aptas.

S5.74. Felizmente, nas várias formações nunca houve nada que corresse menos bem.

S5.75. Não tenho nenhuma formação especializada.

S5.76. Tenho vários workshops de formação e supervisão de professores mas não são nenhuma no género de dar nenhum grau académico.

S5.77. Eu quando concorri para formador na área de didática da matemática, pus o meu currículo e a Universidade do Minho entendeu que era a área que eu estaria mais apto.

S5.78. A minha formação foi quase de autodidata, consoante as necessidades.

S5.79. Quando precisam, a minha boa vontade não me leva a dizer que não. O GAVE é disso um exemplo.

S5.80. As pessoas que mais contribuíram para a aprendizagem docente são as minhas estagiárias com as suas dificuldades.

S5.81. Este 5º ano de escolaridade, este ano, também está a contribuir para a minha aprendizagem docente. É a coisa mais deliciosa deste mundo.

S5.82. Eu perceber que ao ter de preparar uma aula para o 5º ano vou ter de demorar o dobro do tempo do 12º.

algum episódio ilustrativo desse desenvolvimento profissional

S5.83. A questão da linguagem! Ainda há bocado eu disse assim: "A multiplicação de frações goza da propriedade comutativa". Dizem eles muito depressa: "O que quer dizer goza?" São estes desafios que vão puxando por mim!

S5.84. *Eu estava bem no ensino secundário com as MACS, mas deixei este ano as MACS para ir para o 5º ano.*

S5.85. *Tudo isto me levou logo do princípio a não ser um professor comum porque tinha sempre uma grande quantidade de cargos, de responsabilidades.*

S5.86. *Não podia baixar o nível do que fazia, ia ser um mau exemplo. Eu desde o Paião que sentia que não podia adoecer.*

S5.87. *Tem sido uma vida profissional sem problemas de maior e sempre com desafios novos.*

S5.88. *Neste momento não tenho planos nenhuns de desenvolvimento profissional imediato nem a médio prazo pelas condições de saúde em que me encontro*

S5.89. *Se a saúde o permitir, pretendo continuar a fazer o que tenho feito.*

S5.90. *Não penso fazer uma outra formação a nível superior pois iria ser um esforço bastante grande.*

S5.91. *É melhor continuar a fazer aquilo que estou a fazer, o melhor que sei.*

ADD

S5.92. *Tenho sido avaliador.*

S5.93. *As pessoas tinham muito medo de mim como avaliador por eu ser orientador de estágio.*

S5.94. *Há 21 anos a orientar estágio é um bocadito!*

S5.95. *Evidentemente que eu sei diferenciar as duas coisas e às vezes penso que se fosse uma estagiária, chamaria a atenção para um determinado assunto mas sendo um colega, alguns da minha idade ou até mais velho do que eu, terei dificuldade em ter este tipo de conversa.*

S5.96. *Este é mais um motivo de grande ensinamento profissional; por vezes penso “nunca tal coisa me lembrei de fazer”. Outras vezes praticamente é como se me visse ao espelho, saber ver nos outros os meus próprios erros.*

S5.97. *Quando somos orientadores de estágio de formação inicial pegamos nas jovens que nunca estiveram numa sala de aula e tentamos mais ou menos moldá-las como nós somos.*

S5.98. *Estas podem pensar de uma maneira, e por isso ensinar-nos.*

S5.99. *Nunca tive nenhuma reclamação das notas e estas vão desde Bom até Excelente.*

S5.100. *As coisas eram discutidas com elas, esta é uma das minhas características.*

S5.101. *Evito criar problemas.*

S5.102. *O processo de ADD contribuiu claramente para a minha aprendizagem docente.*

S5.103. *Sou um professor melhor, mais exigente comigo próprio e mais sabedor, como é evidente.*

S5.104. *O processo de avaliação de desempenho desde que seja honesto e rigoroso, acho que é bom.*

S5.105. *Agora, o problema maior, é que o Processo de ADD não pode ser feito pela Dr^a M^a de Lurdes Rodrigues, alterado pela Isabel Alçada, e depois vem outro que muda aquilo tudo, pois eu assim já nem sei muito bem o que hei de fazer.*

S5.106. *Eu próprio às vezes arrependo-me de ter sido tão exigente.*

S5.107. *E estamos a ver que isto também está a alterar-se no processo de ensino/ aprendizagem.*

S5.108. *Eu penso que isto sem um acordo de base para a educação não vamos longe.*

S5.109. *Se vem o Nuno Crato, não gosta disto, tira; outro gosta disto põe, não dá!*

S5.110. *Nós somos umas cobaias, os alunos vão sendo umas cobaias e receio que isto depois seja irremediável.*

S5.111. *Nestes últimos 5 ou 6 anos havia alguma regularidade nas coisas, depois altera-se tudo de uma maneira incrível, não se percebe porquê. Vamos ver se os resultados são melhores.*

S5.112. *Eu penso que as bases não estão más. As aulas, o peso que têm, isso teria de ser regulamentado.*

S5.113. *Agora a própria regulamentação tem que ser feita de acordo com as necessidades da escola, nunca tirando um professor da sua sala de aula, nunca obrigar o professor a fazer mais só porque vai ser avaliado.*

S5.114. *Quanto mais natural fosse o processo de avaliação, melhor era, ou seja, quase não ser preciso ter que andar a fazer grandes formalismos.*

S5.115. *O professor sabia que ia ser avaliado, o avaliador podia entrar e sair quando quisesse. Os alunos também se familiarizavam com esse processo.*

S5.116. *Quer se queira quer não, um professor por muito profissional que seja, por muitos anos que tenha, basta irmos assistir a uma aula para os alunos não terem um comportamento exatamente igual ao que teria nos outros dias.*

S5.117. *Não se devia obrigar os colegas a fazer coisas que fossem anti naturais, ou seja, ter que fazer uns planos de uma maneira que nunca mais vão utilizar!*

S5.118. *Qualquer folhinha de papel é suficiente para fazer um plano e bem feito.*

S5.119. *Poderíamos fazer um plano com muito rigor, muito bem feito, escrito em word, com power point e não sei quê, mas em contexto de sala de aula, os próprios alunos mudam tudo.*

ANEXO 7

Unidades de Significação – Sujeito–alvo 6(S6)

Caraterização profissional do professor

S6.1. *Estou com 20 anos de serviço.*

S6.2. *Estou no 3º escalão.*

S6.3. *Fiz o estágio na Brotero em 1994/95.*

S6.4. *Depois do estágio fui para as Alhadas.*

S6.5. *Fui coordenadora do PES.*

S6.6. *No ano seguinte fui para Montemor e estive lá 4 anos.*

S6.7. *Fui coordenadora dos diretores de turma.*

S6.8. *Fui diretora de turma.*

S6.9. *Na altura em que os agrupamentos se começaram a formar, formou-se uma comissão instaladora, e eu concorri para a primeira comissão instaladora, fiquei como assessora durante o tempo que faltava para concluir o meu mandato.*

S6.10. *Depois fiz parte outra vez da lista, voltei a ser eleita e estive mais 3 anos como vice-presidente.*

S6.11. *Tive uma turma de currículos alternativos do 9º ano + 1, que eram os atuais CEF. Podia ser pedido um professor para lecionar essas turmas.*

S6.12. *Em 2000 estive colocada em Arazede, fui diretora de turma.*

S6.13. *Fui requisitada para Montemor porque criaram uma outra turma do 9º ano + 1. Regressei a Montemor, fui novamente professora do 9º ano + 1.*

S6.14. *Fui, novamente, diretora de turma.*

S6.15. *Fui praticamente todos os anos diretora de turma.*

S6.16. *Fiquei em Montemor de 2001 até 2009.*

S6.17. *Em 2009/2010 fiquei no quadro (...) e este ano fiquei com horário zero na Escola B.*

S6.18. *Sem contar com o estágio, estive portanto nas Alhadas, Montemor, Arazede, Montemor novamente, e nestas duas escolas (A e B).*

Perceção da profissão docente e das fases da carreira

S6. 19. *Não sei se tinha muito bem a noção no início, mas quando comecei a dar aulas gostei imenso.*

S6.20. *Ao longo do curso fui dando explicações. Comecei a dar explicações logo.*

S6.21. *Tive algumas dúvidas nos ramos de matemática, mas como já estava a dar explicações e estava a gostar imenso de ensinar, optei pelo ramo educacional.*

S6.22. *Eu gostava de matemática.*

S6.23. *Havia outras opções mas com média mais alta e quando entrei em matemática, gostei do curso, apesar de ser difícil.*

S6.24. *Se não tivesse gostado, se calhar teria mudado.*

S6.25. *Não foi a opção desde sempre, foi uma opção mais do final do secundário em que gostava de matemática e pus como uma das opções.*

S6.26. *Havia também a opção de biologia, em que na altura a média era muito alta, mas como eu já gostava de matemática, optei pela matemática e depois fui gostando cada vez mais.*

S6.27. *Hoje optaria de novo por esta profissão.*

S6.28. *Concorri para um banco mais do que uma vez durante o curso mas cada vez que não entrava ficava satisfeita porque ia gostando cada vez mais do curso e nunca teria acabado nem teria ido para professora e hoje acho que estar num balcão seria horrível.*

S6.29. *Ser professora na atualidade é ser muita coisa!*

S6.30. *Ser professora na atualidade é ser um profissional em constante adaptação, em constante aprendizagem.*

S6.31. *É ser psicólogo.*

S6.32. *É ser parte da família, mãe, pai, médico até.*

S6.33. *É um papel muito abrangente.*

S6.34. *Ao longo da sua carreira, com a experiência, as coisas vão alterando, mas sempre na linha de me ir aperfeiçoando sempre o mais possível.*

S6.35. *Frequentei muita formação, mesmo quando não era obrigada, pela necessidade de aperfeiçoar.*

S6.36. *A postura que se foi alterando foi mais de acordo com a experiência e algumas atitudes que uma pessoa vai mudando.*

Análise da aprendizagem e desenvolvimento profissional

S6.37. *Tirei o curso, fiz o estágio, e não foi uma grande preparação, o orientador de estágio era um professor já de uma certa idade.*

S6.38. *Não tive grande preparação ao longo do curso. É bom a nível da matemática, preparamos bem, mas depois, pedagogicamente, o curso é muito pobre.*

S6.39. *o curso foi muito bom a nível da matemática mas depois, a nível dos alunos com necessidades educativas especiais, de todas as situações que podem surgir na nossa profissão, sem ser a nível da matemática, não saí assim muito bem preparada.*

S6.40. *Senti muito mais necessidade de me informar, de saber como eram as coisas.*

S6.41. *Tinha a vantagem do meu marido já ser professor há 2 anos e nas coisas relacionadas com todos os professores, no geral, de qualquer área, tive aí uma ajuda dentro de casa.*

S6.42. *Fiz sempre muita formação ao longo dos anos.*

S6.43. *Procurei estar sempre muito atualizada em termos informáticos, porque a nossa disciplina também exige alguma formação nessa área.*

S6.44. *Fiz formação no moodle.*

S6.45. *Depois fui responsável pela página do moodle na escola de Montemor durante todo o tempo que lá estive.*

S6.46. *Em Montemor também estive no Projeto CRIE. Quando vieram os computadores portáteis para a escola eu fiz parte da equipa.*

S6.47. *Fui-me sempre atualizando em tudo que ia aparecendo.*

S6.48. *Estive muitos anos sem estar na Secundária mas fiz sempre formação nas calculadoras gráficas.*

S6.49. *Tenho alunos com a CASIO e alunos com a TEXAS, na mesma turma, e consigo ir ajudando todos os alunos em coisas que não tinha ainda posto em prática, mas como tinha aprendido na formação foi mais fácil.*

S6.50. *Fiz uma formação sobre a avaliação de professores, quando começou, na altura em que estive no Conselho Executivo em Montemor.*

S6.51. *Fiz algumas ações de 30 horas ou de 25 horas de administração também nessa altura.*

S6.52. *O ano passado frequentei uma ação de formação de 50 horas, de Heurística matemática. Foi interessante, relacionada mesmo só com a matemática e a resolução de problemas.*

S6.53. *Não tenho formação especializada.*

S6.54. *Eu acho que nós aprendemos sempre uns com os outros.*

S6.55. *Aprendemos sempre com os colegas mais velhos.*

S6.56. *Como eu me relaciono sempre muito bem com as pessoas, nunca tive problemas em perguntar alguma coisa se não sabia.*

S6.57. *No início da profissão o meu marido ajudou-me porque já tinha mais experiência.*

S6.58. *As formações também contribuíram para a minha aprendizagem docente.*

S6.59. *Aprendi com os colegas.*

S6.60. *Aprendi com os coordenadores.*

S6.61. *O entendimento entre colegas que davam o mesmo ano, comparando e trocando materiais foi também uma ajuda na minha aprendizagem.*

episódio ilustrativo desse desenvolvimento profissional

S6.62. *Quando fui coordenadora dos diretores de turma, acho que foi onde aprendi mais porque contacta-se mais com os outros diretores de turma, com os pais.*

S6.63. *Foi no ano em que começou a haver um coordenador de diretores de turma para o 2º ciclo e outro para o 3º*

S6.64. *Fiquei coordenadora dos diretores de turma do 3º ciclo com um colega que estava quase em final de carreira e que era coordenador dos diretores de turma já há uma série de anos. Esse colega que tinha muito mais prática que eu, até a nível de informática, ajudou-me bastante. O trabalho conjunto com ele foi uma aprendizagem muito grande.*

S6.65. *Acho que em quase todos os escalões fiz mais horas de formação do que aquelas que eram precisas.*

S6.66. *Muitas das vezes participo em formações porque o tema me interessa, porque na altura por alguma razão me interesse.*

S6.67. *Noutras alturas, participo em formações por haver necessidade de créditos.*

S6.68. *Também tentei conciliar uma coisa que gostasse, que me fosse útil, com os créditos.*

S6.69. *Talvez um dia faça um mestrado, não sei se será na área da matemática ou não, mas também não quero parar por aqui.*

S6.70. *Gosto de me ir atualizando a nível informático, mesmo que não seja só para as aulas.*

S6.71. *Costumo fazer pequenos filmes ilustrativos das nossas atividades. Vou experimentando e vou fazendo, às vezes mesmo sem ninguém me ensinar.*

ADD

S6.72. *No primeiro ano que houve esta avaliação, pedi avaliação com aulas assistidas.*

S6.73. *Na altura estava efetiva ainda mais longe e como não sabia se isso iria contribuir para me aproximar mais, optei por pedir avaliação e ter aulas assistidas.*

S6.74. *Nos outros anos nunca mais tive aulas assistidas, até porque mudei de escola e é completamente diferente quando conhecemos bem a escola.*

S6.75. *Na altura não sabíamos bem como iríamos ser avaliados entre colegas.*

S6.77. *Foi um ano difícil.*

S6.78. *A ADD não contribuiu em nada para a minha aprendizagem docente!*

S6.79. *Lembro-me de na véspera das aulas assistidas de uma colega, me pedir para eu a ensinar a utilizar o quadro interativo pois não sabia e queria dar uma aula com o quadro interativo.*

S6.80. *Eu estive uma tarde e no fim do dia até a aconselhei a não o utilizar pois não estava muito segura e era um risco numa aula assistida mas ela acabou por dar.*

S6.81. *Eu já estava habituada e dei uma aula como já era hábito, uma parte no quadro interativo e outra parte sem o quadro.*

S6.82. *Por isso, acho que não mudei nada.*

S6.83. *Acho que este método de avaliação pode não ser muito justo porque o que se dá numa aula assistida pode não corresponder ao que se faz habitualmente.*

S6.84. *No caso desta colega, ela foi dar uma aula assistida de uma forma que nunca dava e nunca mais deu!*

S6.85. *Por isso, uma aula não diz nada.*

S6.86. *Não é muito correto pois uma aula pode, por algum motivo, correr mal, e nas outras não.*

S6.87. *Se calhar uma pessoa de fora era mais justo.*

S6.88. *Também uma ou duas aulas não é suficiente pois uma pessoa pode-se preparar muito para aquelas aulas assistidas e as outras não terem nada a ver com aquela.*

S6.89. *Quanto ao plano de aula, acho que não podemos avaliar se um professor segue ou não um plano pois pode bastar um aluno colocar uma questão para que se altere a planificação.*

ANEXO 8

Análise de Conteúdo

Categoria: Caracterização profissional do professor

| Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo |
|------------------------------------|--|--|
| Situação atual | Professora do quadro de agrupamento (S1, S2, S3, S4) | S1.2. Sou professora do quadro de agrupamento da Escola de (...). S2.3 (...), vim para cá, aqui estou já há cerca de 15 anos, como professora do quadro de agrupamento. S3.4.(...)desde aí tenho estado sempre aqui em (...), como professora do quadro , antes de escola e agora de agrupamento. S4.11. Portanto estive sempre na escola secundária de (...), agora agrupamento de escolas de (...), mas nunca estive nas outras escolas do agrupamento. |
| | Professora do quadro de agrupamento, com horário zero (S6) | S6.17. Em 2009/2010 fiquei no quadro de (...) e este ano fiquei com horário zero na Escola B. |
| | Professor do quadro de escola (S5) | S5.15. Até que cheguei a (...) e a partir do momento que cheguei a (...), vim para esta escola e estou cá há 22 anos. |
| Anos de serviço | 20 anos (S6) 23 anos (S2) 31 anos (S1, S3) 32 anos (S5) 35 anos (S4) | S6.1. Estou com 20 anos de serviço. S2.1. Este é o meu 23º ano de serviço. S1.1. Neste momento tenho 31 anos de serviço. S3.1. Estou com 31 anos de serviço S5.1. Estou no ensino há 32 anos. S4.1. Tenho 35 anos de serviço. |
| Escalão | 3º (S6) 4º (S2) 8º (S1,S3) 9º (S4, S5) | S6.2. Estou no 3º escalão. S2.2. Estou no último índice do 4º escalão. S1.3. Estou no 8º escalão, em espera para progredir para o 9º escalão assim que deixarmos de estar congelados. S3.1. Estou (...) no 8º escalão. S4.2. Estou no 9º escalão. S5.2.Estou no último escalão possível, o 9º. |
| Número de Escolas em que trabalhou | 1 escola e no ensino superior (S4) | S4.7. Só estive nesta escola (...). S4.8.Também estive no ensino superior. |
| | 3 escolas (S1) | S1.4. Neste percurso passei por relativamente poucas escolas. S1.5. Fiz estágio na escola secundária da Mealhada, vim depois para esta escola como agregada, e no ano seguinte fui efetivar a Torres Novas, onde fiquei um ano como professora efetiva. Depois, como o meu marido era funcionário público, concorri à preferência conjugal e a partir daí estive sempre aqui em (...), nestes anos todos que são 29 |

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| | 5 escolas (S2) | S2.3. Fiz o estágio no D. Duarte, depois fui para a Lousã, passei em Ansião durante um ano, e depois fiquei destacada em Condeixa durante uns anos e entretanto vim para cá, para (...). Estive um ano na básica e depois vim para cá, aqui estou já há cerca de 15 anos. |
| | 6 escolas (S3, S6) | S3.3. Passei por várias escolas. S3.4. Fiz o estágio integrado na Jaime Cortesão, depois estive em Coimbra um ano, efetivei em Alcobaça no 3º ano, daí fui 3 anos para Ourém, um ano em Pombal e desde aí tenho estado sempre aqui em (...), como professora do quadro antes de escola e agora de agrupamento. S6.3. Fiz o estágio na Brotero em 1994/95. S6.4. Depois do estágio fui para as Alhadas. S6.6. No ano seguinte fui para Montemor e estive lá 4 anos. S6.12. Em 2000 estive colocada em Arazede S6.13. Fui requisitada para Montemor porque criaram uma outra turma do 9º ano + 1. Regressei a Montemor, fui novamente professora do 9º ano + 1. S6.16. Fiquei em Montemor de 2001 até 2009. S6.17. Em 2009/2010 fiquei no quadro de (...) e este ano fiquei com horário zero na Escola B. S6.18. Sem contar com o estágio, estive portanto nas Alhadas, Montemor, Arazede, Montemor novamente, (...) e (...). |
| | 8 escolas (S5) | S5.7. Fui colocado em Espinho, dei-me muito bem com a situação, gostei imenso de ensinar. S5.8. No 2º ano venho para o D. Duarte (faltava-me uma disciplina para acabar o curso), acabei o curso e entretanto vou para o serviço militar. S5.9. Durante o serviço militar, em Santa Margarida, continuei a dar aulas, em <i>part-time</i> , no Tramagal e o bichinho ia ficando. S5.10. Depois de acabar o serviço militar estive 3 anos no Paião. S5.12. Concorri para fazer a profissionalização e fiz a profissionalização de 2 anos com a escola básica de Resende, pela Universidade Católica, em Viseu. Fiz a parte pedagógica, pois nada me tinha sido ensinado, em Viseu. S5.13. Depois fiz o percurso normal de um professor que tem que andar de Resende para Viseu, de Viseu para Santa Comba Dão, daí para Mortágua, ... S5.15. Até que cheguei a (...) e a partir do momento que cheguei a (...), vim para esta escola (...) e estou cá há 22 anos. |
| Cargos desempenhados no passado | Diretora de turma (S1, S2, S3, S4, S5, S6) | S1.7. O primeiro cargo que tive, no início da profissão, foi como diretora de turma. S2.5. Já fui diretora de turma (...) S3.6. Fui diretora de turma. S4.3. Tenho sido quase todos os anos diretora de turma. S5.19. Desde o 1º ano, que fui para Espinho, tive logo direção |

| | |
|--|--|
| | de turma S6.8. Fui diretora de turma. |
| Coordenadora dos diretores de turma (S1, S3, S4, S6) | S1.8. (...)fui coordenadora dos diretores de turma (que na altura tinha outra designação que já não me recordo). S3.7. Fui um ano coordenadora dos diretores de turma. S4.4. Já fui coordenadora de diretores de turma S6.7. Fui coordenadora dos diretores de turma. |
| Delegada de departamento (S1, S3, S5) | S1.8. Fui delegada de departamento durante 10 anos S3.12. Fui também coordenadora de departamento durante algum tempo. S5.22. Fui também delegado de disciplina. |
| Vice-presidente do conselho diretivo (S5) | S5.23. Fui vice -presidente do conselho diretivo. |
| Vice -presidente do conselho pedagógico (S5) | S5.25.Mas antes de ter feito o estágio já tinha sido vice-presidente do conselho pedagógico do 3º ciclo (mesmo sem ainda ter o estágio). |
| Presidente do conselho pedagógico (S5) | S5.25.(...) presidente do conselho pedagógico do 3º ciclo (mesmo sem ainda ter o estágio). |
| Assessora comissão instaladora (S6) | S6.9. Na altura em que os agrupamentos se começaram a formar, formou-se uma comissão instaladora, e eu concorri para a primeira comissão instaladora, fiquei como assessora durante o tempo que faltava para concluir o meu mandato. |
| Vice-presidente comissão instaladora (S6) | S6.10. Depois fiz parte outra vez da lista, voltei a ser eleita e estive mais 3 anos como vice-presidente. |
| Secretariado de exames (S1) | S1.9. Mais tarde, quando começaram os exames nacionais, estive no secretariado de exames, ainda durante alguns anos. |
| Supervisora dos exames nacionais do 12º ano.(S4, S5) | S4.12. Também fui supervisora dos exames nacionais do 12º ano. S5 79. Fui supervisor dos exames nacionais. |
| Bolsa de professores classificadores (S4) | S4.78. (...) faço parte da bolsa de professores classificadores. |
| Coordenadora de turmas de unidades capitalizáveis (S2) | S2.5. coordenadora de turmas de unidades capitalizáveis, já estive na equipa de horários, já estive na remodelação de documentos dos cursos EFA. |
| Equipa de horários (S2) | |

| | | |
|--|---|---|
| | Remodelação de documentos dos cursos EFA (S2) | |
| | Diretora de centro de formação (S3) | S3.8. Fui diretora do centro de formação de escolas SICÓ Norte. |
| | Pertencer ao projeto Minerva (S3) | S3.9. Pertenci ao projeto Minerva (quando foi dos computadores nas escolas), tivemos formação e depois demos formação a colegas sobre MS-DOS. |
| | Pertencer à UNIVA (S3) | S3.10. Pertenci à UNIVA, que é a unidade de inserção na vida ativa. Na altura tínhamos protocolos com o Centro de Emprego. Só era obrigatório estudar até ao 9º ano, e se os alunos quisessem procurar o primeiro emprego, nós ensinávamos a fazer currículos, víamos os jornais, Internet, Diários da República, procurávamos ofertas de empregos para esses alunos. |
| | Elemento da Assembleia de escola (S3) | S3.14. Fui elemento da Assembleia de escola durante uns dois ou três anos. |
| | Presidente da assembleia de escola (S5) | S5.31. Durante 2 mandatos fui presidente da assembleia de escola. |
| | Orientador de estágio (S5) | S5.21. A partir daí fui para Santa Comba Dão, fui logo orientador de estágio., isto é, no ano a seguir à saída do estágio fui logo orientar estágio. S5.26. Após sair de Santa Comba Dão vim para esta escola onde tenho sido orientador de estágio há 21 anos. |
| Cargos desempenhados atualmente (com exceção dos da avaliação) | Diretora de turma (S1, S5) | S1.10. Neste momento sou diretora de turma S5.30. Sou diretor de turma. |
| | Diretora dos cursos profissionais (S1) | S1.10. (...) sou diretora dos cursos profissionais |
| | Coordenadora dos diretores de curso dos cursos profissionais (S1) | S1.10. (...) sou coordenadora dos diretores de curso dos cursos profissionais. |
| | Representante da área disciplinar (S3,S4) | S3.13. Ultimamente tenho sido representante da área disciplinar. S4.5. Atualmente sou coordenadora do grupo disciplinar de matemática. |
| | Coordenador de departamento (S5) | S5.29. Sou coordenador de departamento. |
| | Equipa de horários (S3) | S3.13. (...) e tenho feito parte da equipa de horários. |

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| | Formador do GAVE (S5) | S5.77. Eu quando concorri para formador na área de didática da matemática, pus o meu currículo e a Universidade do Minho entendeu que era a área que eu estaria mais apto. S5.79. Quando precisam, a minha boa vontade não me leva a dizer que não. O GAVE é disso um exemplo. |
| | Orientador de estágio (S5) | S5.28. Neste momento sou orientador de estágio. |
| | Presidente do conselho geral (S5) | S5.32. Agora já vou no 2º ano de presidente do conselho geral. |

Categoria: Motivação para a docência

| Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo |
|---|---|--|
| Razões/Motivações para a escolha da profissão | Influência do professor de matemática. (S1, S3) | S1.12. Pode-se dizer que foi um professor de matemática que tive, de quem gostei muito, que me levou a escolher esta profissão. S3.16. O ser professora de matemática, deve-se a uma professora de matemática que tive no 7º ano do liceu, que na altura era o último ano do liceu. S3.19. Mas na altura eu gostei tanto da professora de matemática que gostava de vir a ser um dia uma professora como ela e digamos que foi ela que me influenciou mais, inconscientemente a tomar a decisão de ser professora de matemática. |
| | Influência de uma explicadora (S2) | S2.14. Foi a explicadora que me incutiu o gosto pela disciplina S2.15. A explicadora deu-me o empurrão mas o bichinho já cá estava. |
| | O gosto pela disciplina (S1,S2, S4, S5, S6) | S1.13. Eu gostava muito de matemática S2.12. O gosto pela disciplina, o gosto pela matemática, especialmente no meu último ano do secundário, foi fundamental para eu me decidir pela minha carreira. S4.12. Curiosamente, desde sempre que tinha que ser matemática. S5.36. A área que eu mais gostava era a matemática. S6.22. Eu gostava de matemática. |
| | Vontade de transmitir algo aos outros (S2) | S2.9. O facto de querer transmitir alguma coisa a outras pessoas. S2.11. achava que tinha (...) algum jeito para transmitir algo a terceiros. |
| | Gostar de estar em contacto com os outros (S2) | S2.10. Gostar de estar em contacto com os outros, nomeadamente crianças e adultos (porque eu gosto muito do ensino de adultos!). |
| | Gostar de ensinar (S2, S4, S6) | S2.11. Mesmo antes de ingressar na carreira, eu gostava de ensinar S4.13. Além disso, dentro da matemática, como adoro ensinar, teria de ser professora e professora de matemática! S6. 21.(...) gostar imenso de ensinar, optei pelo ramo educacional |
| | A experiência de ensinar/dar explicações (S6) | S6. 21. (...) já estava a dar explicações |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| | Aptidões para o ensino (paciência, jeito) (S2) | S2.11. achava que tinha alguma paciência, algum jeito para transmitir algo a terceiros. |
| | O acaso (S5) | S5.34. Foi por acaso que escolhi esta profissão. |
| Momento da escolha | Escolha antiga/da infância (S2, S3) | S2.8. Eu não me lembro muito bem mas lembro-me de ser pequenina e estar a brincar, a falar para os tachos e para as panelas na minha cozinha e ter escrito na porta “professora”. Portanto, este desejo já vem desde menina S3.15. Eu sempre quis ser professora. S3.19. visto que ser professora era uma ideia na minha cabeça já há muitos anos. |
| Grau de certeza na escolha | Escolha única /Querer ser professora (S3, S4) | S3.18. O certo era ser professora. S4.14. Nunca pensei noutra profissão e na altura poderia ter ido para medicina porque bastava ter mais de 14 e entrava-se direto na faculdade que se queria. S4.15. Portanto, eu entrei para matemática porque era o que queria. |
| | Algumas dúvidas na escolha (S6) | S6.21. Tive algumas dúvidas nos ramos de matemática |
| Balanço atual | Manutenção da opção (S5, S6) | S5.46. Hoje optaria de novo por esta profissão S6.27. Hoje optaria de novo por esta profissão. |
| | Identificação total com a profissão (S1, S2, S4, S5, S6) | S1.14. (...)Hoje não me vejo a fazer outra coisa senão isto. S1.14 (...) porque é o que eu gosto S2.16. Eu costumo dizer que não sei fazer outra coisa senão ensinar. S4.17 porque eu nunca pensei fazer outra coisa. S4.103. Se me deixarem ensinar alunos está tudo bem, não quero mais nada! S4.40. Trabalho com gosto. S5.47.Nem me imagino a reformar! S5.48. Não sei quantos anos me faltam para a reforma nem quero saber. S5.49.Se tiver saúde hão de me mandar embora pois não penso nisso. S6.28. Concorri para um banco mais do que uma vez durante o curso mas cada vez que não entrava ficava satisfeita porque ia gostando cada vez mais do curso e nunca teria acabado nem teria ido para professora e hoje acho que estar num balcão seria horrível. |

| | | |
|--|--|---|
| | Gosto pela profissão (S1, S4) | S1.14. (...) porque é o que eu gosto S4.40. Trabalho com gosto. |
| | Manutenção da opção, apesar dos problemas e da frustração (S1, S4) | S1.14. Acho que hoje optaria de novo pela profissão, apesar de todos os problemas assentes nesta profissão S4.17. Aliás, eu olho para trás e às vezes digo:” eu devia ter ido para medicina”. Mas se o digo é por raiva, porque não somos valorizados, |
| | Não manutenção da opção (S3) | S3.20. Eu acho que nas condições em que estamos, hoje já não optaria por esta profissão. |

Categoria: Ser professor na atualidade

| Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo |
|--|---|--|
| Estatuto formal | Funcionário público (S4) | S4.30. O professor além disso ainda é um funcionário público. Isso será o pior desta tarefa toda. S4.31. Hoje, infelizmente, o ministério ou o governo quer mais que nós sejamos funcionários públicos do que professores |
| Características da profissão na atualidade | Desafiadora (S1, S2) | S1.15. Ser professor na atualidade é um desafio bastante grande! S2.17. Isto é um desafio muito grande ser professor hoje em dia. |
| | Profissão muito complicada (S1) | S1.16 (...) o que tem tornado uma profissão muito complicada |
| | Profissão muito exaustiva /exigente (S1, S5) | S1.16. muito exaustiva. S5.57. Não consigo ter nenhum tempo livre. S5.58. Nunca dei explicações, o tempo todo que tenho é aqui nesta escola, como era nas outras. S5.59. Eu até podia ter tempo mas já não faria as coisas como gostava, da maneira que eu entendia que devia ser feito. |
| | Profissão com funções abrangentes (S1, S4, S6) | S1.16. Somos de tudo um pouco S4.18. Ser professora é tudo S6.29. Ser professora na atualidade é ser muita coisa! S6.33. É um papel muito abrangente |
| Funções escolares | Inacabada/Necessidade de aprendizagem e de aperfeiçoamento contínuos (S4, S6) | S4.22. Um professor é uma obra inacabada. S4.19. Nós nunca estamos formados! S4.20. Ensina-mos mas estamos a aprender todos os dias, a todo o momento. S4.23. Temos constantemente de estudar. S4.24. Nunca sabemos tudo. S6.30. Ser professora na atualidade é ser um profissional em constante adaptação, em constante aprendizagem. |
| | Orientação no estudo (S3) | S3.25. Ser professor na atualidade é orientar os alunos no estudo. |
| | Acompanhamento do trabalho dos alunos (S4) | S4.37. O que quer dizer que, para mim, ser professor é trabalhar com os alunos. S4.34. Tenho 12 horas de redução e ocupo-as em apoios. S4.35. Costumo dizer que coordeno o centro de explicações da escola secundária de (...). S4.36. Habitualmente estão 30 alunos na mesma sala de vários anos e eu consigo gerir tudo isso, eles lá põem as dúvidas, eu ando de um lado para o outro. |

| | | |
|---|--|---|
| | Planificar situações de aprendizagem por descoberta (S2) | S2.23. Proporcionar momentos em que sejam eles a descobrir é muito mais importante que sermos nós a debitar matéria, digamos assim! |
| | Mais do que um transmissor de conhecimento (S2, S3) | S2.22. Os desafios são muito maiores do que simplesmente transmitir uma matéria, eu acho! S3.28. Um professor não é mero transmissor de conhecimentos. |
| Funções extraescolares | Funções educativas em geral (S3) | S3.27. Ser professor é orientar os alunos para a vida, dar-lhes asas para voarem com aquilo que lhes ensinamos. |
| | Funções parentais (S2, S6) | S2.19. Temos muitas vezes de servir de pais e de mães. S6.32. É ser parte da família, mãe, pai (...) |
| | Funções de apoio psicológico (S6) | S6.31. É ser psicólogo. S6.32. É ser (...) médico até. |
| Reconhecimento social da profissão | Profissão mal vista, maltratada (S3) | S3.21. Somos muito mal vistos, estamos muito maltratados. |
| | Pouco reconhecimento pelo trabalho do professor (S5) | S5.53. O que mais me custa num sistema destes é não haver grande reconhecimento de todo o trabalho que nós fazemos, que acaba por ser um bocado de alguma carolice. |
| | Descrédito (S2) | S2.29. O que eu vejo em relação aos professores no decorrer do tempo é que há um descrédito muito grande |
| | Menos respeito pelo professor (S2, S3) | S2.29 (...) e um desrespeito muito grande. S 2.31. Hoje em dia a sociedade está a fazer com que nós sejamos mais uma pessoa que não tem grande influência no desenvolver da sociedade. S2.32. A profissão de professor está um bocadinho...eu não diria a decair porque nos compete a nós fazer que isso não aconteça. S3.22. Agora ando um pouco desiludida, talvez devido ao comportamento dos alunos. S3.43. (...) nós já não somos tão respeitados como eramos. |
| Atitudes em relação às pressões políticas | Rejeição da burocratização da docência (S4) | S4.31.(...) recuso-me a fazê-lo. S4.38. Recuso-me a fazer trabalho administrativo. |

Categoria: A profissão docente ao longo da carreira

| | | |
|--------------------|--|---|
| Continuidades | <p>Manteve sempre a mesma postura (S4)</p> <p>O gosto pelo ensino (S2)</p> | <p>S4.42. Ao longo dos anos tive sempre a mesma postura.</p> <p>S2.28. O meu gosto pela profissão, pelo ensinar, mantém-se.</p> |
| Mudanças ocorridas | Na postura (S1, S3, S6) | <p>S1.17. Não tive sempre a mesma postura (...) e nós tivemos que nos ir adaptando.</p> <p>S3.34. Não tive sempre a mesma postura pois eu tive de mudar,</p> <p>S6.34. Ao longo da carreira, com a experiência, as coisas vão alterando.</p> |
| | Nos saberes (S3, S4, S5, S6) | <p>S3.34. tive de aprender muita coisa que não sabia.</p> <p>S3.40. Tive que aprender a trabalhar com tanta coisa, tanta coisa... mas não só a nível das tecnologias.</p> <p>S4.97. Estou sempre à procura de coisas, quero sempre saber mais e mais. Passo às vezes, horas na internet, durmo 3 horas por noite.</p> <p>S5.38. Fui aprofundando, fui lendo.</p> <p>S6.34 mas sempre na linha de me ir aperfeiçoando sempre o mais possível</p> |
| | Evolução ao nível das TIC na educação (S1, S3) | <p>S1.17... das novas tecnologias</p> <p>S3.37. Tive de aprender a trabalhar com computadores.</p> <p>S3.38. Tive que aprender a trabalhar com calculadoras científicas e depois gráficas.</p> <p>S3.39. Tive que aprender a trabalhar com o quadro interativo.</p> |
| | Alterações constantes nos programas (S1, S3) | <p>S1.17 Houve muitas mudanças a nível dos programas,</p> <p>S3.41. A nível dos conteúdos programáticos, na matemática é sempre mudança sobre mudança nestes últimos anos, constantemente novos programas, terminologias novas...</p> |
| | Nas características da relação pedagógica (S2) | <p>S2.20. Temos de tentar arranjar um meio-termo entre o regime “militar” e o estar à vontade na sala de aula, porque os miúdos hoje não sabem estar numa sala de aula.</p> <p>S2.18. Se há uns anos atrás eu sentia que era capaz de entrar numa sala de aula e conseguia transmitir aquilo que queria e tinha ali um público, digamos assim, ávido para aprender, hoje em dia também há muitos meninos assim, mas acho que as nossas preocupações também têm de ser outras.</p> |
| | Degradação das condições de ensino (S2) | <p>S2.27. É cada vez mais difícil ensinar pois as condições são cada vez piores.</p> |
| | Introdução da Avaliação | <p>S4.44. A única diferença que eu tenho notado é porem-me a</p> |

| | | |
|--------------------|---|---|
| | docente com recurso aos pares (S4) | avaliar. S4.49. Para mim, essa é a grande mudança. S4.50. Eu só queria ser professora, ensinar alunos, e tive de avaliar colegas. |
| Momentos positivos | Consciencialização da decisão de seguir a carreira docente (S5) | S5.56. A partir do momento em que a minha decisão foi seguir esta carreira, consoante as minhas possibilidades, eu ia fazendo o melhor que sabia e podia. Acho que melhorei substancialmente a partir do momento que me consciencializei disso. |
| Momentos negativo | Experiências de Avaliação docente com recurso aos pares (S4) | S4.45. Foi a pior coisa que me aconteceu. |

Categoria: Aprendizagem e desenvolvimento profissional

| Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo |
|---|---|---|
| Área científica da formação inicial | Matemática (S1, S2, S3, S4, S6) | S1.18. Tirei matemática (...) na Universidade de Coimbra. S2.33. Tirei o curso, a licenciatura em Matemática, aqui em Coimbra S3.44. O meu curso, de Matemática (...) S3.45. Formei-me na Universidade de Coimbra. S4.51. Eu fiz o curso de matemática em Coimbra S6.37. Tirei o curso de matemática pela Universidade de Coimbra S6.37. Tirei o curso de Matemática (...) |
| | Engenharia eletrotécnica (S5) | S5.4. Licenciei-me em engenharia eletrotécnica, na Universidade de Coimbra e sempre gostei muito de matemática. |
| Formação educacional inicial | Ramo educacional com estágio integrado (S1, S2, S3, S4, S6) | S1.18.ramo educacional S2.33 (...) curso com estágio integrado no ramo educacional S3.44.(...) com formação no ramo educacional. S4.51.(...) fiz o estágio integrado S6.37(...)fiz o estágio integrado |
| | Profissionalização em serviço (S5) | S5.12.(...) fiz a profissionalização de 2 anos (...) pela Universidade Católica, em Viseu. |
| Avaliação da formação inicial | Boa preparação na área científica (S6) | S6.38 É bom a nível da matemática, prepara-nos bem (...) |
| | Insuficiente preparação pedagógica (S1, S6) | S1.20. Saímos da faculdade a saber muito pouco S6.38. (...) mas depois, pedagogicamente, o curso é muito pobre. |
| Agentes intervenientes na formação contínua | A experiência (S6) | S6.34. Ao longo da carreira, com a experiência, as coisas vão alterando. |
| | Os colegas (S1, S2, S3) | S1.19.(...) com a entajada dos professores é que fui evoluindo um pouco. S2.46. Não tenho problemas nenhuns, se tiver uma dúvida ou outra, de perguntar às colegas. S3.48. Tenho vindo sempre a aprender qualquer coisa com colegas, em trabalho colaborativo. S3.49. Trabalhamos muito em conjunto |
| | Os alunos (S4) | S4.80. Os alunos, evidentemente, são as pessoas que mais contribuíram para a minha aprendizagem docente. |
| | Os formadores (S2, S3) | S2.47. Nas ações de formações, os formadores também nos ajudam. |

| | | |
|---------------------------|---|--|
| | | S3.74. Por fim, alguns dos formadores das ações de formação com os contributos que nos transmitiram e que obrigam a pensar sobre muitas coisas, também contribuíram para a minha aprendizagem docente. |
| | Auto didata (S4, S5) | S4.98. Sou auto didata. S5.78. A minha formação foi quase de auto didata, consoante as necessidades. |
| Tipo de formação contínua | Ações de formação (S1, S2, S3, S4, S5, S6) | S1.20.(...)por isso tive de fazer ações de formação. S2.34. Ao longo destes anos todos fiz várias formações. S3.52. Também aprendi nas formações. S3.53. Fui a muitas ações de formação que na altura eram pagas por nós. S4.64. Frequentei várias ações de formação. S5.61.Frequento muitas ações de formação e ainda dou formação S6.42. Fiz sempre muita formação ao longo dos anos |
| | Colaboração entre colegas (S1, S2, S3, S6) | S1.19.Fiz o estágio e depois com a entreatuda dos professores é que fui evoluindo um pouco. S2.46. Não tenho problemas nenhuns, se tiver uma dúvida ou outra, de perguntar às colegas. S3.48. Tenho vindo sempre a aprender qualquer coisa com colegas, em trabalho colaborativo. S3.49. Trabalhamos muito em conjunto! S6.64. O trabalho conjunto com ele foi uma aprendizagem muito grande. |
| | Encontros sobre educação (PROFMAT e SPM) (S3, S5) | S3.54. Todos os anos ia aos encontros da associação de professores de matemática, PROFMAT, com a duração de 1 semana. S5.39. Fazia aqueles cursos da SPM em setembro, comecei a gostar. |
| | Projetos na escola (Turma árias) (S2, S3) | S2.52. . Ainda este ano, na turma árias do 9º ano eu estou com os alunos mais fracos, alunos de nível 1. (...)tenho alunos que são de nível 1 por falta de trabalho, que são preguiçosos. Se trabalhassem a sério conseguiam e às vezes é só preguiça, outras vezes é preguiça e aquele velho chavão da matemática.(...) S3.75. Acho que uma situação que foi muito boa, embora eu inicialmente não concordasse muito com o projeto, foi a turma árias. |
| Formação especializada | Sem formação especializada (S1, S2, S3, S4, S5, S6) | S1.22. Não tenho formação especializada. S2.43. Não tenho qualquer formação especializada. S3.70. Não tenho nenhuma formação especializada. S4.79. Não tenho nenhuma formação especializada. S5.75. Não tenho nenhuma formação especializada. S6.53. Não tenho formação especializada. |

| | | |
|--|--|--|
| Motivo que leva a frequentar ações de formação | Para atualização (S1, S5) | S1.27. Participo em ações de formação para estar sempre atualizada S5.83. A questão da linguagem! Ainda há bocado eu disse assim: "A multiplicação de frações goza da propriedade comutativa". Dizem eles muito depressa: "O que quer dizer goza?"São estes desafios que vão puxando por mim! |
| | Melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos (S2, S3, S4) | S2.38. (...) para um bom desempenho da carreira docente, para estas novas formas de ensinar. S3.63. Dentro do leque escolhia aquelas que me podiam ajudar na minha vida profissional S4.99. Como já disse, não faço formações só por fazer, elas têm de ter interesse para as aulas, para os alunos. |
| | Exigências dos cargos a desempenhar (S6) | S6.64. Fiquei coordenadora dos diretores de turma do 3º ciclo com um colega que estava quase em final de carreira e que era coordenador dos diretores de turma já há uma série de anos. Esse colega que tinha muito mais prática que eu, até a nível de informática. |
| | Interesse dos temas (S1, S2, S5, S6) | S1.28. As ações que frequento não são apenas as necessárias para a progressão na carreira. Tenho frequentado outras mesmo sem carácter obrigatório, de temas que eu acho interessantes. S2.54. Participo nas formações quando os temas me agradam. S5.62. Só frequento ações que me interessem. S6.66. Muitas das vezes participo em formações porque o tema me interessa. |
| | Gosto de aprender (S2, S3) | S2.53. Participo em ações de formação essencialmente porque gosto de aprender. S3.83. Participo em ações de formação para aprender. |
| | Para progressão na carreira e obtenção de créditos (S3, S6) | S3.84. Participo também nas ações de formação para obter créditos. S3.62. Um dos motivos porque fiz as últimas ações é porque tinha de ter créditos. S6.67. Noutras alturas, participo em formações por haver necessidade de créditos. |
| | Procurar conciliar créditos com utilidade (S2, S3, S6) | S2.56. Tento procurar formação que me agrade. Se tiver créditos melhor! Se não tiver, paciência! S2.55. Só em último caso é que participo em formações por obrigação, no sentido de estar mesmo no limite para subir de escalão e precisar dos créditos. S3.87. Agora limito-me a ir àquelas que são interessantes e que eu preciso para obter créditos. S6.68. Também tentei conciliar uma coisa que gostasse, que me fosse útil, com os créditos. |

| | | |
|--|---|--|
| Áreas das ações de formação frequentadas | A nível das novas tecnologias, em geral (S2) | S2.38. Tenho também feito outro tipo de formações que eu acho que são necessárias, a nível das novas tecnologias |
| | A nível informático / Computadores (S1, S2, S3, S6) | S1.20. (...) não tivemos nenhum conhecimento de computadores (...) e por isso tivemos de fazer ações de formação. S2.40. Tive que fazer bastantes formações a nível informático. S3.60. Frequentei também uma formação de computadores S6.70. Gosto de me ir atualizando a nível informático, mesmo que não seja só para as aulas. |
| | Filmes ilustrativos (S6) | S6.71. Costumo fazer pequenos filmes ilustrativos das nossas atividades. Vou experimentando e vou fazendo, às vezes mesmo sem ninguém me ensinar |
| | Calculadoras gráficas (S1, S3, S4, S5, S6) | S1.20.(...) não tivemos nenhum conhecimento (...) de máquinas de calcular e por isso tivemos de fazer ações de formação. S3.57. Nestes últimos anos, com caráter obrigatório, fiz formação das calculadoras gráficas. S3.65. Também gostei de uma outra que não foi creditada, a TI n-spire, que achei interessantíssima e que me ajudou nestes últimos tempos nas aulas. S4.68. Temos que estar a par das novas tecnologias. As máquinas gráficas estão constantemente em evolução. S5.70. Eu sou uma pessoa muito empenhada com a utilização das novas tecnologias na sala de aula e eu quero prepará-las nesse sentido porque elas sabem pouco disso. S6.48. Estive muitos anos sem estar na Secundária mas fiz sempre formação nas calculadoras gráficas. |
| | Quadros interativos (S3) | S3.58. Fiz formação dos quadros interativos. |
| | Moodle (S3, S4, S6) | S3.59. Fiz formação de moodle. S4.67. Fiz a formação do moodle. S6.44. Fiz formação no moodle. |
| | Supervisão de exames nacionais (S4) | S4.60. Lembro-me também que na altura em que fui supervisora dos exames nacionais do 12º ano, fiz formação em Coimbra durante 3 dias. S4.78. Ultimamente fiz as formações do GAVE, por causa dos exames nacionais, pois faço parte da bolsa de professores classificadores. |
| | Heurística (S3, S6) | S3.67. A escolha foi porque eu precisava de créditos e pelo tema, heurística. S6.52. O ano passado frequentei uma ação de formação de 50 horas, de Heurística matemática. |

| | | |
|---|--|--|
| | Avaliação de professores (S6) | S6.50. Fiz uma formação sobre a avaliação de professores |
| | Administração escolar (S6) | S6.51. Fiz algumas ações de 30 horas ou de 25 horas de administração |
| | NEE (S4) | S4.66. Fiz uma formação para alunos com deficiência, uma formação de educação especial, pois poderia vir a ter alunos com deficiências que nunca tive, mas poderia vir a ter.. |
| | Prezi (S5) | S5.65. Fiz formação em Prezi, aqui na escola, que é um programa de power point mas com mais capacidades. |
| | Folha de cálculo (S5) | S5.66. Fiz formação de folha de cálculo. |
| | Formação ligada à disciplina de matemática (S1) | S1.21.Tenho frequentado várias ações de formação, quase todas ligadas à disciplina de matemática. |
| | Sem ser propriamente no âmbito da disciplina (S1, S3, S4, S6) | S1.21.(...)Também tenho feito outras, noutras áreas. S3.61. Fiz ainda uma formação da matemática aplicada à natureza S4.65. Algumas das formações não tinham nada a ver com a matemática. S4.66. Fiz uma formação para alunos com deficiência, uma formação de educação especial, pois poderia vir a ter alunos com deficiências que nunca tive, mas poderia vir a ter. S6.50. Fiz uma formação sobre a avaliação de professores S6.51. Fiz algumas ações de 30 horas ou de 25 horas de administração |
| Planos para desenvolvimento profissional imediato e a médio prazo | Sem planos (S1 , S4, S5) | S1.29.Por agora não tenho nenhum plano de desenvolvimento profissional nem imediato nem a médio prazo. Já estou numa idade... S1.30. Se a reforma continuasse como antes, eu já estaria quase a atingi-la! Não penso em mais nada para além do que já fiz. S4.100. Não tenho nenhum plano de desenvolvimento profissional. S4.101. O meu plano é apenas continuar a dar as minhas aulas na minha escolinha. S4.103. Se me deixarem ensinar alunos está tudo bem, não quero mais nada! S5.88. Neste momento não tenho planos nenhuns de desenvolvimento profissional imediato nem a médio prazo pelas condições de saúde em que me encontro S5.89.Se a saúde o permitir, pretendo continuar a fazer o que tenho feito |

| | | |
|--|--------------------------------------|--|
| | Continuar a fazer formações (S2, S3) | <p>S2.25. Obviamente que em termos de formação não quero ficar por aqui.</p> <p>S2.57. Para um desenvolvimento profissional imediato, gostaria de frequentar uma formação de Excel aprofundado.</p> <p>S3.89. Se os novos programas entrarem em vigor vou procurar formação nessas áreas porque muitas coisas novas aparecem.</p> <p>S3.90. Vamos ter de fazer muita formação, auto e hetero formação.</p> <p>S3.91. Temos de procurar formação onde ela existir e temos de fazer muita pesquisa.</p> <p>S3.92. Teremos de trabalhar ainda mais em conjunto porque o que se afigura agora não é pera doce!</p> |
| | Fazer um doutoramento (S2) | <p>S2.35. Ingressei num doutoramento que estava relacionado com o insucesso na matemática. Por motivos pessoais acabei por parar mas provavelmente será para continuar. Não sei se na mesma vertente, mas será para continuar.</p> |
| | Fazer um mestrado (S6) | <p>S6.69. Talvez um dia faça um mestrado, não sei se será na área da matemática ou não, mas também não quero parar por aqui.</p> |

Categoria: ADD

| Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo |
|--|--|---|
| Experiência profissional em torno da ADD | Avaliador(a) de professores na atualidade (S1, S3, S4, S5) | S1.11. Tenho ainda sido avaliadora na avaliação dos professores S1.31.(...) tenho sido avaliadora. S3.95. Sou avaliadora S4.6. Também tenho sido avaliadora. S4.104. Fui avaliadora interna, desde que há esta avaliação, portanto, há 3 anos. S5.92. Tenho sido avaliador. |
| | Avaliada (S2, S6) | S2.63. Tive aulas assistidas, fui avaliada S6.72. No primeiro ano que houve esta avaliação, pedi avaliação com aulas assistidas. |
| Pontos fracos da avaliação | Falta de formação dos avaliadores (S1, S3, S4) | S1.11. (...) por ser a professora deste grupo com mais idade. S3.95. (...) porque tive que ser, porque me obrigaram. S3.96. Não me sentia minimamente preparada para isso. S3.97. Nem sequer orientadora de estágio tinha sido. S4.46. Na realidade não temos formação para isso e temos de estar a avaliar colegas. S4.47. Até a avaliar alunos ainda hoje me causa alguma insegurança, é muito difícil. |
| | Artificial (S2,S3, S5, S6) | S2.82.Eu sei que há pessoas que se preocuparam muito para aquela aula assistida e se calhar nas outras aulas no resto do ano não é nada assim. S3.98. As aulas assistidas para mim, não têm grande razão de ser porque não é em 2 aulas assistidas ou em 3 ou em 4 que nós vamos ver se o colega é bom ou é mau. S3.99. Ele até pode dar umas aulas horrorosas mas depois nas aulas assistidas vai fazer um brilharete. S5.117. Não se devia obrigar os colegas a fazer coisas que fossem anti naturais, ou seja, ter que fazer uns planos de uma maneira que nunca mais vão utilizar! S5.119. Poderíamos fazer um plano com muito rigor, muito bem feito, escrito em word, com power point e não sei quê, mas em contexto de sala de aula, os próprios alunos mudam tudo. S5.116. Quer se queira quer não, um professor por muito profissional que seja, por muitos anos que tenha, basta irmos assistir a uma aula para os alunos não terem um comportamento exatamente igual ao que teria nos outros dias. S6.84. No caso desta colega, ela foi dar uma aula |

| | | |
|------------------------------|--|---|
| | | <p>assistida de uma forma que nunca dava e nunca mais deu!</p> <p>S6.88. Também uma ou duas aulas não é suficiente pois uma pessoa pode-se preparar muito para aquelas aulas assistidas e as outras não terem nada a ver com aquela.</p> |
| | Avaliação entre pares (S4, S5, S6) | <p>S4.46.(...) temos de estar a avaliar colegas.</p> <p>S4.50. Eu só queria ser professora, ensinar alunos, e tive de avaliar colegas.</p> <p>S5.95.Evidentemente que eu sei diferenciar as duas coisas e às vezes penso que se fosse uma estagiária, chamaria a atenção para um determinado assunto mas sendo um colega, alguns da minha idade ou até mais velho do que eu, terei dificuldade em ter este tipo de conversa.</p> <p>S6.75. Na altura não sabíamos bem como iríamos ser avaliados entre colegas.</p> |
| | Promotora de injustiças (S2, S4, S6) | <p>S2.67(...) não sei explicar muito bem mas não me parece uma situação muito justa.</p> <p>S4.109. Sinto que se calhar alguns colegas se acham injustiçados porque eu tenho com os colegas a mesma postura que tenho com os alunos relativamente à avaliação.</p> <p>S6.83. Acho que este método de avaliação pode não ser muito justo porque o que se dá numa aula assistida pode não corresponder ao que se faz habitualmente.</p> |
| | Dificuldade em estabelecer e seguir critérios (S4) | <p>S4.48. Na avaliação há muitas coisas que não se traduzem em números e nós temos de traduzir em número.</p> <p>S4.119. Mas depois olho para os outros avaliadores que dão 10 em todos os parâmetros e os meus com 8 e 9. Este é um ponto fraco da avaliação.</p> <p>S4.111. Mesmo não querendo avaliar professores, se tenho que avaliá-los, a primeira coisa que eu procuro saber é aqueles parâmetros todos e dar uma pontuação de acordo e nem toda a gente faz isso.</p> <p>S4.115. Eu quero ser rigorosa e utilizo critérios de justiça. As pessoas não têm todas o mesmo critério</p> |
| Sentimentos em relação à ADD | Desencanto (S1, S2, S4) | <p>S1.34. Temos apenas que cumprir com alguma coisa que vem do Ministério, mas, na realidade é uma fantochada.</p> <p>S2.68. Estás a ser avaliada para uma progressão na carreira e o que se verifica é que tu realmente cumpres com as tuas obrigações e o resultado não é nenhum! Não subiste!</p> |

| | | |
|----------------------------|---|---|
| | | S4.120. A avaliação desta maneira é uma fantochada, não serve para avaliar coisa nenhuma. |
| | Medo do avaliador (S5) | S5.93. As pessoas tinham muito medo de mim como avaliador por eu ser orientador de estágio. |
| | Insegurança (S6) | S6.73. Na altura estava efetiva ainda mais longe e como não sabia se isso iria contribuir para me aproximar mais, optei por pedir avaliação e ter aulas assistidas. |
| Pontos fortes da avaliação | Grande vertente formativa (S5) | S5.96. Este é mais um motivo de grande ensinamento profissional |
| | Permite novas ideias na prática docente (S5) | S5.102. O processo de ADD contribuiu claramente para a minha aprendizagem docente. S5.96 por vezes penso “nunca tal coisa me lembrei de fazer”. |
| | Permite ter consciência dos erros (S5) | S5.96 Outras vezes praticamente é como se me visse ao espelho, saber ver nos outros os meus próprios erros. |
| | Torna o professor mas exigente consigo próprio (S5) | S5.103. Sou um professor melhor, mais exigente comigo próprio e mais sabedor, como é evidente. |
| | Princípios da ADD (S5) | S5.112. Eu penso que as bases não estão más. |
| Avaliação ideal | Honesta e rigorosa (S5) | S5.104. O processo de avaliação de desempenho desde que seja honesto e rigoroso, acho que é bom. |
| | De acordo com as necessidades da escola (S5) | S5.113. Agora a própria regulamentação tem que ser feita de acordo com as necessidades da escola, nunca tirando um professor da sua sala de aula, nunca obrigar o professor a fazer mais só porque vai ser avaliado. |
| | Existência de avaliador externo (S6) | S6.87. Se calhar uma pessoa de fora era mais justo. |
| | Devia captar a realidade Simples, sem grandes formalismos (S5) | S5.114. Quanto mais natural fosse o processo de avaliação, melhor era, ou seja, quase não ser preciso ter que andar a fazer grandes formalismos. S5.115.(...) o avaliador podia entrar e sair quando quisesse. |

| | | |
|--|---|--|
| | Familiarização dos alunos com o processo (S5) | S5.115.(...) Os alunos também se familiarizavam com esse processo. |
| | Outro tipo de plano de aula (S2, S5, S6) | <p>S2.77. Usualmente, não estamos com o pormenor que estamos para uma aula assistida, o que é perfeitamente compreensível pois não teríamos tempo para preparar as aulas propriamente, estaríamos preocupados com a apresentação das coisas.</p> <p>S2.78. Acho que tem de haver uma planificação e tem de ser cumprida mas não pode ser daquela forma.</p> <p>S5.118. Qualquer folhinha de papel é suficiente para fazer um plano e bem feito.</p> <p>S6.89. Quanto ao plano de aula, acho que não podemos avaliar se um professor segue ou não um plano pois pode bastar um aluno colocar uma questão para que se altere a planificação.</p> |
| | Acordo de base para a educação (S5) | <p>S5.108. Eu penso que isto sem um acordo de base para a educação não vai longe.</p> <p>S5.110. Somos umas cobaias, os alunos vão sendo umas cobaias e receio que isto depois seja irremediável.</p> <p>S5.111. Nestes últimos 5 ou 6 anos havia alguma regularidade nas coisas, depois altera-se tudo de uma maneira incrível, não se percebe porquê. Vamos ver se os resultados são melhores.</p> |

ANEXO 9

Distribuição dos indicadores pelas diferentes categorias

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Contagem |
|--|---|--|---|
| Caraterização profissional do professor | Situação atual | Professora do quadro de agrupamento Professora do quadro de agrupamento, com horário zero Professor do quadro de escola | 4 (S1 S2 S3 S4) 1 (S6) 1 (S5) |
| | Anos de serviço | 20 anos 23 anos 31 anos 32 anos 35 anos | 1 (S6) 1 (S2) 2 (S1, S3) 1 (S5) 1 (S4) |
| | Escalão | 3º 4º 8º 9º | 1 (S6) 1 (S2) 2 (S1, S3) 2 (S4, S5) |
| | Número de Escolas em que trabalhou | 1 escola e no ensino superior; 3 escolas 5 escolas 6 escolas 8 escolas | 1 (S4) 1 (S1) 1 (S2) 2 (S3 S6) 1 (S5) |
| | Cargos desempenhados no passado | Diretora de turma Coordenadora dos diretores de turma Delegada de departamento Vice-presidente do conselho diretivo Vice -presidente do conselho pedagógico Presidente do conselho pedagógico Assessora comissão instaladora Vice-presidente comissão instaladora Secretariado de exames Supervisora dos exames nacionais do 12º ano Bolsa de professores classificadores Coordenadora de turmas de unidades capitalizáveis Equipa de horários Remodelação de documentos dos cursos EFA Diretora de centro de formação Pertencer ao projeto Minerva Pertencer à UNIVA Elemento da Assembleia de escola Presidente da assembleia de escola Orientador de estágio | 6 (S1 S2 S3 S4 S5 S6) 4 (S1 S3 S4 S6) 3 (S1 S3 S5) 1 (S5) 1 (S5) 1 (S5) 1 (S6) 1 (S6) 1 (S1) 2 (S4 S5) 1 (S4) 1 (S2) 1 (S2) 1 (S2) 1 (S3) 1 (S3) 1 (S3) 1 (S3) 1(S5) 1(S5) |
| | Cargos desempenhado atualmente (com exceção dos da avaliação) | Diretora de turma Diretora dos cursos profissionais Coordenadora dos diretores de curso dos cursos profissionais Representante da área | 2 (S1 S5) 1(S1) 1(S1) 2 (S3 S4) |

| | | | |
|------------------------------------|---|--|--|
| | | Disciplinar Coordenador de departamento Equipa de horários Formador do GAVE Orientador de estágio Presidente do conselho geral | 1 (S5) 1 (S3) 1 (S5) 1 (S5) 1 (S5) |
| Motivação para a docência | Razões/Motivações para a escolha da profissão | Influência do professor de matemática Influência de uma explicadora O gosto pela disciplina Vontade de transmitir algo aos outros Gostar de estar em contacto com os outros Gostar de ensinar A experiência de ensinar/dar explicações Aptidões para o ensino (paciência, jeito) O acaso | 3 (S1 S3 S3) 2 (S2 S2) 5 (S1 S2 S4 S5 S6) 2 (S2 S2) 1 (S2) 3 (S2 S4 S6) 1 (S6) 1 (S2) 1 (S5) |
| | Momento da escolha | Escolha antiga/da infância | 3 (S2 S3 S3) |
| | Grau de certeza na escolha | Escolha única /Querer ser professora Algumas dúvidas na escolha | 3 (S3 S4 S4) 1 (S6) |
| | Balanço atual | Manutenção da opção Identificação total com a profissão Gosto pela profissão Manutenção da opção, apesar dos problemas e da frustração Não manutenção da opção | 2 (S5 S6) 10 (S1 S1 S2 S4 S4 S4 S5 S5 S5 S6) 2 (S1, S4) 2 (S1, S4) 1 (S3) |
| Ser professor na atualidade | Estatuto formal | Funcionário público | 2 (S4 S4) |
| | Características da profissão na atualidade | Desafiadora Profissão muito complicada Profissão muito exaustiva /exigente Profissão com funções abrangentes Inacabada/Necessidade de aprendizagem e de aperfeiçoamento contínuos | 2 (S1 S2) 1 (S1) 4 (S1 S5 S5 S5) 4 (S1 S4 S6 S6) 6 (S4 S4 S4 S4 S4 S6) |
| | Funções escolares | Orientação no estudo Acompanhamento do trabalho dos alunos Planificar situações de aprendizagem por descoberta Mais de que um transmissor de conhecimento | 1 (S3) 4 (S4 S4 S4 S4) 1 (S2) 2 (S2 S3) |
| | Funções extra escolares | Funções educativas em geral Funções parentais | 1 (S3) 2 (S2 S6) |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | Funções de apoio psicológico | 2 (S6 S6) |
| | Reconhecimento social da profissão | Profissão mal vista, maltratada Pouco reconhecimento pelo trabalho do professor Descrédito Menos respeito pelo professor | 1 (S3) 1 (S5) 1 (S2) 5(S2 S2 S2 S3 S3) |
| | Atitudes em relação às pressões políticas | Rejeição da burocratização da docência | 2 (S4 S4) |
| A profissão docente ao longo da carreira | Continuidades | Manteve sempre a mesma postura O gosto pelo ensino | 1 (S4) 1 (S2) |
| | Mudanças ocorridas | Na postura Nos saberes Evolução ao nível das TIC na educação Alterações constantes nos programas Nas características da relação pedagógica Degradação das condições de ensino Introdução da Avaliação docente com recurso aos pares. | 3 (S1 S3 S6) 5 (S3 S3 S4 S5 S6) 4 (S1 S3 S3 S3) 2 (S1 S3) 2 (S2 S2) 1 (S2) 3 (S4 S4 S4) |
| | Momentos positivos | Consciencialização da decisão de seguir a carreira docente | 1 (S5) |
| | Momentos negativos | Experiências em torno da Avaliação docente com recurso aos pares | 1 (S4) |
| Aprendizagem e desenvolvimento profissional | Área científica da formação inicial | Matemática Engenharia eletrotécnica | 5 (S1 S2 S3 S4 S6) 1 (S5) |
| | Formação educacional inicial | Ramo educacional com estágio integrado Profissionalização em serviço | 5 (S1 S2 S3 S4 S6) 1 (S5) |
| | Avaliação da formação inicial | Boa preparação na área científica Insuficiente preparação pedagógica | 1 (S6) 2 (S1 S6) |
| | Agentes intervenientes na formação contínua | A experiência Os colegas Os alunos Os formadores Auto didata | 1 (S6) 4 (S1 S2 S3 S3) 1 (S4) 2 (S2, S3) 2 (S4, S5) |
| | Tipo de formação contínua | Ações de formação Colaboração entre colegas Encontros sobre educação (PROFMAT e | 7(S1 S2 S3 S3 S4 S5 S6) 5 (S1 S2 S3 S3 S6) 2 (S3 S5) |

| | | | |
|-----|---|---|--|
| | | SPM) Projetos na escola (<i>Turma árias</i>) | 2 (S2, S3) |
| | Formação especializada | Sem formação especializada | 6 (S1 S2 S3 S4 S5 S6) |
| | Motivo que leva a frequentar ações de formação | Para atualização Melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos Exigências dos cargos a desempenhar Interesse dos temas Gosto de aprender Para progressão na carreira e obtenção de créditos Procurar conciliar créditos com utilidade | 2 (S1 S5) 3 (S2 S3 S4) 1 (S6) 4 (S1 S2 S5 S6) 2 (S2, S3) 3 (S3 S3 S6) 4 (S2 S2 S3 S6) |
| | Áreas das ações de formação frequentadas | A nível das novas tecnologias em geral A nível informático/ computadores Filmes ilustrativos Calculadoras gráficas Quadros interativos Moodle Supervisão de exames nacionais Heurística Avaliação de professores Administração escolar NEE Prezi Folha de cálculo Formação ligada à disciplina de matemática Sem ser propriamente no âmbito da disciplina | 1 (S2) 4 (S1 S2 S3 S6) 1 (S6) 6 (S1 S3 S3 S4 S5 S6) 1 (S3) 3 (S3 S4 S6) 2 (S4 S4) 2 (S3 S6) 1 (S6) 1 (S6) 1 (S4) 1 (S5) 1 (S5) 1 (S1) 6 (S1 S3 S4 S4 S6 S6) |
| | Planos para desenvolvimento profissional imediato e a médio prazo | Sem planos Continuar a fazer formações Fazer um doutoramento Fazer um mestrado. | 7 (S1 S1 S4 S4 S4 S5 S5) 6 (S2 S2 S3 S3 S3 S3) 1 (S2) 1 (S6) |
| ADD | Experiência profissional em torno da ADD | Avaliador(a) de professores na atualidade Avaliada. | 6 (S1 S1 S3 S4 S4 S5) 2 (S2 S6) |
| | Pontos fracos da avaliação | Falta de formação dos avaliadores Artificial Avaliação entre pares Promotora de injustiças Dificuldade em estabelecer e seguir critérios | 6 (S1 S3 S3 S3 S4 S4) 8 (S2 S2 S3 S3 S3 S5 S6 S6) 4 (S4 S4 S5 S6) 3 (S2 S4 S6) 4 (S4 S4 S4 S4) |
| | Sentimentos em | Desencanto | 3 (S1 S2 S4) |

| | | | |
|--|----------------------------|--|---|
| | relação à ADD | Medo do avaliador Insegurança | 1 (S5) 1 (S6) |
| | Pontos fortes da avaliação | Grande vertente formativa Permite novas ideias na prática docente Permite ter consciência dos erros Torna o professor mas exigente consigo próprio Princípios da ADD | 1 (S5) 2 (S5 S5) 1 (S5) 1 (S5) 1 (S5) |
| | Avaliação ideal | Honestas e rigorosas De acordo com as necessidades da escola Existência de avaliador externo Devia captar a realidade simples, sem grandes formalismos Familiarização dos alunos com o processo Outro tipo de plano de aula Acordo de base para a educação | 1 (S5) 1 (S5) 1 (S6) 2 (S5 S5) 1 (S5) 4 (S2 S2 S5 S6) 3 (S5 S5 S5) |