



**IDENTIDADE(S), PRÁTICAS DOCENTES E SUCESSO EDUCATIVO DOS
ALUNOS: ALGUNS RESULTADOS DE UM ESTUDO LONGITUDINAL**

**IDENTITY(S), PRACTICE TEACHERS AND EDUCATIONAL SUCCESS OF
STUDENTS: SOME RESULTS OF A LONGITUDINAL STUDY**

Rosalinda HERDEIRO

Ana Maria COSTA E SILVA

*Universidade do Minho, Instituto de Educação
Campus de Gualtar, Braga – Portugal*

Data de recepción: 26/05/2010

Data de aceptación: 05/11/2010

RESUMO

Este texto insere-se numa investigação em curso, no âmbito de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação, cujo objectivo é perceber o impacto da recente legislação – Estatuto da Carreira Docente (ECD) e respectiva regulamentação da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) – no modo como os professores percebem as suas práticas e o seu desenvolvimento profissional.

Tendo como referência os objectivos desta investigação, é nossa pretensão, neste texto, apresentar alguns resultados do estudo empírico, incidindo essencialmente na relação entre as práticas e o desenvolvimento profissional dos docentes com o sucesso educativo dos alunos, à luz da legislação recente.

Neste texto iremos explicitar as perspectivas de oito professores do 1º CEB, relatadas nas narrativas biográficas escritas e orais recolhidas em dois períodos distintos – 2006 e 2008 – antes e depois da implementação dos documentos legais antes referidos. Para além das percepções evidenciadas nos textos narrativos dos professores apresentamos alguns dos resultados recolhidos através da aplicação de um questionário, distribuído por 396 professores do 1º CEB, e da análise estatística efectuada com os testes Qui-quadrado e Teste t.

De uma forma geral, os resultados estatísticos corroboram as percepções dos professores referidas nas narrativas recolhidas em 2008 e indicam-nos, entre outros aspectos, que os professores não se sentem incentivados para criar novas situações de aprendizagem.

Correspondencia:

anasilva@iep.uminho.pt

O sucesso educativo dos alunos é colocado em questão quando os professores asseguram que têm menos disponibilidade para apoiar os alunos e que se sentem desmotivados para o trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade(s); Desenvolvimento profissional; Práticas docentes; Sucesso educativo

ABSTRACT

This text is part of an ongoing investigation, under a PhD thesis in Education Sciences, being its main purpose to understand the impact of recent legislation – Teaching Career Statute and the corresponding regulation of the Teacher Performance Evaluation – on the way how teachers see their practices and their professional development.

Bearing our purposes for this investigation, we seek to present in this text some results of the empirical study, focusing primarily on the relation between teachers' practices and professional development and the students' educational success, under the late legislation.

In this text we will explicit eight primary school teachers' overviews, reported in oral and written biographical narratives gathered in two different time periods – 2006 and 2008 – before and after those legal documents were implemented. Besides the perceptions demonstrated in the teachers' texts, we present some of the data we collected through the use of a questionnaire, which was handed out to 396 primary school teachers, and the statistical analysis carried out using Chi-square and T test.

In general, statistical results confirm teachers' perceptions which were mentioned in the narratives collected in 2008, and, among other aspects, show that teachers

do not feel encouraged to create new learning situations. The educational success of students is jeopardized when teachers assure they have less availability to support students and feel unmotivated concerning teaching.

KEY-WORDS: Identity(s); Professional Development; Practice Teachers; Educational Success

INTRODUÇÃO

Desde a última década do milénio passado, a Europa depara-se com a emergência de uma sociedade peculiar resultante da globalização e dos desafios de uma nova economia que exige competências competitivas e inovadoras capazes de garantir um crescimento sustentável e reflexões profundas nas preocupações e prioridades comuns.

É neste quadro de referência que a Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia promoveu a implementação do *Programa de Trabalho Educação e Formação 2010* com objectivos estratégicos que garantem aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na Europa, para além de facilitar o acesso e a abertura dos mesmos ao mundo exterior.

Assim, Portugal, à semelhança dos seus parceiros europeus, enfrenta um conjunto de desafios inerentes ao processo de construção de uma sociedade fundamentada no conhecimento.

Nesta dinâmica construtiva, a educação e a formação são pilares centrais de investimento, “explicitamente reconhecidos como um domínio-chave prioritário da Estratégia de Lisboa” (Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 2002:3), induzindo os governos europeus a uma intervenção política direccionada fundamentalmente para os sistemas educativos nas diferentes vertentes que os constituem.

Desta forma, a Europa (re)afirma a importância de promover sistemas de educação e formação de qualidade que (cor)respondam às ambições político-sociais, particularizando que “a profissão de professor deverá ser *altamente qualificada*, deverá basear-se num processo formativo marcado por processos de *aprendizagem ao longo da vida*, deverá ser uma profissão caracterizada pela *mobilidade* e baseada em processos de trabalho em *parceria*” (Canário, 2007: 3). Por outras palavras, as expectativas de uma “elevada qualidade de ensino exigem que os professores sejam bem formados, altamente motivados, com conhecimentos e capacitados, não apenas no início da sua carreira como também ao longo de todo o percurso profissional” (Day e Sachs, 2004: 3).

Face à situação diagnosticada, em que sectores dos sistemas educativos e formativos incidiram as (primeiras) intenções políticas reguladas pela mudança?

Da leitura dos relatórios do Conselho da União Europeia e dos discursos educacionais, num tempo transversal, fomos dando conta das percepções dos responsáveis relativamente à necessidade de promover constantes desafios no âmbito das práticas educativas, das competências, dos programas curriculares, dos perfis de formação inicial e contínua dos professores e da construção de uma carreira docente que possa afirmar-se como atractiva, assim como da organização e gestão das escolas.

No que se refere à gestão das escolas, para além de se enfatizar o papel da liderança como “factor capaz de favorecer melhorias no desempenho profissional dos professores, bem como as aprendizagens realizadas pelos alunos”, também se perspectiva e encara os professores de cada uma das escolas como *um todo* que se “institui como uma comunidade profissional de aprendizagem, susceptível de desenvolver e produzir novas práticas e novos saberes profissionais” (Canário, 2007: 4). Esta perspectiva de aprendizagem implica uma

cultura de questionamento que conceba o desenvolvimento profissional docente como uma tarefa colectiva baseada em relações de aprendizagem mútua que combata a concepção de professor como um mero executante das técnicas investigadas e exploradas pelos *outros*.

Neste sentido, é necessário incentivar políticas de mudança que promovam ambientes educativos saudáveis, isto é, que vejam a escola não só como uma fonte de informação mas sobretudo como um local de motivação e aprendizagem tanto para os alunos como para os professores.

Na óptica de valorização da profissão docente, a intervenção de Canário (2007), na conferência promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, foi explícita e directiva no sentido de confiar que os objectivos centrais traçados teriam a sua consecução plena se os professores fossem motivados profissionalmente para a sua prática docente.

Presentemente, nas nossas escolas, as orientações políticas para a motivação dos professores são uma realidade ou uma utopia daqueles que estruturam uma mudança assente em propósitos que não cabem na nossa cultura educativa?

Do pacote de medidas instituído pelo governo português destacamos dois documentos legislativos - o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) – que aludem a desígnios formativos no âmbito de promover a cooperação entre os professores e de aperfeiçoar o desempenho docente - sobretudo através de dois ou três momentos de supervisão pedagógica assumida pelos pares e da frequência de uma acção de formação contínua equivalente a vinte e cinco horas anuais – com efeitos directos no desenvolvimento profissional do professor, na redução do abandono escolar e na promoção do sucesso educativo.

No entender dos responsáveis, ambos os documentos motivam os professores e dignificam a profissão docente porque consagram um regime de avaliação “exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva” (Decreto Regulamentar nº 2/2008: 226), reforçado por uma nova estrutura da carreira que distingue os professores em duas categorias: os professores e os professores titulares.

Para quem sobrevaloriza a qualidade do desempenho do professor como um pressuposto essencial para o sucesso dos alunos, uma acção de formação anual não será pouca exigência? Ou o mérito, a categoria e a supervisão assumem-se como elementos mais fortes, sobrepondo-se à frequência de formação contínua, para que o desenvolvimento profissional aconteça no seio das nossas escolas?

Pois, na opinião de diversos autores (Canário, 2007; Ferreira, 2009; Machado e Formosinho, 2009), a etapa da formação contínua na carreira do professor constitui uma prioridade estratégica, porque induz *modos ecológicos* de mudar e melhorar o desempenho docente que, em simultâneo com uma boa organização escolar, podem constituir uma organização aprendente e qualificada.

A supervisão pedagógica, segundo Alarcão e Roldão (2008: 54) remete “para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”. Contudo, as mesmas autoras referem que é importante repensar a qualidade da supervisão que se pratica, fundamentalmente a associada à qualidade dos supervisores e à metodologia de observação de aulas.

Ainda numa perspectiva investigativa, desde as últimas décadas do século passado, o conceito de desenvolvimento profissional do-

cente tem despertado interesse em vários autores (Bell e Gilbert, 1996; Day, 2001, 2004; Day e Sachs, 2004; Silva, 2007; Goodson, 2008; Oliveira-Formosinho, 2009), emergindo, basicamente, associado a uma óptica de melhoria e mudança no campo educacional.

Neste quadro, Hargreaves (1994) argumenta e reforça que, para melhorar as escolas, devemos estar preparados para investir no desenvolvimento profissional, na melhoria dos professores e que esse desenvolvimento deve ser edificado no contexto de desenvolvimento institucional.

Assim pensa Oliveira-Formosinho (2009: 226), quando legitima que o desenvolvimento profissional é “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e informais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos”. Esta definição da autora pressupõe que o desenvolvimento profissional não favoreça somente o enriquecimento pessoal do professor, mas, sobretudo, que se reflecta nas aprendizagens dos alunos, promovendo um ensino de sucesso.

Diariamente, na prática docente, o professor desenvolve um conjunto de actividades na sala de aula, abarcando diferentes domínios relevantes como a relação com os alunos; o clima de aula; a planificação das aulas e as metodologias/estratégias de aprendizagem a adoptar. Ou seja, a prática docente envolve todas as acções do professor na sala de aula que valorizam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Díaz Alcaraz, 2007), por isso deve ser assumida como objectivo central de qualquer reforma, prevendo a existência de factores do contexto de trabalho - o tempo, o trabalho burocrático, a intensificação do trabalho - que podem (des)encorajar os processos de desenvolvimento profissional do professor (Apple e Jungck, 1992; Hargreaves, 1998; Formosinho e Machado, 2010).

No campo educacional são diversos os estudos em que os seus autores se centram nos obstáculos do insucesso educativo nas escolas (Lurçat, 1978; Benavente, 1980, 1990; Fonseca, 1999; Duarte, 2000), apontando razões sociais, políticas, económicas e profissionais que fundamentam a complexidade deste fenómeno na escola de hoje. Porém, são claros quando reconhecem que do aperfeiçoamento da prática pedagógica e da motivação dos professores depende o sucesso educativo dos alunos, argumentando que há critérios respeitantes aos docentes - a preparação e competência científica, pedagogia e métodos de ensino, o conhecimento/aplicação de estratégias e metodologias adequadas - que são decisivos e pontuais neste contexto.

É nesta complexidade social e profissional que os professores diariamente se confrontam no seu trabalho docente, vivendo momentos de (des)ânimo e (des)motivação com efeitos na (re)construção das suas identidade(s) profissionais.

METODOLOGIA

Tomando como referência a contextualização que sumariamente acabámos de fazer, encontramos-nos a realizar uma investigação – no âmbito do trabalho de doutoramento – com professores do 1º CEB, da qual apresentamos aqui alguns dos seus resultados. Temos como principal finalidade identificarmos os elementos intervenientes no desenvolvimento profissional dos professores em articulação com as suas práticas pedagógicas e o sucesso educativo dos alunos. Neste sentido, enunciamos alguns dos objectivos desta investigação – os que mais directamente se articulam com os resultados que aqui enunciamos e discutimos: i) Identificar as práticas docentes dos professores do 1º CEB; ii) Identificar a articulação das práticas docentes com as perspectivas de desenvolvimento profissional dos professores do 1º CEB; iii) Analisar os factores que os professores identificam como mais importan-

tes no seu desenvolvimento profissional com impacto no sucesso educativo dos alunos.

Na actualidade, a maioria dos autores defende a existência de paradigmas de investigação que aludam a abordagens quantitativas ou qualitativas.

O método de investigação qualitativa preconizado por Bogdan e Biklen (1994) recai, essencialmente, em características muito próprias, todas elas importantes, mas consideradas, algumas vezes, como esquecidas ou menos bem exploradas, em estudo: a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital na investigação qualitativa.

Os especialistas defensores da investigação quantitativa comungam da ideia de que “o objectivo imediato é o de avaliar os resultados de um *tratamento* em termos de eficácia” (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1990: 38).

Neste sentido, e tendo em atenção os objectivos propostos para esta investigação, optámos por combinar as duas abordagens: a quantitativa e a qualitativa.

Na opinião de Ghiglione e Matalon (1992), as abordagens quantitativas e qualitativas complementam-se, permitindo o aprofundamento dos dados perspectivados através de modos diferentes, apesar das divergências que se levantam sobre a sua aplicação no campo da investigação.

Numa primeira fase, a abordagem qualitativa foi privilegiada através das narrativas biográficas de oito professores do 1º CEB que se inserem nas duas perspectivas que Bertaux

(1997) salienta como particularmente significativas. São elas: ‘*Como forma de saber*’ - quando o acesso ao conhecimento é conseguido através da solicitação do registo de experiências vividas relativamente à legislação emanada recentemente e, ainda, o impacto que a mesma tem no seu desenvolvimento profissional; e, ‘*como forma de comunicação*’, porque através da conversação e da escrita, os elementos que participam no estudo conseguiram *passar* as suas experiências de uma forma expressiva, transportando para o nosso estudo

significados individuais valiosos que, depois de comparados, nos permitem passar do particular para o geral.

Estas narrativas biográficas relatam as experiências vividas por professores do 1º CEB, antes e depois da publicação dos referidos documentos legislativos – 1º narrativa recolhida em 2006 e 2º narrativa recolhida em 2008 - com implicações na (re)construções de identidade(s), na carreira e no desenvolvimento profissional.

QUADRO 1 – Resumo das duas primeiras fases do estudo

	Fase 1	Fase 2
Informadores	8 Professores do 1º CEB	249 Professores 1º CEB
Modos de recolha de dados	Narrativas biográficas escritas e orais	Questionário
Duração	Outubro – Dezembro 2006 Outubro – Dezembro 2008	Junho – Dezembro 2009

Numa segunda fase, foi concebido um questionário, composto por questões fechadas, questões abertas e escalas tipo Likert – a partir dos resultados das narrativas, da legislação e da revisão de literatura – e distribuído pelos 396 professores do 1º CEB que integram os agrupamentos dos oito professores junto dos quais recolhemos as narrativas, constituindo, assim, a nossa amostra.

A percentagem de retorno do questionário foi de 63%, correspondendo a 249 questionários do total dos distribuídos que, posteriormente, foram tratados e analisados no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.0.

Dos 249 respondentes ao questionário, 80,7% são do género feminino e 19,3% do género masculino, o que nos possibilita o reconhecimento do domínio de um corpo docente feminino nos agrupamentos inquiridos.

Quanto à faixa etária, ela tem maior representatividade entre os 31 e 40 anos (39,0%) e entre os 41 e 50 anos (30,5%).

Quanto às habilitações académicas, 85,1% dos professores são licenciados, 5,6% dos inquiridos já revelou interesse profissional/pessoal em adquirir o grau académico de Mestre e 8,8% ainda mantém a habilitação académica adquirida na formação inicial, o Bacharelato.

A maior parte dos professores que conosco colaboraram encontra-se numa situação profissional precária, porque ainda são professores contratados (48,2%). A percentagem do grupo de professores com mais experiência profissional que preenche o Quadro de Agrupamento e a Zona Pedagógica é de 51,9%, equilibrando a percentagem assumida pelos professores contratados.

Por último, um outro dado considerado importante para caracterizar os respondentes é o tempo de serviço, a maior percentagem de professores incide no tempo de serviço inferior e igual a 10 anos na carreira docente, correspondendo ao total de 37,8 %. Muito próximo desta percentagem estão os docentes que têm entre 11 e 20 anos de serviço (30,9 %).

Assim, a percentagem de professores até aos 20 anos de serviço (68,7%) espelha uma amostra de professores com experiência profissional considerável.

Após a breve caracterização da amostra do nosso estudo, importa salientar a perspectiva longitudinal que esta investigação assume, característica que lhe confere alguma peculiaridade pelo facto de se tratar de uma perspectiva pouco vulgar entre estudos que investigam as *vivências* dos professores quanto ao modo como se desenvolvem e identificam ao longo da sua carreira profissional.

Neste texto iremos centrar-nos particularmente em alguns dos resultados decorrentes da aplicação do questionário e da análise estatística efectuada com os testes Chi-Square e T-Test.

RESULTADOS

As práticas docentes e o desenvolvimento profissional dos professores

Da leitura da análise dos dados procedentes do questionário distribuído aos professores do 1º CEB verificamos que os documentos legislativos ECD e ADD têm impacto negativo nas percepções dos professores relativamente ao seu desenvolvimento profissional com evidência na prática pedagógica, no trabalho docente em equipa, no investimento e na motivação profissionais.

QUADRO 2 – Resultados do teste Qui-quadrado para o **impacto negativo** do ECD e da ADD nas percepções dos professores acerca do seu desenvolvimento profissional com evidência **na prática pedagógica** (em percentagem)

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q.
A supervisão das actividades pedagógicas pelos pares, no processo de avaliação, é uma prática enriquecedora para o desenvolvimento do professor	31,3	68,7	34,7***
Tenho mais tempo para planificar as aulas	3,2	96,8	218,0***
Procuro implementar estratégias mais adequadas	38,6	61,4	14,0***
Tenho excesso de trabalho burocrático	92,8	7,2	182,2***
Sou incentivado(a) a criar novas situações de aprendizagem	21,0	79,0	83,6***
As escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes “ataques” legislativos	65,5	34,5	23,8***

Nota: *** P <0,001

Relativamente às interferências negativas **na prática pedagógica**, os professores identificaram um conjunto de indicadores referidos no Quadro 2 - supervisão das actividades pelos pares no processo de avaliação; o tempo disponível para planificar as aulas; a procura de estratégias adequadas; o tempo gasto no trabalho burocrático; o incentivo para criar novas situações de aprendizagem e os constantes “ataques” legislativos que as escolas sofrem (p <0,001) – com implicações fortes no desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, por um lado, a supervisão pedagógica pelos pares no processo de avaliação é considerada pelos professores respondentes uma prática não enriquecedora de desenvolvimento profissional (68,7%), o tempo disponível para planificar as aulas é cada vez menos (96,8%) e não há procura de estratégias mais adequadas para implementar na sala de aula (61,4%), porque o professor não tem tempo nem é incentivado profissionalmente para criar novas situações de aprendizagem (79,0%) na sua prática diária.

Por outro lado, os resultados do teste realizado inculcam que as escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes “ataques” legislativos (65,5%), impondo excesso de trabalho burocrático aos professores (92,8%) no quotidiano profissional.

No que diz respeito ao efeito das percepções dos professores **no trabalho docente em equipa**, os indicadores referidos no Quadro 3 reflectem impacto negativo no tempo disponível para trabalhar em equipa; no ambiente escolar; na pressão exercida pela Administração Central e pelos Órgãos de Gestão do Agrupamento; na promoção de momentos de reflexão conjunta e no atendimento aos contextos educativos no processo de mudança ($p < 0,001$). Ou seja, este conjunto de indicadores mede o impacto negativo que os documentos legislativos (ECD e ADD) publicados recentemente têm nas percepções dos professores acerca do seu desenvolvimento profissional com evidência no trabalho docente em equipa.

Segundo os respondentes, os professores revelam dificuldades em desenvolver

um trabalho colaborativo (em equipa), nomeadamente, por falta de tempo para trabalhar nesse sentido (77,8%) e pela ausência de momentos/espços de reflexão conjunta na escola /agrupamento (98,4%), essencialmente para a troca e partilha de experiências profissionais.

Ainda relativamente ao trabalho docente em conjunto, os professores, no que se refere ao ambiente escolar, criticam-no porque não inspira confiança (71,1%), porque os professores sentem pressão por parte da Administração Central (90,8%) e dos Órgãos de Gestão do Agrupamento (67,2%), reclamando falta de compreensão dos mesmos (93,6%) e esquecimento dos contextos educativos nos projectos de mudança como este que vivemos presentemente (100,0%).

QUADRO 3 - Resultados do teste Qui-quadrado para o **impacto negativo** do ECD e da ADD nas percepções dos professores acerca do seu desenvolvimento profissional com evidências no **trabalho docente em equipa** (em percentagem)

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Tenho menos tempo para trabalhar em equipa	77,8	22,2	76,8***
O ambiente escolar inspira confiança aos professores	28,9	71,1	44,2***
Os professores sentem-se pressionados pela Administração Central	90,8	9,2	165,5***
Os professores sentem-se pressionados pelos Órgãos de Gestão do Agrupamento	67,2	32,8	29,3***
As escolas/agrupamentos proporcionam momentos/espços de reflexão conjunta	1,6	98,4	233,3***
Os professores sentem-se compreendidos pelos colegas do órgão de gestão do agrupamento	6,4	93,6	189,1***
Os contextos educativos são atendidos nos projectos de mudança	0,0	100,0	(a)

Notas: *** $p < 0,001$; (a) Não foi efectuado teste devido à total concordância das respostas.

O conjunto de indicadores referidos no Quadro 4 mede também o impacto negativo que os mesmos documentos legislativos têm nas per-

cepções dos professores acerca do seu desenvolvimento profissional no campo **do investimento profissional** ao longo da carreira docente.

Quadro 4 - Resultados do teste Qui-quadrado para o **impacto negativo** do ECD e da ADD nas percepções dos professores acerca do seu desenvolvimento profissional com evidências no **investimento profissional** (em percentagem)

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
As acções de formação contínua são suficientes para aperfeiçoar a minha prática pedagógica	39,8	60,2	10,4***
O desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) é fundamental para a mudança da escola.	11,2	88,8	149,6***
O envolvimento dos professores em projectos é fundamental	9,6	90,4	162,3***

Nota: *** p <0,001

Da leitura do quadro referido, constatamos que estes indicadores reflectem o impacto negativo que os professores percepcionam relativamente à importância da formação contínua como elemento solitário no desenvolvimento profissional; na consideração que se atribui ao desenvolvimento profissional em momentos de mudança educativa e no envolvimento dos professores em projectos educativos na escola/agrupamento (p <0,001).

Neste domínio, os professores do 1º CEB entendem que as acções de formação contínua que frequentam anualmente são insuficientes para aperfeiçoar a sua prática pedagógica (60,2%) e que o seu envolvimento em projec-

tos educativos na escola tem a sua importância, mas não é fundamental (90,4%), referindo que o desenvolvimento profissional dos professores não é componente essencial para que se concretize a mudança (88,8%).

Na generalidade, o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e, particularmente, a nova estrutura da carreira docente revelou-se, para os professores do 1º CEB, uma medida política com impacto negativo nas convicções dos professores relativamente ao seu desenvolvimento com destaque **na motivação profissional**, assumindo um conjunto de indicadores pertinentes, conforme mostra o Quadro 5.

QUADRO 4 - Resultados do teste Qui-quadrado para o **impacto negativo** do ECD e da ADD nas percepções dos professores acerca do seu desenvolvimento profissional com evidências no **investimento profissional** (em percentagem)

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
As acções de formação contínua são suficientes para aperfeiçoar a minha prática pedagógica	39,8	60,2	10,4***
O desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) é fundamental para a mudança da escola.	11,2	88,8	149,6***
O envolvimento dos professores em projectos é fundamental	9,6	90,4	162,3***

Nota: *** p <0,001

QUADRO 5 – Resultados do teste Qui-quadrado para a **interferência negativa** da nova estrutura da carreira docente nas convicções dos professores relativamente à **sua motivação profissional** (em percentagem)

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Divide a classe docente e cria conflitos	79,5	16,5	103,1***
Gera injustiças e desmotivação profissional	71,5	24,5	57,3***
Ser premiado(a) motiva o aperfeiçoamento do meu desempenho na sala de aula	41,1	58,9	7,8**
A minha auto-estima profissional tem vindo a ser impulsionada	13,0	87,0	135,6***
A profissão docente é dignificada	10,0	90,0	158,0***
A profissão docente está a ser descaracterizada, esquecendo a sua principal função	83,5	16,5	112,0***
É importante que as mudanças sejam assumidas pelos professores	20,9	79,1	84,4***

Notas: ** p <0, 01; *** p <0,001

Esta situação de descontentamento incide especialmente no desagrado da divisão da classe docente em duas categorias; da produção de injustiças e desmotivação profissional geradas pela mesma divisão; do fraco impulso à auto-estima profissional; da ausente dignificação da profissão docente e à sua descaracterização (p <0,001) e da excessiva importância de ser premiado (p <0,01), ou seja, de ser distinguido dos colegas de profissão.

Neste âmbito, os professores do 1º CEB entendem que a nova estrutura da carreira, tal como se apresenta no ECD, divide a classe docente e cria conflitos na escola (79,5%). Para além disso, os docentes referem que gera injustiças e desmotivação profissional entre os colegas (71,5%) e que ser premiado ao longo da sua carreira profissional não motiva o aperfeiçoamento do desempenho do professor na escola (58,9%) e/ou na sala de aula.

Com esta legislação, os docentes sentem que a auto-estima profissional não é impulsionada pelos elementos da comunidade escolar (87,0%) e que não é de todo importante que

as mudanças sejam assumidas (somente) pelos professores (79,1%). Os resultados divulgados no quadro ainda nos informam que a profissão docente não é dignificada pela sociedade que nos rodeia (90,0%) e que está a ser descaracterizada pelas políticas educativas, esquecendo a sua principal função: ensinar (83,5%).

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E O SUCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS

No Quadro 6 identificamos um misto de indicadores que reflecte o impacto negativo que a avaliação do desempenho docente tem nas percepções dos professores acerca do seu desenvolvimento profissional com evidência **no sucesso educativo** dos alunos.

Os indicadores apontam a disponibilidade do professor para o trabalho com os alunos; os resultados escolares; a motivação para o trabalho docente; o proporcionar de aprendizagens de qualidade aos alunos; o rigor das aprendizagens; o sucesso educativo e a promoção de uma escola de qualidade (p <0,001).

QUADRO 6 - Resultados do teste Qui-quadrado para o impacto **negativo** do ECD e da ADD nas percepções dos professores acerca do seu desenvolvimento profissional com evidências **no sucesso educativo dos alunos** (em percentagem)

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
Estou mais disponível para os alunos	4,8	95,2	203,3***
Os alunos têm melhores resultados escolares	6,0	94,0	192,6***
Estou mais desmotivado(a) para o trabalho com os alunos	57,7	42,3	5,8*
Proporciono aprendizagens de maior qualidade aos alunos	12,9	87,1	136,5***
Sou mais rigoroso(a) relativamente às aprendizagens dos alunos	9,3	90,7	164,5***
O sucesso dos alunos pode sofrer interferências negativas devido ao mal-estar nas escolas	78,3	21,7	79,9***
A avaliação do desempenho docente promove uma escola de qualidade	2,4	97,6	225,6***

Notas: *** p <0,001

Da observação dos resultados do quadro, facilmente nos apercebemos que o professor tem menos tempo para acompanhar/apoiar os alunos no processo de aprendizagem (95,2%), que sente dificuldades em proporcionar aprendizagens de maior qualidade na sala de aula pela mesma razão (falta de tempo) (87,1%), na sala de aula é menos rigoroso relativamente às aprendizagens e resultados dos alunos (90,7%), sentindo-se, por isso, desmotivado para o trabalho docente na prática diária, comprometendo o sucesso educativo dos alunos (57,7%).

Do mesmo quadro constatamos que os docentes afirmam que os alunos não têm melhores resultados escolares (94,0%), podendo, até, o seu sucesso escolar sofrer interferências do mal-estar docente vivido nas escolas (78,3%). No mesmo sentido, os professores pensam que a avaliação de desempenho docente nos moldes programados não promove uma escola de qualidade (97,6%), contrariando, desta forma, as

intenções delineadas nos referidos documentos legislativos e as expectativas europeias consagradas na *Estratégia de Lisboa*.

Confrontando estes resultados com a análise das narrativas escritas e orais realizadas na primeira fase do nosso estudo em dois momentos diferentes (2006 e 2008), sobre a motivação para o desenvolvimento profissional, antes e depois da publicação da referida legislação, com consequências no sucesso educativo dos alunos, verificamos que há coerência nos resultados, relativamente à situação actual. As últimas narrativas biográficas recolhidas (2008) difundem as *vozes narrativas* dos professores participantes, destacando um conjunto de elementos coincidentes com os resultados estatísticos apresentados anteriormente: a desvalorização profissional, a falta de reconhecimento do trabalho docente, a carga horária e o excesso de trabalho burocrático, os ambientes de trabalho e a proficuidade da formação contínua ao longo da carreira docente.

No entanto, em 2006, as primeiras narrativas dos professores participantes neste estudo davam conta de ambientes profissionais que incidiam sobre o modo de *estar/ser* do docente na profissão e de se *desenvolver* profissionalmente, exteriorizando motivação e satisfação em ser professor(a) na escola (Herdeiro, 2010).

Os professores assumiam uma forma de *estar* no trabalho muito peculiar que se revestia particularmente de competências variadas e de responsabilidades no exercício das funções, abarcando condições para se afirmar, para negociar e procurar o reconhecimento social, conseguindo, deste modo, identificar-se com um determinado grupo, atribuindo-lhe o sentido de pertença (Alves-Pinto, 2001) “(...) todos nós sentíamos a escola como nossa (...)” (Carolina).

Num contexto escolar onde a premissa principal se funda num espírito de mudança educativa “a compreensão da identidade profissional tem de passar pela tomada em consideração da pessoa no trabalho e na formação” (Alves-Pinto, 2001: 69).

Neste domínio, os autores das narrativas manifestaram, essencialmente, atitudes reflexivas perante um grupo de trabalho que acreditou, à partida, que trabalhar em equipa era possível e que trazia resultados para a escola; que a vontade de partilhar estimulava a necessidade de “*experimentar (...) de passar por novas experiências*” (Catarina) com “*mais empenho e responsabilidade*” (Carolina), porque “*todos nós sentíamos a escola como nossa (...) estávamos ali para um projecto comum*” (Carolina) e, também, porque o trabalho era reconhecido pelos pares.

Em contrapartida, nas segundas narrativa biográficas escritas (em 2008), os professores participantes manifestam uma experiência vivida, claramente diferenciada do período anterior, devido ao impacto que as recentes po-

líticas educativas tiveram na(s) identidade(s) profissionais.

A regulamentação da avaliação do desempenho docente em moldes mais rígidos e restritivos encontrou na classe docente um *núcleo duro* que rejeitou a aceitação de tais mudanças, assumindo atitudes de desmotivação e insatisfação profissionais, “(...) criando momentos controversos nas escolas e nas relações profissionais.” (Diogo).

Tais atitudes disseminam-se nos ambientes escolares, provocadas pela intensificação das exigências em relação às tarefas a desenvolver na escola “(...) a minha tarefa como professora pode ficar abalada, são tantas as solicitações que o tempo não chega para me desenvolver como profissional do ensino (...)” (Elsa), assumindo, os principais actores comportamentos comprometedores e impeditivos do seu desenvolvimento profissional, “(...) originando competições desonestas (...)” (Elsa) e “(...) tornando os professores mais fechados e individualistas, desconfiando uns dos outros (...)” (Catarina).

Ainda como contributo negativo, os professores, relativamente à sua posição na sociedade, sentem-na cada vez mais degradada porque, para além de serem responsabilizados pelas crises da escola, também lhes “(...) é imputada a responsabilidade do insucesso escolar (...)” (Catarina), acarretando constrangimentos que poderão colocar ‘em perigo’ a necessidade e a vontade de procurar estratégias para se desenvolver profissionalmente.

As vozes narrativas e os resultados dos testes das respostas ao questionário conduzem-nos à tomada de consciência de um mal-estar docente nas escolas, emergente das reformas educativas, manifestando-se num sentimento generalizado de desmotivação com repercussões na qualidade do ensino, no sucesso educativo e na (re)construção identitária que passamos a sintetizar no quadro que se segue.

QUADRO 7 – Quadro resumo das percepções dos professores relacionadas nas narrativas biográficas

Dimensões	(Auto)narrativas biográficas 2006	2007 (publicação)	(Auto)narrativas biográficas 2008	
Desempenho docente	<p>“(…) de experimentar (…) de passar por novas experiências” (Catarina)</p> <p>“(…) eu hoje trabalho por competências, por competências, acho até mais interessante, e acho que assim até talvez eu possa avaliar melhor o aluno(…)” (Amélia)</p>	Estatuto da Carreira Docente	<p>“(…)o tempo não chega para me desenvolver como profissional do ensino (…) (Elsa)</p> <p>“(…) não sou de confiança, tenho que ser vigiada, controlada, observada(…)” (Amélia)</p> <p>“(…) promove o desinvestimento na actividade pedagógica dos docentes” (Gabriela)</p>	
Desenvolvimento profissional	<p>“(…) mais empenho e responsabilidade” (Carolina)</p> <p>(…) todos nós sentíamos a escola como nossa (…) estávamos ali para um projecto comum” (Carolina).</p> <p>“(…) as relações pessoais facilitam muito as relações de trabalho e quando há uma empatia na equipa de trabalho (…)” (Patrícia)</p> <p>“(…) experimentei novas estratégias, criamos vários materiais e fichas (…) (Amélia)</p>		Avaliação de Desempenho Docente	<p>“(…) tornando os professores mais fechados e individualistas, desconfiando uns dos outros (…)” (Catarina).</p> <p>“(…) isto não pode ser legislado (…)” (Amélia)</p> <p>“(…) vou perder o meu tempo a escrever e a completar impressos, grelhas, relatórios (…)” (Amélia)</p> <p>“O problema é a relação entre os colegas que nos irá afectar negativamente (…)” (Gabriela)</p>
Sucesso educativo	<p>“(…) os meus alunos sabem muita matemática, como utilizam muito os materiais e eu que às vezes improviso na aula (…)” (Patrícia)</p> <p>“(…) foi muito agraciada por parte dos alunos, achavam interessante (…) fazerem eles próprios as suas próprias fichas, os próprios trabalhos e sentiam mais, mais alegria nisso.” (Amélia)</p>		Avaliação de Desempenho Docente	<p>“(…) o meu rigor está a diminuir (…) tenho menos tempo para preparar as aulas” (Sónia).</p> <p>“(…) vai prejudicar a aprendizagem dos alunos (…)” (Amélia)</p> <p>“(…) não há tempo para delinear as estratégias necessárias (…)” (Amélia)</p> <p>“(…) o meu rigor está a diminuir (…)” (Sónia)</p>

CONCLUSÃO

Atendendo ao contexto teórico, que enunciámos no ponto introdutório, e retomando as questões que aí deixamos em aberto e os resultados divulgados, pensamos ser oportuno discutir e reflectir no significado que *as vezes profissionais* atribuem ao impacto que os do-

cumentos legislativos citados ao longo do texto têm na(s) identidade(s), no desenvolvimento profissional, na prática docente e no sucesso educativo dos alunos.

Embora exista um amplo consenso social sobre a amplitude das alterações que se verifica actualmente no trabalho docente, pouco se

sabe sobre o seu significado e importância na *vida* de uma escola.

Neste sentido, os professores, para além de serem gradualmente controlados por programas prescritos e currículos obrigatórios, também vêm o seu trabalho cada vez mais intensificado, exigindo deles respostas imediatas às pressões e, sobretudo, que se conformem com inovações múltiplas em condições muitas vezes controversas.

A discussão da intensificação do trabalho dos professores nos estudos de Apple e Jungck (1992) é evidenciada particularmente na crescente dependência do professor face a instrumentos que operacionaliza na sua prática docente que são construídos e impostos por entidades externas que pouco, ou nada, se identificam com a realidade escolar.

Deste modo, a imposição de novos papéis (avaliador, supervisor, formador, entre outros), em simultâneo com a prática docente, desperta uma proliferação de trabalho burocrático (administrativo), tornando o dia de trabalho do professor muito extenso e sem probabilidades de encontrar momentos/espacos para realizar um trabalho criativo e significativo com os seus alunos na sala de aula.

Formosinho e Machado (2010: 54) caracterizam o processo burocrático pela “impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez” bem como pela sua indiferença às consequências e aos resultados conquistados.

Na organização escolar, esta acção burocrática, nos momentos de tomada de decisão, desvaloriza as relações (inter)personais e os conhecimentos pessoais e profissionais dos docentes e desinteressa-se pelos efeitos que produz na motivação e na melhoria do desempenho tanto dos professores como dos alunos. Ora, esta situação verifica-se presentemente nas nossas escolas quando os professores reclamam falta de sensibilidade e compreensão

por parte dos órgãos de gestão dos agrupamentos e do poder central, reconhecendo um afastamento cada vez maior entre uns e outros, devido, em parte, à imposição legislativa que domina por completo os contextos educativos.

Para além disto, os professores sentem a qualidade do seu trabalho na escola ameaçada pela indisponibilidade, devido à escassez de tempo, para implementar novas metodologias e estratégias de ensino e, naturalmente, apoiar e acompanhar os alunos no processo de aprendizagem.

O tempo que falta para a preparação e planificação das aulas, na voz dos professores, é gasto excessivamente em trabalho burocrático acrescido em reuniões sucessivas, impedindo que os docentes se juntem uns com os outros, reflectam e partilhem experiências profissionais, ou seja, o escasso tempo para a preparação pedagógica em equipa incentiva a cultura do individualismo, o que impede uma interrogação crítica das práticas pedagógicas dos professores, com consequências no sucesso dos alunos.

Neste âmbito, os trabalhos desenvolvidos por Benavente (1980; 1990) abordam, de uma forma geral, os processos de mudança na escola e, particularmente, os obstáculos ao sucesso educativo, apontando com clareza as atitudes e os comportamentos dos professores, no âmbito da gestão e da relação pedagógica, como extremamente importantes e influenciáveis nos resultados escolares dos alunos.

Portanto, a relação educativa exige que o professor esteja atento e se interesse pelas dificuldades dos alunos, ajudando-o a vencer, a acreditar em si e nas suas capacidades, fomentando-lhes sentimentos de confiança e de segurança. Contudo, actualmente, os professores percebem que, na sala de aula, esta relação emocional e pedagógica está em risco, devido ao mal-estar docente provocado pelas políticas educativas.

Esta situação é provocada, essencialmente, pela falta de tempo e pelo excesso de trabalho burocrático que geram uma relação pedagógica e um trabalho docente empobrecidos, em que ouvir, acompanhar, apoiar, ser rigoroso e proporcionar aprendizagens mais significativas e atractivas aos alunos não são prioridades da agenda de mudança dos nossos governantes para a escola de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, Isabel & Roldão, Maria do Céu (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Apple, Michael & Jungck (1992). You Don't Have to Be a Teacher to Teach This Unit: Teaching, Technology and Control in the Classroom in A. Hargreaves e M. Fullan (Ed.) *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.

Bell, Beverley & Gilbert, John (1996). *Teacher Development. A model From Science Education*. Londres: Falmer Press.

Benavente, Ana & Correia, Adelaide (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Benavente, Ana (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Berteaux, Daniel (1997). *Les Récits de Vie*. Paris: Nathan.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, Rui (2007). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao*

Longo da Vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: Portugal.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Day, Christopher e Sachs, Judyth (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics and purposes of continuing professional development, in C. Day e S. Sachs (Org.), *International Handbook on the Continuing of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press.

Díaz Alcaraz, Francisco (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer.

Duarte, Maria Isabel (2000). *Alunos e insucesso escolar. Um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferreira, Fernando Ilídio (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto, in J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, Vítor (1999). *Insucesso Escolar: Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua, in J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

- Ghiglione, Rodolph e Matalon, Benjamin (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goodson, Ivor F. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Herdeiro, Rosalinda (2010). *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional. Narrativas de Professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Lessard-Hébert; Michelle, Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos ou Práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Lurçat, Liliane (1978). *Insucesso e desinteresse na escola Primária*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2009). *Desenvolvimento profissional dos professores*, in J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Ana Maria (2007). Ser professor(a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional in M. A. Flores e I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED, pp. 155-163.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro

Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro.