

JOSEFA MARIA MARTINS ROSA DA COSTA

**AS POLÍTICAS EDUCATIVAS E O ESTATUTO DA
CARREIRA DOCENTE: VISÃO DOS PROFESSORES**

Orientador: Prof^o. Doutor José B. Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa

2022

JOSEFA MARIA MARTINS ROSA DA COSTA

**AS POLÍTICAS EDUCATIVAS E O ESTATUTO DA
CARREIRA DOCENTE: VISÃO DOS PROFESSORES**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado em Administração Educacional e Regulação da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 18/ 02/2022, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º:14/2022 de 24 de janeiro com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^aDoutora Elsa Estrela

Arguente: Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte

Orientador: Prof. Doutor José Bernardino Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2022

1 Epígrafe

Os intelectuais têm condições de denunciar as mentiras dos governos e de analisar as suas ações, as suas causas e as suas intenções escondidas. É responsabilidade dos intelectuais dizer a verdade e denunciar as mentiras. “

Noam Chomsky

2 Dedicatória

A Deus!

3 Agradecimentos

Neste percurso académico, o caminho nem sempre foi retilíneo pois, como em qualquer viagem, surgiram interferências que, de algum modo, tivemos de contornar para chegarmos ao destino.

Para contornar esses obstáculos que foram surgindo, pude contar com o apoio e disponibilidade incondicional do meu orientador, Professor Doutor José Duarte. Para ele a minha sincera gratidão pela forma como conduziu este trabalho: rigor científico e meticulosa correção linguística! A partilha do seu saber, os conselhos e a pedagogia utilizada, permitiram uma construção autónoma do saber fazer, conduzindo-me na concretização deste projeto. Não posso deixar de salientar, também, a sua extraordinária boa disposição, promotora de um bom clima de trabalho e incentivo à prossecução da investigação.

A todos os Professores deste Mestrado pelos ensinamentos adquiridos.

À Diretora do Agrupamento de Escolas Eça de Queirós, Maria José Soares, pela disponibilidade, imediata, em aceder à nossa solicitação.

Aos professores que participaram neste estudo respondendo ao questionário, sem o qual não poderíamos realizar a parte empírica do nosso trabalho.

Ao Professor Doutor Paulo Pereira pelo apoio na análise estatística, em especial na utilização do programa SPSS.

A todos um reconhecido agradecimento!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

Fernando Pessoa

4 Resumo

Este estudo tem como objetivo ajudar a compreender a forma como as Políticas Públicas se refletem nas Políticas Educativas, e como estas podem provocar profundas transformações no Sistema de Ensino ao longo de décadas. Verificando que a escola continua excessivamente burocrática, que o mal-estar docente se mantém, desde a implementação do Dec. Lei 15/2007, que alterou o Estatuto da Carreira Docente, procurámos analisar de que forma essas medidas implementadas continuam a afetar, na atualidade, a vida dos professores.

Recorrendo à revisão da literatura fizemos uma breve apresentação da evolução do ensino e das Políticas Educativas em Portugal, do trabalho desenvolvido pelo professor como gestor intermédio, da pedagogia diferenciada, da motivação docente relacionando-a com as teorias da motivação.

Em termos metodológicos, o nosso estudo é de índole quantitativa, permitindo-nos efetuar a pesquisa empírica com a aplicação do inquérito por questionário, cujo propósito foi avaliar qual a perceção e a satisfação dos professores do Ensino Básico e Secundário perante a implementação do supracitado Decreto-Lei. Os resultados obtidos evidenciam uma elevada insatisfação perante o impacto das Políticas Educativas implementadas através desse Decreto-Lei e revelam que os fatores extrínsecos fomentam e promovem a insatisfação profissional. No entanto, analisamos também os fatores intrínsecos por estarem diretamente ligados ao bem-estar dos professores, já que eles surgem agregados ao encanto pela profissão, manifestando-se nas percentagens obtidas às respostas relativas à preparação das atividades letivas, à diferenciação pedagógica, e na estreita relação/colaboração com os alunos.

Palavras-chave: professores, (in)satisfação, política educativa, estatuto, decreto-lei

5 Abstract

This study aims to help understand the way Public Policies are reflected in Educational Policies, and how these can bring about radical changes in the Education System over decades. Having observed that the school continues to be excessively bureaucratic and that the teaching malaise remains since the implementation of Decree-Law 15/2007, which changed the Statute of the Teaching Career, we tried to analyze how the measures that were implemented continue to affect at present the lives of teachers.

Drawing on the literature review, we give a brief presentation of the evolution of teaching and the Educational Policies in Portugal, of the work developed by teachers as intermediate managers, of differentiated pedagogy, of motivation of teachers and its link to theories of motivation.

In methodological terms, our study has a quantitative nature. That allowed us to carry out the empirical research by applying a questionnaire survey whose purpose was to assess the perception and degree of satisfaction of Basic and Secondary Education teachers with the policies implemented by the aforementioned Decree-Law. The results obtained show a high level of dissatisfaction with the impact of the Educational Policies established by that Decree-Law and reveal that professional dissatisfaction is fostered and promoted by extrinsic factors. However, the intrinsic factors were also analysed since they are directly linked to the well-being of teachers, being associated with the charm of the profession, manifesting themselves in the percentage figures obtained in the responses related to the preparation of teaching activities and to pedagogical differentiation, and in the close relationship/collaboration with the students.

Keyword: teachers, (dis)satisfaction, educational policy, statute, Decree-Law

6 Siglas e Acrónimos

AP - Administração Pública

DL - Decreto Lei

DT - Diretor de Turma

ECD - Estatuto da Carreira Docente

EB - Escola Básica

IMAVE - Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

Índice geral

1	Epígrafe	I
2	Dedicatória	II
3	Agradecimentos	III
4	Resumo	IV
5	Abstract	V
6	Siglas e Acrónimos	VI
	Índice de Figuras	9
	Índice de Quadros	10
	Índice de Gráficos	11
	Índice de Tabelas	13
	Índice de Anexos	14
	INTRODUÇÃO	15
	ESTRUTURA DO TRABALHO	17
	CAPÍTULO I – EVOLUÇÃO DO ENSINO EM PORTUGAL	19
1.1	Ensino – Do 25 de Abril ao Sec. XX	19
1.1.1	A descentralização da Escola Pública e os diferentes tipos de Autonomia	21
1.2	Mudança de Século	23
1.2.1	Os desafios da Escola do século XXI	25
1.2.2	A transição dos saberes: Escola/Trabalho	26
1.2.3	As transformações e a função da Escola Pública do Séc. XXI	28
	CAPÍTULO II - O PROFESSOR E A ESCOLA PÚBLICA ATUAL	36
2.1	Ser professor na escola atual	36
2.1.1	O professor na relação com os alunos	37
2.1.2	O professor, como diretor de turma, na relação entre pares	38
2.1.3	Professor como diretor de turma na relação com Pais/Encarregados de Educação	40
2.2	A Escola Pública atual e o mal-estar docente	42
	CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS	48
3.1	A influência das Políticas Públicas nas Políticas Educativas	48
3.2	As Políticas Educativas e as reformas na Educação - década de 80	50
3.2.1	Definição de Estatuto	52
3.2.2	O que é um Estatuto da Carreira Docente?	52
3.3	O Estatuto da Carreira Docente e a Lei de Bases do Sistema Educativo	53
3.4	Importante Alteração ao Estatuto de Carreira Docente em 2007: visão política	55
	CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	65
4.1	Introdução	65
4.2	Justificação do interesse pela temática	66
4.3	Problemática da Investigação	68
4.4	Objetivo Geral	68
4.5	Objetivos específicos	68
4.6	Opções metodológicas	68
4.7	Campo de Análise	69
4.8	Procedimento da recolha de dados	70
4.8.1	O Questionário	72
	CAPÍTULO V – RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO	75

5.1	Introdução.....	75
5.2	Parte I - Caracterização da amostra.....	75
5.3	Parte II- Resultados relativos ao Grau de satisfação na Escola Pública.....	79
5.3.1	Tratamento de dados e sua análise.....	79
5.4	Limitações do Estudo	96
	CONCLUSÕES.....	97
	REFERÊNCIAS	101
	LEGISLAÇÃO.....	108
	ANEXOS.....	I
	Parte I – Dados pessoais e profissionais	IX
	Parte II – Grau de satisfação na Escola Pública	XII

Índice de Figuras

Figura 1 : A educação do novo milénio em Portugal.....	29
--	----

Índice de Quadros

Quadro 1 - I- Acesso à Carreira	60
Quadro 2 - II- Carreira	61
Quadro 3 - III- Valorização do desempenho	62
Quadro 4 -IV- Avaliação do desempenho.....	62
Quadro 5 - Dados pessoais e profissionais.....	73
Quadro 6 - A Satisfação pessoal com a prática letiva	73
Quadro 7 - Avaliação das medidas implementadas no Decreto-Lei 15/2007	74
Quadro 8 - Razões que o/a levam a continuar a ser professor:	74

Índice de Gráficos

1 : Gráfico de frequências: 1. Distribuição.....	76
2 : Gráfico de frequências: 2. Distribuição por Idade.....	76
3 : Gráfico de frequências: 3. Habilitações académicas	77
4 : Gráfico de frequências: 4 - Distribuição da Situação Profissional.....	77
5 : Gráfico de frequências: 6.	79
6 : Gráfico de frequências: 7. Frequência relativa.....	80
7 : Gráfico de frequências: 8. Frequência relativa.....	80
8 : Gráfico de frequências: 10. Frequência relativa.....	81
9 : Gráfico de frequências: 9. Frequência relativa.....	81
10 : Gráfico de frequências: 11. amostra	82
11 : Gráfico de frequências: 12. amostra	83
12 : Gráfico de frequências: 13. amostra	83
13 : Gráfico de frequências: 14. amostra	84
14 : Gráfico de frequências: 15. amostra	84
15 : Gráfico de frequências: 16. amostra	84
16 : Gráfico de frequências: 17. amostra	85
17 : Gráfico de frequências: 18. amostra	85
18 : Gráfico de frequências: 19. amostra	86
19 : Gráfico de frequências: 20. amostra	86
20 : Gráfico de frequências: 21. amostra	86
21 : Gráfico de frequências: 22. amostra	87
22 : Gráfico de frequências: 23. Frequência Relativa	87
23 : Gráfico de frequências: 24. Frequência Relativa	88
24 : Gráfico de frequências: 25. amostra	88
25 : Gráfico de frequências: 26. amostra	88
26 : Gráfico de frequências: 27. amostra	90
27 : Gráfico de frequências: 28. amostra	90
28 : Gráfico de frequências: 29. amostra	90
29 : Gráfico de frequências: 30. Frequência Relativa	91
30 : Gráfico de frequências: 31. Frequência Relativa	91

31 : Gráfico de frequências: 32. Frequência Relativa	92
32 : Gráfico de frequências:33. Frequência relativa.....	92
33 : Gráfico de frequências: 34. amostra	93
34 : Gráfico de frequências: 35. amostra	93
35 : Gráfico de frequências: 36. amostra	93
36 : Gráfico de frequências: 37. amostra	94
37 : Gráfico de frequências: 38. amostra	94
38 : Gráfico de frequências: 39. amostra	94
39 : Gráfico de frequências: 40. amostra	95
40 : Gráfico de frequências:41 amostra	95
41 : Gráfico de frequências: 42. amostra	95
42 : Gráfico de frequências: 43. amostra	95

Índice de Tabelas

1: Tabela 1. Alguns indicadores quantitativos sobre educação e ensino em Portugal nas últimas décadas.	35
2: Tabela de frequências 2: 2. Distribuição por género	76
3: Tabela de frequências 3: 3. Distribuição por Idade	76
4: Tabela de frequências 4: 4. Habilitações académicas	77
5: Tabela de frequências 5: 5. Distribuição da Situação Profissional.....	77
6: Tabela de frequências 6: 6. Tempo de Serviço.....	78
7: Tabela de frequências 7: 7. Tempo de serviço em anos completos (em 31 de agosto de 2017), em anos.....	78
8: Tabela de frequências 8: 8. A distância entre a escola e o seu domicílio.....	79

Índice de Anexos

1 - ANEXO 1	II
2 - ANEXO 2	III
3 - ANEXO 3	V
4 - ANEXO 4	IX
5 - ANEXO 5	XI
6 - ANEXO 6	XIV
7 - ANEXO 7	XIV
8 - ANEXO 8	XVIII
9 - ANEXO 9	XVIII
10 - ANEXO 10	XXIII
11 - ANEXO 11	XXIII
12 - ANEXO 12	XXVIII

7 INTRODUÇÃO

Com o presente trabalho, que constitui um momento final da frequência do curso de mestrado em Administração Educacional e Regulação da Educação, pretendemos compreender os efeitos provocados por algumas políticas educativas, no contexto nacional, após mais de uma década, nomeadamente, da implementação do Decreto-Lei 15/2007 de 19 de janeiro, (sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário), identificando fatores responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso no âmbito da sua aplicação prática na Escola Pública.

Assim, a nossa pergunta de partida é:

- Qual a transformação operada na Escola Pública, pela medida política implementada pelo Decreto Lei 15/2007, de 19 de janeiro, que estabeleceu a divisão da carreira docente criando duas categorias de professores, com a introdução de uma diferenciação hierárquica (titulares e não titulares)?

Tendo em conta o Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, o nosso estudo versou, mais em particular, sobre alguns artigos deste Decreto-Lei, nomeadamente, o art.º 34, “Natureza e estrutura da Carreira docente”, pontos 2 e 3, por apresentarem as novas categorias hierárquicas e as novas funções e o art.º 37, “Progressão”, pontos 1,2,3,4,5 e 6 por definirem a forma e o modo como cada categoria “Titular” e “Não Titular” progride na Carreira.

Procurámos perceber o resultado das medidas políticas implementadas e a forma como são percecionadas pelos seus destinatários. Tentámos analisar essas ações políticas no meio educativo em que trabalhamos e verificar a transformação operada na rotina e no bem-estar físico e psicológico dos professores, ao longo de mais de uma década (2007/2020).

Como referem alguns autores (Nóvoa, 1999; Teodoro, 2001; Lima, 2010) a Escola tem representado, principalmente, nas últimas décadas, um espaço alvo de permanentes mudanças, quer do ponto de vista das políticas educativas quer do ponto de vista social. De facto, as pressões exercidas na sociedade fazem-se sentir, igualmente, sobre as organizações escolares. Sempre que a sociedade muda, a Escola tende a mudar, adequando-se às novas necessidades. Será desejavelmente uma organização flexível e adaptativa que se molda ao meio que a rodeia, como refere Estêvão (2010):” a escola é um espaço social em construção

permanente, num processo instável de construção de compromissos locais que combinam lógicas não coincidentes ou até mesmo contraditórias “(p. 220). Mas surge a pergunta: de que modo esta constante mudança afeta as pessoas que nela operam?

ESTRUTURA DO TRABALHO

O estudo que desenvolvemos foi dividido em cinco capítulos, através dos quais se foi definindo a trajetória do estudo.

No primeiro capítulo desta investigação, considerámos importante fazer uma abordagem histórica desta profissão para compreendermos melhor o porquê da fase em que se encontra na atualidade, após a alteração do Estatuto da Carreira Docente e as implicações que dele decorreram. É apresentado o ensino em Portugal, procedendo-se à clarificação de alguns temas como: i) o ensino pós 25 de abril; ii) a mudança de século.

No segundo capítulo é abordada a vivência do professor na escola atual, por isso definiremos as suas múltiplas tarefas e papéis, numa escola em constante mudança. Apresentaremos, a tarefa de diretor de turma, enquanto gestor, já que este papel agrega várias funções num só cargo: a gestão intermédia, interna e externa da escola, que Torres apelida “...dos vários dentro/interiores coexistentes na organização escolar e o dentro/fora”(Torres, p. 130, 2010). Esclarecem-se as várias funções: a de mediador, na relação com os alunos, na relação entre pais e professores, entre alunos e professores, entre os pares e órgãos de gestão. Faremos a apresentação de algumas abordagens teóricas sobre a satisfação no trabalho, bem como investigações realizadas segundo a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow (1957/1970) e a Teoria dos Dois Factores de Herzberg (1966), abordando ainda a questão da satisfação profissional dos professores na perspetiva de Jesus (2004).

No terceiro capítulo é analisada a contextualização do Estatuto da Carreira Docente e as alterações efetuadas ao ECD segundo a visão política do XVII Governo.

No quarto capítulo apresentam-se os princípios metodológicos, onde começaremos por enunciar as questões e objetivos de investigação; definiremos a população e amostra do estudo; apresentaremos o contexto em que o mesmo decorre, através da caracterização do agrupamento de escolas selecionado e explicaremos os instrumentos de pesquisa.

No quinto capítulo faremos a caracterização da amostra, procederemos à apresentação da recolha de dados, efetuada num agrupamento de escolas de Lisboa através da técnica de inquérito por questionário.

Na última parte desta investigação, designada por considerações finais, apresentaremos as principais conclusões do estudo, bem como outras conclusões e sugestões. Daremos a conhecer as principais limitações deste trabalho e serão anunciados os resultados obtidos, e suas conclusões.

CAPÍTULO I – EVOLUÇÃO DO ENSINO EM PORTUGAL

1.1. Ensino – Do 25 de Abril ao Sec. XX

“A Revolução de abril de 1974 marca o início de um período de profundas rupturas políticas, económicas, sociais e culturais com repercussões diretas na escola, tendo esta, por vezes, assumido certo protagonismo no processo revolucionário” (Lima, p. 43).

“A educação, nesse período de crise revolucionária, para além de um aceso palco de lutas políticas, tornou-se um campo privilegiado de legitimação da nova situação democrática, apostada em mostrar uma radical mudança face às anteriores políticas obscurantistas do Estado Novo” (Teodoro & Aníbal, 2007, p.16).

“Com a Revolução de abril iniciava-se um tempo em que o desenvolvimento económico e a educação viriam, também em Portugal, a marcar a agenda política” (Canário, 2018, p.34).

A Revolução de abril e o fim do regime salazarista interromperam o sistema educativo vigente e, nesta mudança, houve uma forte mobilização dos atores sociais. No período de pós-revolução, o corpo docente e o currículo foram altamente politizados enquanto grupos de diferentes orientações competiam pelo controlo das escolas e do sistema escolar. Apesar de não existir um único diploma de descentralização, o poder deslocou-se do centro para a periferia. Neste sentido, Lima menciona que “a deslocação do poder ocorre de facto por imposição das bases do sistema escolar que se apropriam de poderes de decisão, exercendo uma autonomia não concedida” (1998, p. 31). Este momento único na história, que pôs termo ao regime ditatorial implantado em 1926, trouxe com ele, segundo Carvalho (1985), “entre muitas outras esperanças, a da resolução dos problemas mais gravosos do ensino” (p.813). A ânsia da resolução destes problemas na educação fez emergir uma força transformadora sem precedentes, foi um tempo de restauro e inovação, que Sanches (2004, p.156), descreve assim: “o tempo revolucionário foi um tempo criador por excelência” (cit. por Pintassilgo, 2014, p.1). Essa criatividade fez-se sentir por via de um conjunto de medidas tendencialmente inovadoras com destaque para o projeto de unificação do ensino secundário, a concretização

da chamada gestão democrática das escolas, a idealização de espaços curriculares transversais como a Educação Cívica e Politécnica, o sistema de fases no então ensino primário, as Atividades de Contacto com o meio nos cursos do magistério, entre outras. Uma certa “vivência da utopia”, que esse tempo proporcionou, não deixou de estar presente nos discursos dos professores e educadores, conduzindo à afirmação do que Sanches (2004, pp. 135 e 176), considerou ser um “profissionalismo utópico dos professores”, contraponto de “uma conceção restrita do ser profissional” (cit. por Pintassilgo, 2014, p.1).

Na opinião de Teodoro “a Revolução do 25 de Abril significou para os professores um impulso novo na valorização da sua atividade profissional e decisivo para o delineamento do respetivo estatuto social e das políticas de ensino” (1994, p.189) cit. por Pintassilgo, (2014, p.2). No seguimento deste pensamento, Sanches (2004), cit. por Pintassilgo (2014, p.1), refere, entre outros aspetos, a consideração da educação como “ato político, a crença na necessidade de uma verdadeira “revolução cultural”, a admissão de um papel social renovado para o professor, entendido como “dinamizador cultural” do seu meio, a defesa da abertura da escola à comunidade. A assunção do professor como “intelectual”, ainda que um intelectual de tipo novo, assumindo a sua intervenção social em união com o “Povo”, e a recusa da condição de “funcionário”, estão, igualmente, muito presentes nos discursos docentes.

Verificava-se uma convicção crescente na mudança e, por isso, tornava-se imperioso investir nessa construção da nova sociedade. Assim, as medidas inovadoras mencionadas por Sanches, (2004) visando a transformação educativa, tiveram como precursoras algumas medidas anteriores a 1974, como lembra Carvalho (1985) ao afirmar que,

“A utilização dos meios audiovisuais na Escola Portuguesa fez naturalmente parte dos projectos de reforma do nosso ensino na época, devendo-se ao ministro Galvão Teles a instituição, em 1964, do Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual, ponto de partida para a criação do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino, e de Telescola. A finalidade deste Instituto (IMAVE) era a de «promover a utilização, a expansão e o aperfeiçoamento das técnicas audiovisuais como meios auxiliares da difusão do ensino e da elevação do nível cultural da população». A Telescola, parte integrante do Instituto, tinha por objetivo a realização de cursos através da radiodifusão e da televisão escolares” (Carvalho, 1985, p. 803).

Esta transformação no sistema de ensino prosseguiu nos anos seguintes e a segunda metade da década de 70 está marcada pela promulgação de legislação semelhante à que vigora nos países centrais da Europa (1999, p. 40). Assim, o primeiro passo para reformar o sistema

educativo português, teve início em 1986 e o Governo propôs-se levar a cabo um processo global de reforma do sistema educativo, surgindo a nova *LBSE* (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), que, entre muitos outros aspetos, estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão de estabelecimento, determina a adoção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e cria departamentos regionais de educação com o objetivo de integrar, coordenar e acompanhar a ação educativa (artºs 43º, 44º e 45º), assunto a que voltaremos, mais concretamente, no capítulo III do nosso estudo.

Em síntese, seguindo a opinião de Sanches (2004), acreditamos que,

“As portas educacionais abertas pela revolução de abril foram, sem dúvida, as da equidade e justiça social refletidas num conjunto complementar de transformações essenciais. No campo da democratização, o acesso igualitário à educação abriu caminho ao poder instituinte da cidadania participativa social e política e da comunicação livre e plural das ideias. No campo da governação da escola, encontrou lugar a construção democrática das escolas através da transformação das interações entre múltiplos atores, parceiros nos novos processos de funcionamento das estruturas internas das escolas. No domínio da profissão docente, transformaram-se as relações de trabalho entre professores e destes em relação à escola, rumo a novos sentidos e formas de profissionalidade” (pp.133, 134).

1.1.1. A descentralização da Escola Pública e os diferentes tipos de Autonomia

As reformas educativas implementadas em Portugal proporcionaram neste âmbito, o surgimento de instituições exteriores ao sistema educativo. Estas, segundo Lima (1998), incidem, na descentralização, modernização, valorização dos recursos humanos e qualidade da educação. A administração pública, em particular a educação, com os programas de reforma apresentados, passa a ter como referenciais os modelos da iniciativa privada, adotando modelos de gestão racional (1998, p.41). Neste sentido, como salienta Carvalho, os compromissos internacionais que se iam estabelecendo obrigavam o governo, não só à alteração de certas situações já existentes como também à criação e promoção de outras que permitissem o funcionamento, embora modesto, da máquina estatal impulsionadora da Educação (1985, p.719).

Neste olhar sobre as mudanças operadas na escola, Barroso (1996) considera que a autonomia das escolas é exercida num contexto de interdependências, podendo, no entanto, ainda ser associada a uma situação de autogestão da organização, ou seja, a autonomia acaba de certa forma por colidir com a realidade das organizações, sendo que a mesma na relação

com os indivíduos determina e delimita as relações, tornando-se um conceito relativo. O mesmo autor menciona que a autonomia da gestão escolar se encontra determinada por dois tipos: a autonomia decretada e a autonomia construída. A primeira reflete o ponto de visto jurídico-administrativo e é decretada nos normativos legais como: Decreto Lei nº 115 A/98 e Decreto Lei nº 75/2008, englobando um conjunto de competências definidas de forma normativa, no que concerne aos objetivos, às modalidades de organização e gestão, bem como às atividades. No sistema público de ensino, esta autonomia é sempre condicionada pelos poderes de tutela do governo, bem como a administração pública (AP). Já a autonomia construída, para além de ser também ela regulamentada, exige o seu alargamento a outras áreas que não se encontram completadas na legislação, dando assim maior ênfase à área organizacional, sendo como que uma vertente da própria organização, podendo assim estruturar-se e organizar-se em função dos seus próprios objetivos. Deste modo, a autonomia, em especial a autonomia escolar, para além de respeitar os normativos gerais, constitui um campo de forças onde se relacionam os detentores de influências internas e externas, dos quais destacamos: o governo, os agentes educativos (pais, professores e alunos) e ainda a comunidade. Barroso (1996), a este respeito, considera que existiram muitas situações em que as escolas souberam construir uma real autonomia em que os órgãos de gestão contornaram certos normativos legais que de certa forma impediam ou dificultavam a tomada de decisão da escola em determinados domínios (aquisição de materiais, horários dos professores) (pp.1-10).

No que concerne todas estas questões de autonomia, Barroso (2005) refere que “A problemática da reforma e reestruturação do Estado surge como tema central do debate político, especialmente, a partir dos anos 80, onde diversas medidas políticas e legislativas afetaram a administração pública em geral e, consequentemente, a educação. É o caso, por exemplo:

- da descentralização da autonomia das escolas;
- da livre escolha da escola por parte dos educandos;
- do reforço de procedimento de avaliação e prestação de contas;
- da diversificação da oferta escolar;
- da contratualização da gestão escolar e de determinados serviços” (p.726).

Na visão de Torres (2010). “É o uso da autonomia, ou melhor, a *autonomia em uso* que permite fundamentar a capacidade das escolas para realizarem a diferença relativamente aos princípios simbólicos presentes no respetivo campo organizacional (p.126). Segundo Azevedo (2007), a descentralização do ensino em Portugal, que se inicia na década de 80, pode ser caracterizada como um passo para a construção da modernidade, uma vez que estamos perante o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais (p.45). Começa a ser visível a partir desta altura, o aparecimento de novos programas de estudos e métodos pedagógicos que vão fazer a diferença numa nova geração.

1.2. Mudança de Século

“É preciso mudar profundamente a escola para que cada aluno, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais, possa vivenciar situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, cit. por Duarte, 2004, p.39).

“A mudança de paradigma do nível de análise dos processos de mudança em educação resulta, em grande medida, de se saber hoje que os processos de mudança são sempre *locais* ou que as instituições não mudam sozinhas, mudam-se as pessoas” (Teodoro, 2006, p.59).

A transformação operada com a mudança de século e da sociedade obrigou a repensar a Escola. Perante as várias reflexões sobre como alterar uma visão quase estática, Ferreira (2011) refere que deve ser feita uma mudança radical no olhar da Educação e da Escola, que exige lidar simultaneamente com o risco e a confiança, e que pode significar um aumento de *responsabilidade relacional e social*, isto é, pensar constantemente e refletir sobre as diferentes perspetivas e as circunstâncias das interações quotidianas educativas, indo ao encontro da visão de Teodoro, (2006). acima citada (p.59). Nesta mudança radical anunciada e segundo o pensamento de Grácio (1995), cit. por Ferreira, (2011), espera-se que a escola seja,

”um espaço primordial de relação e de afeto, um laboratório de saberes e de comunicação e interação geracional, uma oficina da pessoa a fazer-se. É na escola, enquanto espaço de partilha e de encontro de culturas que se problematizam com rigor e criatividade saberes e sensibilidades. Este entrelaçar delicado de saberes culturais é anunciado pela pertinência da unidade no direito à diversidade e pela compreensão que se exige para conviver num mundo que insiste em assumir a crise como política de vida” (p.91).

Na visão de Giroux (pp. 155,156) cit. por Ferreira (2011)., “as escolas têm a responsabilidade de equipar os alunos com o conhecimento e habilidade de que eles precisarão a fim de desenvolverem uma compreensão crítica de si mesmos, bem como do que

significa viver numa sociedade democrática” (Ferreira, 2011, p. 93). Seguindo a visão dos autores mencionados, consideramos que, nesta mudança de século, um ser verdadeiramente formado tem necessidade de uma cultura geral vasta e da capacidade de trabalhar, em profundidade, determinado número de assuntos. Desta forma, devem-se cultivar simultaneamente estas duas tendências. A cultura geral, enquanto abertura de outras linguagens e outros conhecimentos, permite, antes de tudo, comunicar, pois segundo Vasconcellos (1915),

“Uma pessoa fechada na sua própria ciência, corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros e sentirá dificuldade em cooperar, em partilhar, quaisquer que sejam as circunstâncias. A cultura geral dirige-se ao espírito, fonte de toda a atividade, permitindo ao trabalhador tomar consciência da função social do trabalho: faz com que o trabalhador sinta a importância da sua atividade no seio da vida humana, enquanto que o esforço analítico, particularista, de uma especialidade exclusiva tende a isolá-lo. Por isso não se deve confundir cultura geral com cultura enciclopédica, extenuante e estéril” (p.50).

Neste sentido, Trindade (2011) considera que se deve repensar a Escola, fazendo com que, neste espaço, impere a inclusão. Inclusão onde as diferenças entre sujeitos não sejam vistas como problemas, mas como propriedades e possam potenciar a produção e a partilha cultural (p.78). Nesta perspetiva, e perante uma sociedade em transformação, Duarte (2004) relembra a importância de uma pedagogia diferenciada, colocando a Escola como promotora de novas práticas de ensino que permitam uma “modificação essencial das atitudes”, à luz do pensamento de Astolfi (1995, p.186), cit. por Duarte, (2004, p.34). Essa nova abertura e visão do ensino incluem-se no conceito de inclusão, acima citado, já que, segundo Duarte, o professor deverá olhar para cada aluno como um ser único, ultrapassando a visão tradicional de “ensinar todos como se fossem um só” (termos de Meirieu, evocados por Perrenoud), cit. por Duarte, (2004, p.34). Nesta conceção de ensino, Duarte (2004) com base em Astolfi, (1995), e Perrenoud (2000), declara que “a pedagogia diferenciada constitui um desafio a uma mudança profunda da escola, ao propor a concretização de dispositivos que respondam às diferentes expectativas e necessidades dos jovens, mas que sejam eficazes em termos de uma aprendizagem duradoura e da sua intervenção na sociedade (p.34).

Para que estas mudanças se concretizem e para que a Escola se transforme, Teodoro (2001) refere a urgência de uma política emancipatória que considere a educação um dos mais importantes fatores de empowerment, tanto a nível dos indivíduos como no plano comunitário (p.425).

Concluímos, afirmando, segundo a visão de Teodoro (2006), que todas as mudanças operadas com a mudança de século são propícias tanto à realização de balanços críticos sobre percursos percorridos como à apresentação de reflexões prospetivas que, mais do que adivinhar o futuro, pretendem encontrar grandes denominadores comuns capazes de mobilizar a ação dos homens no sentido de combater alguns dos maiores estigmas que marcam as nossas sociedades: a pobreza e a exclusão social, a intolerância e a guerra, um desenvolvimento económico e social profundamente desigual e injusto (p.55). E, será no combate à indiferença e na tentativa de resolver, minimizar e erradicar problemas, que a Escola fará a diferença na sociedade atual e, como já referimos, segundo a visão de Estêvão (2010) “sendo ela um espaço social em construção permanente” (p.220), deverá continuar a adaptar-se, recriando-se, perante as exigências do novo milénio.

1.2.1. Os desafios da Escola do século XXI

“Se o objetivo da escola é influenciar o mundo, os conhecimentos não transferíveis não têm maior interesse. Para que serve a democratização do acesso ao saber, se não for mobilizável fora da escola?” (Perrenoud, 2000, p.54, cit. por Duarte, 2004, p.45).

“Aprender a ler e escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da linguagem” Duarte (2007), p.42.

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI e vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação (Delors, et *al.*, 1996, p.19). Então, perante esta visão e desafio, o que deve ser alterado na aprendizagem do aluno?

No nosso entender, tal como Fonseca (2007), consideramos que “não basta continuar a ensinar a ler, a escrever e a contar, é também necessário e urgente ensinar a pensar” (p. 35). Esta ideia é partilhada por Pacífico (2007) ao referir que só assim dotaremos os jovens das capacidades necessárias para responderem de forma adequada “às situações criadas pelas mudanças permanentes, quer tecnológicas, quer comportamentais, possibilitando a adaptação constante na descoberta de caminhos e soluções” para sobreviverem nesta nossa aldeia globalizada e informatizada (p.47).

Para que este ensino seja possível, Morgado e Ferreira (2006) referem que a escola se deverá adaptar à diversidade dos seus estudantes, conseguindo uma diversificação de formações e itinerários educativos (p.68). Esta visão para a escola do século XXI está

presente no pensamento de Estêvão (2010), pois segundo o autor a escola deverá ser entendida como espaço de interseção de vários referenciais de ação pública, exigindo assim, a reintrodução da preocupação pela ética e “uma pedagogia que resgate o outro”, transformando-se a escola num lugar de interculturalidade cidadã, de dialogicidade, de responsabilidade solidária, entendendo-a como instituição multidiscursiva (pp.206, 218).

É neste enquadramento que os professores terão de edificar uma nova visão da escola, reinventando-a para que os nossos jovens se sintam integrados e possam estabelecer laços com o espaço que os acolhe e os conduzirá, posteriormente, ao mercado de trabalho para o qual devem estar académica e socialmente preparados, de forma a saberem enfrentar os desafios que a sociedade atual lhes reserva. Como advoga Seco (2000), espera-se que os professores do século XXI sejam mediadores entre dois mundos: o mundo do passado, do presente e do conhecido, e o mundo do futuro e do desconhecido, assumindo renovados papéis para com uma sociedade mais complexa e pluralista (p. 5). Este parece ser o desafio essencial à escola de hoje.

1.2.2. A transição dos saberes: Escola/Trabalho

“A importância atribuída à transferência de conhecimentos está ligada à mobilidade das pessoas e ao ritmo de transformação das sociedades” Perrenoud, 2000, p. 63, cit. por Duarte, 2004, p.44).

“A aprendizagem e a formação ao longo da vida passaram a ser consideradas inequívocas necessidades do nosso tempo”. (Almeida, 2003, p.11, cit. por Morgado e Ferreira, 2006, p. 61)

“A instituição escolar surge nos primeiros anos do século XXI vergada ao peso de uma dupla responsabilidade social, que paulatinamente vem gerando *certezas* sob o impulso da ideologia política dominante: a escola terá falhado na sua *missão* de suprimento de mão-de-obra suficientemente qualificada, adaptável e flexível face às necessidades reais do mercado de trabalho; por conseguinte, e porque sobre ela recaem os desafios de preservação das estruturas e das relações sociais do mercado capitalista, será necessário assumir-se a reorganização das instituições educativas à luz das necessidades de uma sociedade cada vez mais global e competitiva”. (Torres & Palhares 2009, p.79)

Nesta lógica de ideias, Seco (2000) refere que, perante o grau de complexidade e de imprevisibilidade que as sociedades atuais apresentam, se torna fundamental, no século XXI,

dotar cada indivíduo da capacidade não só de decidir e participar, de inovar e criar, mas também de concretizar, na busca de uma conjugação entre o conhecimento imaginativo e a ação, (p.24). Nas palavras da autora,

Tais desafios pressupõem uma educação de qualidade que possibilite ao homem pensar sobre a mudança, interrogar-se, refletir e extrapolar sobre informações, conhecimentos e desafios, mas também desenvolver-se enquanto unidade que estabelece redes de interação com os outros, a nível social, emocional e de comunicação. Uma atitude refletida da inteligência (ou melhor das inteligências) em relação aos factos da civilização e da vida parece ser a chave para a reconstrução de uma cultura geral e para o desenvolvimento de uma visão prospetiva face aos novos desafios (p.24).

Face a todas estas transformações e inovações, verifica-se que a ligação escola/trabalho se torna assim um instrumento de aprendizagem social e de formação para a vida. Segundo Ramos (1998) “as aprendizagens em contextos sociais, fora da escola e em experiências de trabalho socialmente úteis, fazem parte do processo de formação pessoal e social, nomeadamente de formação para a cidadania, e poderão contribuir para a construção do próprio projeto de vida das crianças e jovens” (p.172). Neste sentido, a escola deverá proporcionar “contactos diretos com os locais de trabalho, quer através de visitas orientadas, quer de permanências mais ou menos prolongadas que permitam a vivência das situações; (...) abrir a possibilidade de as empresas virem à escola informando através de exposições, conferências, colóquios, filmes, tornando possível um melhor conhecimento das características do trabalho potencial” (ME, 1988, p.25).

Para complementar esta ideia, Vygotski citado por Trindade (2002) refere que “O que educa os alunos é aquilo que eles mesmos realizam e não o que recebem: os alunos modificam-se unicamente através da sua própria iniciativa” (p.58). Nesta perspetiva, Niza (1997, p.73) cit. por Trindade (2002) considera que o professor “é apenas o organizador do meio social educativo, o regulador da interação desse meio com cada aluno” (p.58). Assim, para que o aluno se eduque a si mesmo, depende, por sua vez, da possibilidade de se “conseguir que o papel (instrutor) do professor se aproxime o mais possível do zero, de tal modo que, em vez de desempenhar o papel motor e elemento da engrenagem pedagógica à semelhança do homem de rickshaw, passe antes a concentrar-se no seu papel de organizador do meio social de aprendizagem” (p.58).

Perante estes novos desafios e como consequência, segundo Seco (2000), os sistemas educativos vêm-se confrontados com a exigente - mas grandiosa - tarefa de responder com qualidade e eficácia a todas estas mutações de que o mundo tem sido palco, procurando ajudar a desenvolver cidadãos com espírito crítico, capacidade de iniciativa e de cooperação, bem como flexibilidade nas atitudes e competências, requisitos imprescindíveis ao cidadão do século XXI (p.24). Podemos, então, afirmar que a implementação da cultura de aproximação da escola à comunidade e ao mundo do trabalho é essencial, pois os jovens devem contactar com situações reais, que sejam para eles experiências significativas e que possam proporcionar elementos úteis para a construção de uma identidade vocacional assente em bases realistas e não em pressupostos.

Partilhando desta visão da Escola, Duarte (2004) seguindo o pensamento de Perrenoud, (2000, pp.63,65,69) reforça a ideia do quão importante deve ser a perceção do professor relativamente ao trabalho escolar, já que este deve estar direccionado não apenas para a consolidação de conteúdos programáticos, mas, acima de tudo, para o aluno, de forma a que este “se habitue à novidade (...), às situações-problema”, “enfrente o desconhecido, a incerteza”. Neste sentido, o professor deve redireccionar o seu olhar para fora dos muros da escola, compreendendo que a função do trabalho escolar deve perspetivar a autonomia do aluno, levando-o a *pensar por si mesmo*, um desafio que provém do iluminismo, mais precisamente da sua proposta de que “a razão supostamente constitui uma fonte maior de auto-regulação” (p.44).

1.2.3. As transformações e a função da Escola Pública do Séc. XXI

“Vivemos numa época em que as sociedades se transfiguram a um ritmo vertiginoso, com consequências tanto a nível dos distintos quadrantes que as configuram, onde os desafios de renovação e de melhoria são constantes, como ao nível pessoal, exigindo-se para o cidadão do século XXI uma educação/formação que o prepare para poder integrar-se numa realidade que muda continuamente e se torna cada vez mais complexa” (Almeida, 2003, p.11, cit. por Morgado e Ferreira, 2006, p.61).

No início do séc. XXI, a Estratégia de Lisboa e Estratégia Europa 2020 apresentam uma nova perspetiva de educação que não se coaduna com o modelo de ensino vigente, pois o modelo pedagógico utilizado ao longo dos tempos (pedagogia transmissora de saberes), designado por Duarte por “saber enciclopédico”, (2006, p.153) deve ser alterado. Pensando na preparação do aluno para o século XXI, Duarte (2006), seguindo o pensamento de Rousseau,

refere que a função formativa do aluno deve sobrepor-se à enciclopédica para que este possa criar apetência pela pesquisa e autonomia do saber. O autor relembra ainda que, na perspetiva de Rousseau, “ensinar faz-se com conteúdos que desenvolvem *saber* no aluno, mas que esse saber se adquire melhor, como já referimos, com um *método* pedagógico que motive e envolva o aluno em atividades de descoberta e não pela mera verbalidade e memorização” (p.153).

Apesar da visão dos diferentes autores sobre a educação, podemos constatar, que no século XXI, em Portugal, se mantém o paradigma escolar-elitista que, segundo Cotovio (2010), “valoriza a obtenção de um diploma em vez da aquisição e desenvolvimento de competências” (p.80). Consideramos que a lógica do “aprender a ter”, que se evidencia na perspetiva da apropriação de cada vez mais certificados e mais diplomas, não deve nunca sobrepor-se à lógica do “aprender a ser”, numa lógica de escola que estimula o gosto pelo ato de aprender a aprender, atribuindo sentido à realidade afetiva e social, proporcionando ao indivíduo uma visão do mundo, de si próprio e da relação que estabelece com os outros e com o próprio mundo, na promoção da sua autonomia e capacidade de decisão nos diferentes acontecimentos pessoais e profissionais da sua vida.

Nesta perspetiva, apresentamos as três vertentes da educação, segundo a visão de Delors, (2012), que vão valorizar o conhecimento do aluno e o seu desenvolvimento de competências no contexto globalizado para o qual precisa estar preparado de forma a saber adaptar-se à sociedade em que está inserido.

A educação do novo milénio em Portugal deverá apostar no paradigma europeu centrado numa perspetiva de educação ao longo da vida, que assenta em três vertentes:

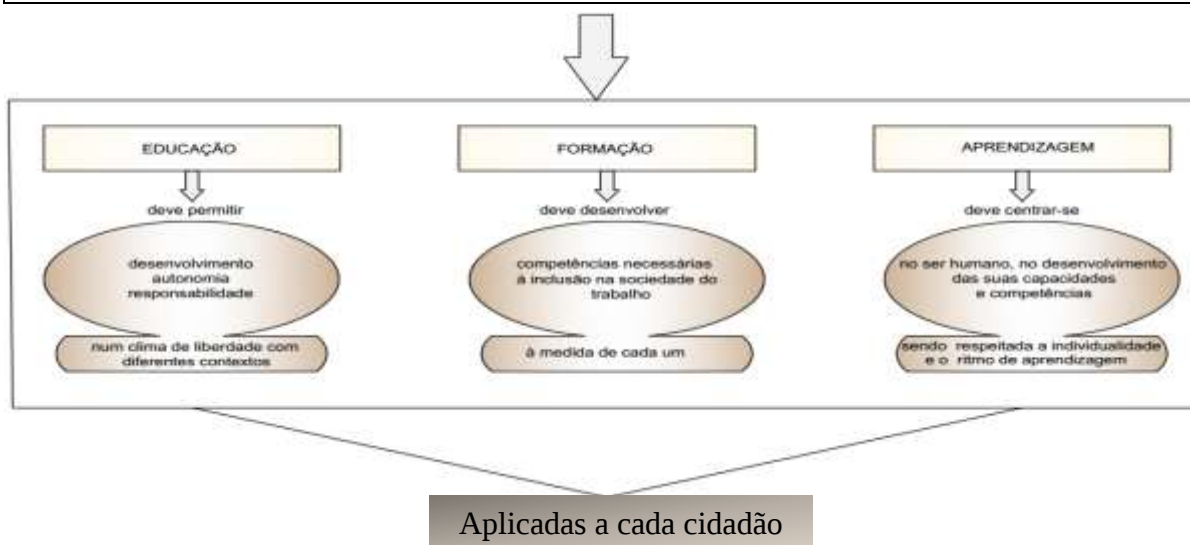


Figura 1. A educação do novo milénio em Portugal- Fonte: (Delors, Jacques 2012)

(Elaboração própria)

Espera-se que a escola promova uma educação para a autonomia em que os alunos desenvolvam a entreajuda efetiva e participem ativamente na sociedade democrática em que estão inseridos; uma escola que promova eficazmente uma educação pessoal, moral e social, construída de dentro para fora, baseada em sentido crítico e no exercício da liberdade. Seguindo o pensamento de Delors, necessitamos de uma escola que valorize o aluno como “pessoa”, na qual, mais do que “aprender a conhecer”, o aluno “aprenda a fazer”, mas numa educação centrada na aprendizagem do aluno, no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e na promoção de uma educação e formação para a vida e para o trabalho (Delors, 2012, p.74).

Para que as mudanças se concretizem, a escola não pode ignorar o que acontece à sua volta, tem de abrir a porta à renovação que está muito para além das novas tecnologias. Estas transformações prendem-se com a aquisição de novas formas para renovar o sistema educacional e para facilitar o caminho que os cidadãos vão ter de enfrentar num futuro próximo, mas incerto. Nesta linha de ideias, Lima (2008) considera que todos desejamos escolas melhores, mas não sabemos exatamente como definir as suas qualidades, nem temos uma ideia precisa de como fazer com que elas se tornem uma realidade (p.13). No entendimento deste autor, verifica-se que a educação se depara com problemas internos ao sistema educativo e externos que, direta, ou indiretamente, se repercutem no desempenho das suas funções. Como ultrapassar esta problemática?

Tendo em conta a diversidade de públicos que advieram da massificação do ensino, referida no capítulo I, a escola, segundo Torres (2010), tem de repensar e reformular a sua cultura de forma a tornar-se mais inclusiva, sem, no entanto, perder qualidade, para que lhe seja restituído o reconhecimento da comunidade que a envolve, alcançando assim a verdadeira inclusão. Deste modo, segundo a autora, a escola e a comunidade formam a chamada cultura organizacional e é nesta dualidade que se manifestam “diferentes culturas num mesmo contexto”. (pp. 122,123). Ao falarmos na cultura organizacional, apresentamos a visão de Nóvoa (1992^a),

“A totalidade dos elementos da cultura organizacional têm de ser lidos *ad intra* e *ad extra* pelas organizações escolares, isto é, têm de ser equacionados na sua “interioridade”, mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é

também um fator de diferenciação externa. As modalidades de interação com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspetos centrais na análise da cultura organizacional das escolas”. (p. 32)

Nesta linha de ideias, Torres (2010) considera existir alguma dificuldade em definir aquilo que é interno e externo às fronteiras da organização escolar. Reafirma, citando Lima (2010), que “Enquanto construção simbólica e cultural, e sobretudo no plano da ação, não é tanto o centro que edifica ou constrói as periferias, mas estas que, ao serem assumidas como centros de ação educativa concreta, por atores concretos, confirmam e reinventam, a existência do Figura 1 - A educação do novo milénio em Portugalcentro” (p.124). Para Torres, a relevância dos fatores externos à escola leva à aprendizagem e à socialização dos atores concretos, professores e alunos. Segundo a autora,

“É no quadro desta multiplicidade de significados e funções atribuídas à educação, à escola, ao professor e ao aluno, que as lógicas de ação nas escolas adquirem sentido, simultaneamente como veículos e como geradoras de cultura” (p. 125).

Salienta ainda que esta cultura criada por todos os atores está sujeita a fatores *externos* à instituição “nas orientações normativas de conduta (regras formais)” que vão condicionar a atuação dos envolvidos (p. 128). A escola poderá ainda equacionar, como forma de resolver alguns dos problemas internos, a aplicação da diferenciação pedagógica, na diferenciação do currículo, pois como já foi referido, a escola tem de se adaptar aos novos públicos e por isso nas palavras de Derouet (2000), cit. por Torres, a escola passa a ser vista como o “lugar em vários mundos” (p.129) e para Estevão, cit. por Sá (2010), a escola, como organização social, constitui-se ela própria num “lugar de vários mundos (p.207). Nesta linha de ideias, Torres (2010) afirma que “as especificidades culturais e simbólicas de uma determinada organização escolar resultam mais processos de construção interna do que externa à escola e, como consequência, as relações dentro-fora adquirem uma outra proporcionalidade, um outro estatuto, uma outra correlação de forças.” (p.130). Como destaca a autora,

“Na verdade, quando o “palco escolar” dá voz a todos os seus atores em condições específicas de igualdade para participar no debate sem constrangimentos tendo em vista uma ordem intersubjetivamente construída, ele contribui, é certo, para reforçar a regulação comunicativa, desde logo, pela denúncia entre outros aspetos, das formas de colonização sistémica do mundo da vida escolar”(2010, p. 203).

Para darmos voz a todos os atores, segundo a autora, não podemos atuar como nos séculos passados onde a diferenciação pedagógica era utilizada para separar classes sociais, como por exemplo o prosseguimento de estudos, apenas para elites; agora, essa diferenciação deve ter como objetivo o de garantir as mesmas oportunidades a todos aqueles que frequentam a Escola Pública, de forma a conseguirmos alcançar uma verdadeira escola democrática. E como podemos definir uma escola democrática? Segundo McLaren, citado por Sá (2010), uma escola democrática é aquela que afirma a “diversidade dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social.” (p.218). Para que tal aconteça, segundo Sá (2010), é necessária a reintrodução da preocupação pela ética e “uma pedagogia que resgate o outro”, transformando-se a escola num lugar de interculturalidade cidadã, de dialogicidade, de responsabilidade solidária, num espaço de conhecimento, mas sobretudo de reconhecimento em que a “aprendizagem solidária” tem sentido como resultado de um diálogo igualitário” (pp. 218, 219).

A escola deve, portanto, saber responder adequadamente à diversidade, de forma a promover o acesso e o sucesso de todos e, por isso, deve, como já referimos, apresentar uma pedagogia diferenciada, que segundo Roldão (1999) significa responder às especificidades de cada um e, no que se refere a currículo, para a autora, o desenvolvimento curricular, a concretização do currículo prescrito pelo ministério, pode ser entendido como um conjunto de aprendizagens socialmente necessárias que à escola cabe garantir, pois ele constitui o núcleo definidor da existência da escola. Nas palavras da autora,

“O desenvolvimento curricular hoje, na sua definição do como está no centro da profissionalidade docente, implica necessariamente assumir opções e tomar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão, metodologias, prioridades, projetos integradores, para a situação única de cada escola ou um conjunto de escolas. Significa, acima de tudo, procurar respostas mais adequadas e mais bem-sucedidas face à finalidade e justificação essencial do currículo escolar: a aprendizagem daquilo que se considera que a escola proporcione a todos” (p. 29).

A autora define currículo como “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto” (p. 47). Como podemos então efetuar essa diferenciação pedagógica, tendo como base o Currículo, se este se baseia num programa estabelecido e se esteve sempre relacionado a um controlo e à uniformização do processo de ensino aprendizagem? Podemos considerar

que todo o percurso escolar faz parte do currículo e não apenas a lista de conteúdos ministrados aos alunos. Pode e deve ser entendido, segundo a autora, como um conjunto de aprendizagens que a sociedade reconhece como necessárias num determinado tempo e lugar e que resulta da interação estabelecida entre esse contexto social, os saberes científicos e a representação do aluno. No que concerne a diferenciação pedagógica, a autora refere:

“É precisamente o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá o seu sucesso social e pessoal das suas vidas.” (p. 28)

Em síntese, ao adotar-se uma prática pedagógica diferenciada, já defendida por Duarte (2004), pensamos que passa a existir uma maior e melhor eficácia na aprendizagem e, consequentemente, se possa falar do sucesso da diferenciação pedagógica, através de algumas atividades diferentes de acordo com o perfil de cada jovem, mas numa perspetiva democratizadora. É neste contexto que emerge o conceito de escola inclusiva, o mesmo será dizer uma escola de todos e para todos, que preconiza os princípios de igualdade, em que todos têm acesso ao ensino, independentemente, das suas características sociais, físicas, intelectuais, culturais e individuais. Comungando desta ideia, Campos (2002) cit. por Teodoro (2006) afirma que a Escola do século XXI, face ao aumento considerável da diversidade de públicos escolares, poderá encontrar uma resposta na diversificação e na gestão local do currículo, que permita a passagem de um ensino uniforme, transmissivo e expositivo, indiferente à diversidade, qualquer que ela seja, para um ensino centrado na organização e gestão de situações diferenciadas e interativas de aprendizagem (p.19).

Face ao que foi apresentado, e para além dos problemas internos e externos, traduz-se deste modo a ideia de que a Escola Pública, enquanto organização educativa, está sujeita, como já referenciado, a condicionalismos que advêm de mudanças dos contextos político, social e económico tanto nacionais como internacionais. Segundo Teodoro (2006) a escola moderna tem atualmente de estar à altura dos desafios que se colocam à comunidade em geral, sendo esta uma condição necessária para que, cada vez mais, possamos ser competentes num mundo cada vez mais exigente. A Escola, enquanto sistema social, assume um papel preponderante como agente potenciador das condições indispensáveis para a construção e

evolução da sociedade moderna. Os desafios da sociedade atual devem, desde logo, estar presentes na formação integral dos cidadãos e, deste modo, o sistema educativo deve ser uma estrutura de modo a promover e fomentar uma formação íntegra dos seus alunos, com vista à melhoria do seu bem-estar e qualidade de vida.

Azevedo (2007) advoga, na mesma linha de pensamento dos autores supracitados, que as práticas de acolhimento personalizado, de proximidade constante, de orientação permanente e de fomento da cidadania e de integração social e profissional de todos os cidadãos vão fazer toda a diferença em educação, em cada escola ou centro de formação (p.115). Refere ainda que a regulação sociocomunitária da educação poderá constituir um caminho de reforço da participação cívica e da cidadania, de acolhimento intercultural, de melhoria da qualidade da educação para todos e de aproximação entre a procura de educação e a satisfação das necessidades de cada um e de todos (p.117).

Neste processo de mudança, ao nível da educação que desejamos para este novo milénio, é decisiva a participação do educador - professor, porque se ele próprio não estiver integrado em tal processo, não só não o permitirá aos seus alunos como o impedirá. Neste sentido, e seguindo o pensamento de Duarte, (2006) e de Delors (1996) consideramos que o professor deverá apostar no desenvolvimento de projetos de aproximação ao meio circundante e dar ao aluno a oportunidade de perguntar, de investigar, de problematizar, de questionar, de sentir, de valorizar, de exteriorizar, de partilhar, de fazer, de avaliar, de decidir, de construir.

O professor deve ser o facilitador e orientador de um processo de aprendizagem centrada no aluno, sempre disponível com energia para despertar e fortalecer a curiosidade de cada aluno. Daí julgarmos necessário que os professores comecem a ter consciência de que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida e que precisam de atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, durante toda a vida.

Ao finalizarmos este capítulo, e perante tanta mudança operada na Escola Pública, consideramos que as alterações políticas alteraram, inequivocamente, a Educação, não só de uma forma qualitativa, mas também quantitativa. Apresentamos, por isso, uma tabela com os dados estatísticos de um estudo realizado pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, cit. por Pereira, que, não só nos possibilitam perceber a evolução escolar em vários domínios, como também nos permitirá refletir sobre o quanto esse avanço proporcionou uma transformação cultural e de mentalidades, em Portugal, ao longo das últimas décadas.

Tabela 1 - Alguns indicadores quantitativos sobre educação e ensino em Portugal nas últimas décadas

Item	Data e valor comparados	Data e valor comparativos	Observações
Taxa de analfabetismo	1970: 25,7%	2011: 5,2%	
Docentes em serviço	1974: 70.123	2012: 163.175	Atual ensino obrigatório
Estudantes no ensino não superior	1974: 1.444.883	2013: 1.093.523	Pico em 1986: 1.639.405
Estudantes no ensino superior	1974: <50.000*	2013: 371.000	1978: 81.582
Nº total de estudantes	1978: 1.848.646	2013: 2.139.977	

Tabela 1 - Alguns indicadores quantitativos sobre educação e ensino em Portugal nas últimas décadas- Fontes: Fundação Francisco Manuel dos Santos, www.pordata.pt (2014/06/11 e 2014/10/18), cit. por Pereira (2014)

Constatamos assim, que ao longo das várias décadas se verifica a estreita ligação entre o poder político e a Educação e a repercussão nesta, das medidas políticas tomadas por cada governo, tema a que voltaremos no capítulo III do nosso estudo.

Deste modo, podemos concluir que para haver uma Escola Pública de qualidade terá de passar a existir uma forte interligação entre esta e uma verdadeira sociedade em transformação, onde a educação seja encarada como um percurso permanente de aprendizagem e de socialização, tornando-se, deste modo, indispensável “educar para a compreensão humana” e “ensinar a condição humana” (Morin, 2002), cit. por Pinheiro (2011, p.2). Para que esta educação aconteça, segundo Moreira e Pacheco (2006), é necessário que os discursos e as decisões políticas sobre o ensino se centrem na ideia de que a educação, independentemente dos benefícios de índole económica, científica e tecnológica que possa transportar, é uma oportunidade por excelência para ajudar a atenuar as desigualdades sociais, para estimular o desenvolvimento de todos os cidadãos e para aprofundar o sentido democrático das comunidades educativas (p. 83).

CAPÍTULO II - O PROFESSOR E A ESCOLA PÚBLICA ATUAL

2.1. Ser professor na escola atual

Atualmente, segundo Leite e Barroso (2011), a Escola apresenta uma população escolar muito heterogénea com origens culturais muito diversas e distintas entre si que, cada vez mais, reclama uma educação de qualidade que efetivamente assegure o respeito pelas necessidades dos alunos, de forma a facilitar a sua transição para a vida ativa, com vista à plena integração na sociedade e maior autonomia. Numa sociedade em rápida mudança, torna-se fundamental que a Escola se atualize e se organize de forma a responder eficazmente, com qualidade, aspirando ao cumprimento da sua missão, oferecendo aquilo que a sociedade espera dela, de forma concertada e colaborativa (p.97). Na sequência desta ideia, Leite (2003), citada por Barroso (2011), considera premente uma nova conceção de escola e de educação que reconheça cada aluno como sujeito individual e membro de uma sociedade (p.100).

Nas últimas duas décadas muitas transformações, sociais, económicas e culturais ocorreram no panorama da educação e na profissão docente, por isso esta problemática tem sido alvo de vários estudos sobre o que é ser professor e o trabalho por ele exercido. Num estudo efetuado por Leite e Barroso (2011) sobre a vivência da profissão docente, os professores “consideram que o modo como vivem a profissão num momento de tão grandes desafios, os faz sentir desajustados da formação inicial que consideram ter sido insuficiente” (p.106). Neste âmbito, o professor deve reunir um conjunto de saberes e competências que lhe permitam a construção de um ensino de qualidade, atendendo ao público a que se dirige. Segundo as autoras, impõe-se uma profunda revisão e transformação dos conteúdos e métodos tradicionais, situação que nos leva a questionar se a escola, embora sendo “uma instituição curricularmente inteligente” (Leite, 2002), cit. por Barroso (2011, p.106), apresenta esse potencial.

Assim, o contexto social, na contemporaneidade, impõe uma prática educativa que deve ser repensada, levando o professor a analisar a sua atuação na sala de aula e enfrentar novos desafios. Educar, nos dias de hoje, é uma tarefa muito complexa, que exige ao professor o conhecimento e a capacidade de transposição do conhecimento aos alunos de modo a despertar a curiosidade e interesse pelo saber (Fabre, 1999; Duarte, 2015).

Tedo em conta a visão dos autores e perante um universo tão vasto, tão complexo e multifacetado, em que o professor se move, perguntamo-nos: O que significa ser professor hoje?

Ser professor nos dias de hoje é, na verdade, saber estar bem preparado tecnicamente, como já foi referido, mas acima de tudo é ter consciência e sensibilidade face aos alunos e colegas. Não podemos pensar num amanhã sem educadores, pois a humanidade ficaria mais vulnerável e sem a perceção de como enfrentar e solucionar, eticamente, questões problemáticas que se lhe colocam. Para Nóvoa, (1999), torna-se difícil responder a esta pergunta, pois segundo o autor, a prática docente remete para um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (p. 65).

2.1.1. O professor na relação com os alunos

A atividade principal de qualquer professor, segundo Postic (2007), passa pelo aluno e pela relação estabelecida entre ambos. Deste modo, o professor necessita de conhecer cada aluno e fazer com que ele deseje adquirir conhecimentos. Este desejo, segundo o autor, depende mais da relação que o professor estabelece com o aluno do que da forma como dá o programa. Assim, a “chave do sucesso do professor” passa efetivamente pela sua capacidade de criar um ambiente que promova a curiosidade, o pensamento crítico, a independência, bem como autoconfiança e autonomia dos alunos. Com efeito, a “relação educativa produtiva baseia-se, essencialmente, na confiança que o aluno tem na implicação pessoal dos dois, (aluno/professor) num processo vivo de descoberta” (p.123). Por outro lado, mencionámos atrás (com base em Fabre, 1999, e Duarte, 2015) o valor que a curiosidade pelo saber pode ter no interesse do aluno pela aprendizagem, assunto a que voltaremos.

Um professor que seja interessado dedica uma parcela significativa do tempo aos alunos, bem como à recolha e organização de informação acerca de cada aluno. O professor com base em todos estes conhecimentos poderá orientar o aluno para além das atividades próprias do ensino-aprendizagem e, em alguns casos, até colaborar com os Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional, na escolha de caminhos no que concerne à vida profissional do aluno. Para Zenhas (2006), o professor em vez de ver o aluno como um elemento pertencente ao grupo-turma, deve considerá-lo como uma pessoa, na sua

individualidade, podendo, desta forma, contribuir para que os restantes professores tenham a mesma atitude perante determinado aluno.

Para Esteve (2003), “a profissão docente pode exercer-se segundo duas óticas diferentes: numa, o professor pode entediar-se demasiado e viver em completa ansiedade, na outra pode disfrutar e viver com grande paixão o que os alunos descobrem dia após dia nas suas aulas.” (Esteve, p. 1, tradução nossa).

Se nos basearmos na teoria de Esteve, atualmente, o ideal da segunda ótica seria utópico, na medida em que, estando os professores sujeitos a toda a conjuntura política, social e económica, parece muito difícil superar a ansiedade e gozar, simplesmente, o amor pela profissão. No entanto, sabemos, que é esse amor que mantém a Escola Pública a funcionar. Podemos, no entanto, acrescentar que a este amor tem de associar-se o amor do aluno pelo conhecimento, para que em uníssono, possa haver sucesso na Educação. É nesta interligação que inserimos o pensamento de Moran (2000) “Alunos curiosos, motivados, facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, (...) tornam-se pessoas mais produtivas (p.17). Esta visão de Moran demonstra a grande importância da relação e do compromisso entre estes dois atores, aluno e professor, para que o processo ensino-aprendizagem seja otimizado. Desta visão comunga também Alarcão ao referir que “o professor e o aluno participam na construção e apropriação de conhecimentos, pela interação e mediação entre si” (2001, p.25).

2.1.2. O professor, como diretor de turma, na relação entre pares

As nossas escolas são geridas por modelos e leis gerais para todo o país e todos os professores e direções seguem essas mesmas leis. Sabendo que o professor exercerá, ao longo do seu percurso profissional, o cargo de diretor de turma, cargo intermédio na orgânica da escola, e sendo o diretor de turma, também professor, falaremos do exercício deste cargo, pois envolve uma relação interna, bem como uma relação externa, na dinâmica da escola.

Assim, segundo Roldão (1995), os professores, como diretores de turma devem ser os principais agentes de desenvolvimento curricular, pois dinamizam e interligam as disciplinas, adequando estratégias e metodologias de trabalho a cada turma/aluno. Nas palavras da autora,

“A intervenção do diretor de turma na gestão curricular, enquadra-se nas suas competências, na medida em que ele é o responsável, no quadro da gestão da escola, pela área que à turma diz respeito. Por outro lado, o desempenho dessas funções é essencial à eficácia da gestão do currículo que os professores realizam, no sentido de lhe conferir unidade e coerência e de assegurar a sua adequação e coordenação face à unidade turma com que todos trabalham” (p.20).

Como constatamos, a autora destaca o diretor de turma como o elo entre Alunos vs. Professores vs. Disciplinas. Como coordenador, tem o papel de estruturar, definir e clarificar diferentes atividades e projetos para que possa caracterizar a turma, permitindo a cada professor ter acesso às características particulares do aluno, de forma a possibilitar uma boa condução de aprendizagem. Na sua função de gestor, pode adequar, na relação com os pares, a experiência dos professores visando uma convergência de saberes para que num determinado espaço de tempo, lidere e harmonize o processo de desenvolvimento curricular colocando o aluno no centro de todo o interesse. Constata-se, assim, que a autora identifica o professor, diretor de turma, como mediador de todo o processo educativo. Sabendo que cada docente enquanto gestor do currículo apresenta várias dimensões dessa função, cabe ao diretor de turma fazer a interligação com cada uma, sabendo à partida que o currículo formal está já pré-definido pelo ministério, sendo ainda possível geri-lo de uma forma criativa e autónoma, nomeadamente na construção curricular. Segundo a mesma autora, a gestão curricular do professor como diretor de turma traduz-se em quatro dimensões:

- Reconstrução, no que respeita ao “reajuste do currículo”;
- Diferenciação, na medida em que se elaboram diferentes estratégias de trabalho consoante o tipo de aprendizagem do aluno;
- Adequação, no respeitante à adaptação do currículo ao aluno;
- Construção curricular, na vertente da criação de novos projetos.

O professor, como diretor de turma, surge como responsável no quadro da gestão da escola, no que se refere à sua direção de turma, apresentando as problemáticas das dimensões referenciadas. Deve, por isso, ter em conta não só o contexto global da turma, no que concerne as características dos alunos em geral e o seu percurso escolar, mas também efetuar uma análise individualizada de forma a obter dados mais específicos. No âmbito das suas funções de gestor/coordenador, deve analisar com os professores da turma o currículo proposto, os seus princípios orientadores e os seus objetivos gerais, no sentido de todos os

docentes refletirem em conjunto sobre as propostas nele contidas e decidirem quais as prioridades a adotar face à situação da turma.

A Diferenciação Curricular destaca a importância da cooperação dos docentes nas diferentes estratégias a implementar em sala de aula tendo em conta as características da turma ou dificuldades de aprendizagem. Assim, segundo a mesma autora, na interação com os docentes da turma e na sua cooperação para a preparação prévia de determinadas situações, o diretor de turma surge como coordenador e dinamizador de todos os processos decorrentes no conselho de turma. Na dimensão organizativa da gestão curricular é de referir que toda esta relação implica que:

- os *docentes* valorizem de forma diferente a função colegial do órgão *conselho de turma*;
- o *diretor de turma* oriente a sua função às funções de gestão e coordenação de acordo com a legislação em vigor, alterando a sua função burocrática e interligando o projeto curricular de escola de forma a haver interação entre alunos, encarregados de educação e professores;
- o *conselho de turma* seja visto como órgão intermédio da efetiva gestão pedagógica, como definido nos textos legais.

Em síntese, todas as competências anteriormente mencionadas são, no nosso entender, importantes para que o professor, como diretor de turma, possa cumprir a sua missão fundamental: apoiar o sucesso pessoal dos alunos. De facto, é notório que o diretor de turma tem de se relacionar com muitas pessoas e que o seu sucesso depende do clima de comunicação, de colaboração e, até, da relação que consiga criar com todos os agentes educativos.

2.1.3. Professor como diretor de turma na relação com Pais/Encarregados de Educação

No que respeita às competências atribuídas ao professor, diretor de turma, no âmbito da relação escola-família, essas competências focam-se essencialmente na relação com os professores, alunos e pais. Para Marques (2002), em atendimentos individuais com os pais e/ou em reuniões gerais, o diretor de turma, além de informar os encarregados de educação sobre o comportamento e aproveitamento dos respetivos educandos, tem também a tarefa de os informar sobre os objetivos e conteúdos lecionados nas várias disciplinas, bem como as normas de funcionamento interno da escola, devendo ainda em última instância estimular e

promover as relações entre encarregado de educação e a organização escolar (pp. 29, 30). No entanto, a principal dificuldade com que se depara desde logo é o “trazer” os pais à escola, visto que esta é uma das principais queixas dos professores que, por outro lado, também lamentam os “excessos de participação” de alguns pais e/ou EE. Nesta linha de pensamento, Zenhas (2006) considera que o tipo de trabalho desenvolvido no exercício do cargo de direção de turma, no âmbito da relação com a família, depende muito do indivíduo que o ocupe, dada “a quase total inexistência na lei da definição de um perfil para o DT”, assim como a inexistência de formação específica dos professores para este cargo e a forma vaga como a lei estabelece as suas competências de relação com a família” (p. 49). Constatamos que o professor, como diretor de turma, tem uma tarefa bastante multifacetada, sendo necessário que, dentro da estrutura organizativa, o mesmo se vá ajustando progressivamente, tendo em consideração a função que desempenha, com alunos e respetivas famílias, com professores, com a organização escola e com a comunidade envolvente, podendo assim adotar vários comportamentos em simultâneo.

Marques (2002) salienta que o professor como diretor de turma não tem, muitas vezes, experiência e preparação pedagógica necessária para o exercício das suas funções e que a redução horária que lhe é concebida não é suficiente para realizar um trabalho continuado com os pais e ou /encarregados de educação (p. 24).

É neste processo de debate, de diálogo, que o professor, como diretor de turma, pode desempenhar um papel nuclear, emergindo a consciência de que, «para ser líder de um grupo, alguém tem de assumir tal posição» (Peixoto & Oliveira, 2003, p.61). É por isso necessário e urgente, segundo Nóvoa (2001) que se construa na organização escolar, uma cultura de cooperação que conduza a uma cultura coletiva. Segundo Bates, 1988, cit. por Nóvoa (1999), a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais (p.71). Nas palavras de Nóvoa (2001),

“As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos, por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspetivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*” (p. 23).

“É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo na sua dinâmica pessoal e articulá-lo com o seu processo de desenvolvimento e o da escola “(p. 25).

Face a esta cultura coletiva que se pretende, podemos afirmar que as relações existentes no espaço escolar entre todos os atores nela envolvidos, professores, alunos, funcionários, diretores e encarregados de educação, conduzirão à eficácia da escola se forem compartilhadas as dificuldades, os desafios e as soluções, na procura de ferramentas que levem ao sucesso de todos os intervenientes.

Verificámos, através da revisão bibliográfica efetuada, que o professor como diretor de turma cada vez mais constitui um papel fundamental na estrutura organizativa da escola, nomeadamente na dinâmica escolar, devido à influência que exerce entre os vários agentes educativos que se movimentam na comunidade educativa.

Podemos então concluir que, perante o conjunto de características de que se reveste esta profissão, ser professor, ser diretor de turma, é, essencialmente, ser educador, uma vez que não só se transforma a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também forma cidadãos que hão de, por eles próprios, tomar decisões para si e para o futuro da humanidade, onde a justiça impere e o mundo se transforme, continuamente, num mundo mais justo e produtivo. Por tudo isto, eles (os professores) são imprescindíveis.

2.2. A Escola Pública atual e o mal-estar docente

“A realização pessoal e profissional encontra na qualidade de vida no trabalho, particularmente a que é favorecida pelas condições de segurança e saúde, uma matriz fundamental para o seu desenvolvimento.” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 441/91, de 14 de Novembro - Estabelece o regime jurídico do enquadramento da segurança, higiene e saúde no trabalho)

Podemos assim constatar, através da legislação, que existe uma preocupação real com a situação profissional de todos os trabalhadores e com a sua satisfação laboral, pois esta contribui não só para o próprio bem-estar pessoal, como para o bem-estar social. Desta

preocupação geral sobre a profissão, vamos debruçar-nos, particularmente, sobre a conceção de satisfação na classe docente.

Perante as profundas transformações que se operam na sociedade e se cruzam com os sistemas educativos, segundo a visão de Morgado e Ferreira, (2006) constata-se que estas alterações afetam os professores devido às exigências e contingências inerentes as estas mudanças (p.61). Neste sentido, Hargreaves (1998) apresenta, sinteticamente, o sentido das pressões na profissão docente da seguinte forma:

“Em primeiro lugar, o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos. Em segundo lugar, as inovações multiplicam-se, à medida que a mudança acelera, criando sentimentos de sobrecarga entre os professores e os diretores das escolas que são responsáveis pela sua implementação. São impostas cada vez mais mudanças e os prazos-limite para a sua implementação são truncados. Em terceiro lugar, com o colapso das certezas morais, as antigas missões e desígnios começam a desagregar-se, mas existem poucos substitutos óbvios para o seu lugar. Em quarto lugar, os métodos e as estratégias utilizadas pelos professores, assim como a base de conhecimento que os justifica, são constantemente criticados – mesmo entre os próprios educadores – à medida que as certezas científicas perdem a sua credibilidade” (p. 4).

Nesta linha de pensamento, Seco (2000) considera que “perante este cenário, tão grandioso quanto ameaçador, não admira que a classe profissional dos professores manifeste crescentes sinais de “mal-estar docente” (p.35) e segundo Esteve (1992), o mal-estar docente advém, para além de outros, dos vários papéis que lhe são solicitados como já referimos anteriormente, e, portanto, das exigências a que o professor está sujeito. Nas palavras do autor:

“O facto de o professor ter frequentemente necessidade de compaginar diversos papéis contraditórios que lhe exigem que mantenha um equilíbrio muito instável em vários terrenos, agrava o seu mal-estar. Assim, exige-se ao professor que seja companheiro e amigo dos alunos ou pelo menos que os apoie e ajude no seu desenvolvimento pessoal; porém, ao mesmo tempo exige-se-lhe que faça uma seleção no final do curso no quadro da qual, abandonando o papel de apoiante, deve adotar o papel de juiz, que é contraditório com o anterior. Exige-se ainda ao professor que se ocupe do desenvolvimento individual de cada aluno facilitando o aparecimento e desenvolvimento da sua própria autonomia; porém ao mesmo tempo, pede-se-lhe que produza uma integração social na qual cada indivíduo se deve adequar às regras do grupo. (p. 38)

Comunga desta ideia, Seco (2000), ao afirmar que,

“ [...] o ritmo acelerado a que se sucedem as medidas inovadoras e o curto espaço de tempo concedido para a sua implementação podem levar alguns professores a experimentarem sentimentos de culpa e de sobrecarga intoleráveis, podendo originar, por parte do corpo docente, um reforço da resistência à mudança e à consequente intensificação do seu trabalho, um desgaste prematuro e uma grande dificuldade em atingir os seus objetivos, a nível profissional e de realização. Face às constantes inovações e diversidade de exigências que se impõem no percurso profissional dos professores, é compreensível que alguns se sintam ameaçados, de forma a que as suas construções pessoais se estreitem ou se tornem impermeáveis, gerando um processo de “dissonância cognitiva”, pouco conducente à experiencição de um sentimento de adequação e satisfação em contexto de trabalho” (2000, p.36).

Perante toda esta multiplicidade e variedade de funções exigidas ao professor, Esteve (1992) considera que “estas mudanças sucessivas e excessivas exigidas nesta alteração de funções, num lapso de tempo demasiado breve, provoca desastrosas tensões e desorientações (p.39). Na perceção dos problemas que advêm das diferentes funções exigidas ao professor, Jesus (2004) refere que “os professores são atualmente confrontados com novos deveres, exigências e funções e que as novas responsabilidades atribuídas ao professor representam uma sobrecarga de trabalho, pois, para além do trabalho da sala de aula, o professor deve ainda organizar atividades extracurriculares, preparar aulas, corrigir e avaliar o trabalho dos alunos, receber os pais ou encarregados de educação, participar em reuniões de professores, ocupar-se de problemas administrativos da escola etc.” (p.197) O mesmo autor salienta ainda que face a esta diversidade de tarefas, já referidas anteriormente, os professores têm dificuldade em definir e delimitar os objetivos e prioridades na sua atividade profissional, tanto mais porque não participaram na conceção das novas funções. Acrescenta que esta situação tem sido traduzida pela noção de “crise de identidade” (Abraham, 1988; Cole, 1985; Esteve, 1991, Maceda, 1994; Nóvoa 1989; Teodoro, 1992; Vila, 1988) cit. por Jesus (2004, p.197). Nesta linha de pensamento, Ranjard, cit. por Jesus (2004), considera que “A indefinição das funções do professor torna-se tanto mais problemática se tivermos em conta que ele é considerado o responsável imediato pelas falhas do sistema educativo, sentindo-se frequentemente «perseguido» pelas exigências políticas e sociais” (p.197).

Estas exigências para com o professor, que estão para além da sua formação, vão contribuir para um sentimento de desprofissionalização a que Noronha cit. por Oliveira (2001) denomina de “perda de identidade profissional” (p.132). Comunga destas mesmas ideias Teodoro (2006) ao afirmar que “a resposta à transformação em problemas escolares dos

problemas sociais tem sido, até agora, a de alargar progressivamente as funções dos professores, tendendo cada vez mais a configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social. Às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somaram-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia [...]. À escola e aos professores tudo se pede que façam, conseqüentemente, sobre tudo se pede responsabilidades “(pp.19, 20).

Esta crescente acumulação de funções coloca o professor numa situação de stress permanente que segundo Jesus (2000), se for contínua, pode levar ao mal-estar, embora este mal-estar não seja um resultado inevitável do stress. Sobre esta questão, na sua palavra,

“enquanto o *stress* pode ter efeitos positivos ou negativos, o mal-estar é sempre negativo, traduzindo o resultado não apenas do *stress* em si, mas da falta de um sistema de suporte ou de uma adequada forma de lidar com o *stress*” (p.235).

Consideramos, assim, que o mal-estar docente é um fenómeno atual que atinge os professores, chegando a OIT, em 1981, num relatório sobre “O emprego e as condições de trabalho do professor”, a considerá-la como “uma profissão de risco físico e mental” (p.15-16). No entanto, Jesus, considerando que o mal-estar é um problema coletivo, salienta que todos devem estar implicados na sua resolução, tendo já sido proposto por Alvarez *et al.*, (1993), cit. por Jesus (2000), “o desenvolvimento cooperativo de intervenção”, (p.259). Para a resolução deste problema, Jesus (1997), considera que,

“As condições em que o professor exerce a sua atividade profissional devem estar em consonância com aquilo que teoricamente é mais adequado e que se encontra consagrado na legislação sobre o sistema educativo. Por exemplo, só com turmas de menos alunos e com programas menos diretivos, enciclopédicos e extensos é possível aumentar a autonomia dos professores na realização do seu trabalho, permitindo-lhes manifestar a sua competência e motivação profissional, bem como dinamizar um ensino personalizado orientado para o desenvolvimento integral dos alunos de acordo com uma perspetiva relacional de escola e com os objetivos para a educação escolar padronizados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (p.34).

Jesus, (2000) ao estudar a motivação dos professores na perspetiva das teorias dos incentivos, incluindo a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow e a teoria dos Dois fatores de Herzberg, identificou como incentivos intrínsecos na profissão docente:

“O orgulho no trabalho, sentido de eficácia pessoal, aumento das responsabilidades profissionais, a autonomia, o envolvimento nas tomadas de decisão na escola, o enriquecimento das tarefas, o reconhecimento pelos diretores, colegas, pais e alunos, o apoio ou suporte social e as oportunidades para progressão na carreira (p.73)

Como incentivos extrínsecos, Jesus (2000), enumera:

- compensações monetárias;
- melhoria das condições de trabalho;
- mais equipamento; redução do número de alunos por turma;
- maior segurança no local de trabalho; licenças sabáticas;
- maiores investimentos e subsídios para as escolas;
- compatibilidade entre o horário de trabalho e a vida familiar.

O autor, nos seus estudos com professores, constatou a existência de uma elevada discrepância entre as metas desejáveis e as expectativas de as alcançar. Das diferentes metas prováveis, é referido que os professores destacam como prioritário a aptidão profissional e a relação com os alunos em detrimento do relacionamento com os colegas e com as condições de trabalho.

No que concerne aos incentivos extrínsecos, também Esteve (cit. por Jesus 1997), refere,

“Um segundo elemento de la crise actual, que explicaria en buena medida el desconcerto del profesorado, lo constituye la actuación de los políticos e las políticas de educación. No sólo en Espanha y Portugal, en los últimos anos, sino en el conjunto de los países desarrollados que se enfrentan a una situación parecida: los gobernantes y directivos de las políticas educativas no han sabido responder al cambio cualitativo que se há producido, y aún continúan empenados en un discurso cuantitativo sobre la enseñanza” (p. 8).

Corroborando esta ideia, Nóvoa (1999) ao referir que os professores enfrentam circunstâncias de mudança e um julgamento social generalizado. Desde os políticos com responsabilidades em matéria educativa até aos pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral do sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. Ora, mais que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas (pp. 97, 104). O autor reforça ainda a sua visão sobre a multiplicidade de papeis exigidos ao professor ao referir que “para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas (p.108).

Em suma, perante a forma como os professores vivem o seu trabalho e perante a visão apresentada pelos vários autores sobre a vivência dos professores no espaço escolar, consideramos que a escola conjuga um ambiente físico-emocional, no sentido em que representa um espaço e um tempo materiais investidos de afetos, que devem, por isso, ser preservados, de forma a que todos os atores saiam enriquecidos e que o mal-estar seja erradicado. Para que isso aconteça, torna-se urgente, como referido pelos autores referenciados, a elaboração de políticas educativas dignas.

Face a esta problemática, concluímos este capítulo com a interrogação de Seco (2000): “Não será esta uma tarefa hercúlea, para um profissional a quem se exigem papéis cada vez mais complexos, numerosos e significativos em contextos marcadamente mutáveis e plurais?” (p.38).

CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Neste capítulo, pretendemos apresentar a forma como as Políticas Públicas influenciam as Políticas Educativas e as consequentes reformas educativas realizadas em Portugal, a partir da década de 80. Tentaremos também verificar a forma como foram executadas, qual a sua operacionalização, no sentido de avaliar a repercussão na Escola Pública, com principal destaque para a principal alteração ao Estatuto da Carreira docente, através do Dec. Lei 15/2007. Tendo este Dec. Lei apresentado a divisão da Carreira Docente, consideramos pertinente apresentar o Dec. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que a unificou.

3.1. A influência das Políticas Públicas nas Políticas Educativas

Não é pretensão nossa fazer um estudo sobre Políticas Públicas, pois o nosso estudo não versa sobre Ciências Políticas, no entanto consideramos importante refletir sobre que causas interferem na alteração, sucessiva, das políticas educativas e, nesse sentido, apresentamos sumariamente a função que as Políticas Públicas exercem nestas.

A principal função das políticas públicas é solucionar um problema que a sociedade em geral, ou um determinado grupo enfrenta. Neste sentido, Birkland refere que um dos atributos das políticas públicas “é o facto de serem produzidas em nome da «causa pública» ou do «interesse público»” (Birkland, 2001, p.20, cit. por Mota, 2010, p.8). No entanto, segundo Cardim (2006), cit. por Mota (2010, p.28), vários grupos sociais apresentam perspetivas diferentes quanto à forma como o Estado deve atuar sobre os problemas sociais. Perante estas várias perceções do que se considera ser um serviço público, vários autores definem-no como um conjunto de princípios orientadores que deverão estar subjacentes à provisão dos ditos bens e serviços, nomeadamente em áreas como a saúde, a educação, o meio ambiente, a habitação, a assistência social, o lazer, o transporte e segurança, ou seja, deve-se contemplar a qualidade de vida como um todo (Boukaert (1996), Cheung (2005), Marques (2005) Cardim, (2006), cit. por Mota, (2010, p.11). Deste modo, podemos concluir que as políticas públicas visam promover o bem-estar da sociedade. No entanto, podem, por omissão, não concretizar esse bem-estar, pois tal como define Azevedo (2003) “As políticas

públicas representam tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos das suas ações e das suas omissões”, (p. 1). Segundo o mesmo autor e com base neste conceito, podemos dizer que as políticas públicas têm duas características gerais:

- a busca do consenso à volta do que se pretende fazer e deixar de fazer; logo, quanto maior for o consenso, melhores as condições de aprovação e implementação das políticas propostas;
- a definição de normas e o processamento de conflitos. Ou seja, as políticas públicas podem definir normas tanto para a ação como para a resolução dos eventuais conflitos entre os diversos indivíduos e agentes sociais (p. 2).

As políticas educativas fazem parte do grupo de políticas públicas, por isso constituem um elemento de normalização do Estado, guiado pela sociedade civil, que visa garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, construir uma política pública eficiente, principalmente na área da educação, não é tarefa fácil. Como refere Teodoro (1994), o discurso público e político, sobre a educação, é marcado pelo que o cidadão comum atribui como seu objetivo maior: o aperfeiçoamento da sociedade (p. 69). Segundo o autor, convergem na educação todas as grandes aspirações sociais ou, na expressão de Popkewitz, cit. por Teodoro (1994), os sonhos milenares da humanidade, que permitem realizar as missões democráticas da sociedade, eliminar os efeitos debilitantes da pobreza e criar os fundamentos tecnológicos e científicos da riqueza material (p.69).

Para Teodoro (1994) “O discurso político, ao partir desse senso comum e ao constatar que a educação não responde a essa expectativa, centra-se geralmente no tema da reforma, que Popkewitz designa como um ritual e uma retórica, destinados a fazer com que a instituição escolar pareça mais responsável, progressiva e eficiente face às suas contradições” (p.69). Assim, o discurso político sobre a reforma educativa, mais não é que uma tentativa de levar aos que se situam e operam neste meio, a acreditar numa imagem da instituição em contínua modernização, legitimando, desta forma, novas relações de poder. A política educativa é, nas palavras do autor,

“um espaço de conflito e de contradições, o Estado tem um interesse particular em promover discussões e debates públicos sobre política educativa” (p.70).

Neste sentido, Jonh A. Codd, na esteira de Claus Offe, cit. por Teodoro (1994), sobre o papel do estado Social, refere,

“Tais discussões começam por ser aceites como parte do chamado *processo democrático*, através do qual as pessoas acreditam que as políticas do Estado são o resultado do consentimento público mais do que formas necessárias de controlo social e de gestão da crise. Por outras palavras, se as pessoas acreditam que as decisões políticas são o resultado da discussão pública, e se elas têm o direito de contribuir para essa discussão, então estão mais suscetíveis de aceitar do que resistir às relações de poder existentes” (p.70).

Na perspetiva de Teodoro (1994), este discurso ao centrar-se na educação e, mais propriamente, sobre a reforma educativa, conduzirá por consequência, a uma inevitável procura que, inequivocamente, esclareça essa função legitimadora do Estado. Podemos, portanto, concluir que o papel desempenhado pelo Estado permite que os governantes tomem decisões e que estas sejam debatidas e aceites pelos governados, assim como o grau de confiança que é depositado nos governantes tem a ver com a relação que se estabelece entre ambos, ou que os governados acreditam que se estabelece (p.70).

3.2. As Políticas Educativas e as reformas na Educação - década de 80

Tendo por base a conceção que delineamos para este estudo, considera-se relevante mencionar alguma informação, de forma a enquadrar as políticas que estiveram na origem da reforma da Carreira Docente, para se compreender o que foi alterado e as consequências das alterações na motivação ou descontentamento dos professores.

Segundo Teodoro, (1994) a adesão de Portugal à Comunidade Europeia, com todas as transformações que daí advieram, quer políticas quer económicas, funcionou como motor para a transformação de vários setores, nomeadamente o da Educação. Apesar da mudança de vários governos ao longo da década de oitenta, a Educação foi sempre alvo de vários debates políticos, surgindo como prioridade e também com *consenso nacional* no que respeita às reformas que se preparavam (pp.91, 95).

Com o XI governo (1987/1991), a reforma educativa é colocada como ponto de referência tendo-lhe sido atribuído, segundo o autor, o estatuto de *prioridade Nacional* (Teodoro, 1994, pp. 94, 95). O autor refere ainda que, “este governo seguiu uma tendência geral no plano internacional e como refere Thomas Popkewitz, este domínio representava um elemento importante da prática reformista que consistia na elaboração de numerosos textos

públicos sobre os problemas educativos” (pp.142,143). Segundo Popkewitz, citado por Teodoro (1994), a linguagem da reforma era muito mais que um instrumento de poder, era, segundo o autor, uma tecnologia que mediava a distribuição do poder, levando a que o debate público se tornasse uma forma integrante do processo democrático, fazendo com que as políticas governamentais fossem legitimadas sem serem impostas.

Nesta tentativa de reformar o sistema educativo vigente, indagamos: o que se entende por reforma? Segundo Correia, cit. por Teodoro (1994), “uma reforma é uma inovação introduzida num macrossistema que pode facilitar a emergência de práticas inovadoras no(s) microssistema(s), tendo objetivos mais ou menos contraditórios com os objetivos explicitados para a reforma. Tendo consciência que existe uma distância considerável entre as ideias e os objetivos expressos e a realidade quotidiana dos estabelecimentos de ensino e a prática pedagógica dos professores” (p.150).

Tendo em conta o discurso sobre reforma e o espaço que a Educação detinha na sociedade, devemos salientar a importância dada não só ao papel dos professores, mas também à sua função, já que seriam eles que colocariam a reforma em prática, por isso lhes foi dado grande relevo pelos governantes. Os discursos do então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, incidiam na sensibilização e mobilização dos seus atores, referindo,

“Não vamos, de facto, conseguir fazer a reforma Educativa, nem reabilitar o sistema, sem a empenhada motivação dos professores e sem a promoção qualitativa do serviço docente. É na sala de aula, e na relação entre o professor e o aluno, que se vai jogar o êxito ou o inêxito da Reforma. Isto não se resolve com um despacho ministerial ou um decreto-lei. [...] O meu objetivo é alterar a realidade objetiva da Educação, na sala de aula. E, aí, o professor é o eixo fundamental dessa reforma. Vamos ter de criar condições materiais, profissionais, sociais e humanas mais dignas para a profissão docente (1987) cit. por Teodoro (1994, p. 151).

Consideramos de elevada importância o discurso do ministro que iniciou profundas reformas na educação, no XI governo, face à postura da sua homóloga, Maria de Lurdes Rodrigues, também ministra da Educação, no XVII governo, de que daremos conta mais adiante neste estudo. São duas visões políticas, bastante diferentes, no que concerne o ensino, e que farão toda a diferença no desenvolver da questão do nosso estudo.

3.2.1. Definição de Estatuto

“A palavra estatuto deriva do latim *statutum*, de *statuere* (estabelecer, constituir, fundar) e significa, no sentido do Direito Civil, o conjunto de regras e princípios jurídicos ou os direitos e deveres de uma classe profissional, de uma entidade pública ou privada, nacional ou internacional. É, portanto, o complexo de normas ou regras observadas por uma instituição jurídica, a serem adotadas como lei orgânica, pelas quais passa a ser regida” (Plácido e Silva, 2016, p.1504).

3.2.2. O que é um Estatuto da Carreira Docente?

Partindo da definição de estatuto, ao falarmos de Estatuto da Carreira Docente, aludimos ao conjunto de normas jurídicas que regulamentam e fixam os princípios institucionais nesta Carreira. Deste modo, o ECD não é mais do que o reflexo de decisões sobre elementos que configuram os contributos para a construção da função e do saber dos professores (Roldão, 2006). Referimo-nos a aspetos como os princípios gerais do estatuto docente ao falarmos de:

- direitos e deveres profissionais;
- estrutura da formação;
- processos de recrutamento e seleção;
- acesso e a progressão na carreira docente;
- avaliação do desempenho;
- aquisição de outras habilitações.

Para além destes, existem outros que foram consignados na publicação do primeiro ECD publicado em Portugal, através do conceito de carreira única. Segundo Teodoro, (1994), o conceito adotado relaciona-se com a organização da carreira docente em função das qualificações profissionais e não do nível de ensino em que o professor leciona – para as mesmas qualificações, o mesmo vencimento, seja qual for o nível de ensino não superior, do sistema educativo português (p.77).

3.3. O Estatuto da Carreira Docente e a Lei de Bases do Sistema Educativo

Até 1986, como atrás mencionámos, a Carreira Docente nunca tinha sido, realmente alterada, a não ser nos ajustes salariais. Por isso, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a 14 de outubro desse ano, determinou um momento importante para o sistema educativo português, na medida em que definiu o seu quadro geral, os seus níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais.

Esta Lei 46/86 (Lei 46/86. DR I Série, 237 de 14 de outubro de 1986) estabeleceu três níveis essenciais do ensino não superior: a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário. Para além disso, o artigo 36.º define os princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação:

- i) “têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais”;
- ii) “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida (...) bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”;
- iii) “aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação referida ao número anterior.”

Assim, em conformidade com os princípios gerais da carreira de pessoal docente, consagrados na LBSE, foi aprovado o ECD pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, onde foram integrados numa carreira única todos os docentes do Sistema Educativo Português. Verifica-se assim que o Estatuto da Carreira Docente, apresentava dois diplomas legais:

1- O Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro - define a estrutura da carreira e as remunerações;

2- O Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril – “aprova o Estatuto e refere os direitos e deveres profissionais: formação, recrutamento, ingresso na carreira e quadros, estrutura da carreira docente e remunerações, avaliação de desempenho e progressão na

carreira, mobilidade, condições de trabalho, regime disciplinar e de férias. Faltas e licenças, limites de idade e de aposentação e medidas de transição” (Diário da República).

Este decreto “Publicado numa época em que emergia com grande acuidade uma profunda crise de mal-estar entre os professores e educadores, (...) trouxe melhorias significativas – estabelecimento de uma carreira única estruturada em função das qualificações e não do grau de ensino em que se leciona, melhorias salariais, direito a licença sabática, redução da carga letiva, entre outros” (Teodoro 2006, pp.48, 49).

Perante a informação do autor, constata-se que houve um significativo e relevante avanço e uma otimização da carreira, levando ao surgimento de um grande enfoque na qualidade de ensino e da motivação docente, pois “A consagração de uma carreira única corresponde a uma das mais profundas aspirações do pessoal docente e constitui, por si, uma significativa inovação, de que se esperam efeitos acrescidos na motivação para o exercício da função docente” (Diário da República n.º 98/1990, 1º Suplemento, Série I de 1990-04-28 - DL 139-A/90, Preâmbulo).

O ingresso na carreira viabilizava uma formação profissional adequada e, posteriormente, a progressão efetuava-se em função do serviço efetivo e da permanência na docência, através da avaliação de desempenho, assim como da frequência de módulos de formação, realizados com aproveitamento. Esta progressão sequencial, através das três formalidades enumeradas, apresentava, no acesso ao oitavo escalão, uma condicionante: a ascensão àquele escalão dependia de aprovação em processo de candidatura a apresentar no decurso do sexto ou sétimo escalão, nos termos definidos no Decreto Regulamentar n.º 13/92 de 30 de junho. Posteriormente, face à entrada em vigor da Portaria n.º 584/99 de 03 de agosto e do Decreto-Lei n.º 312/99 de 10 de agosto, a ascensão a esse novo escalão passou a apresentar o mesmo funcionamento dos outros escalões.

No ano de 1990, a publicação do ECD foi considerada pelo Ministério da Educação como um vetor fundamental da modernização da educação portuguesa, “a valorização social e profissional dos educadores, com a consequente melhoria qualitativa do exercício da função docente” Decreto-Lei n.º 139-A/90. A publicação do ECD permitiu ainda, destacar vários aspetos da vida profissional dos docentes, como: a carreira única, já referida, – onde se esperavam efeitos acrescidos, no que respeita à motivação para o exercício da função docente; a estimulação da assiduidade – fazendo repercutir o absentismo na progressão da carreira; e a consagração da necessidade de avaliação do desempenho dos docentes, com o intuito de

melhorar a atividade profissional, assim como a sua valorização e aperfeiçoamento individual.

Como referem Basílio e Nogal (2007), “este Estatuto foi alvo de um processo participativo de negociação coletiva, reconhecendo-se que a sua execução deveria ser acompanhada pela deteção de novas necessidades, naturalmente resultantes do dinamismo do setor” (Basílio e Nogal, 2007, p.20).

3.4. Importante Alteração ao Estatuto de Carreira Docente em 2007: visão política

Verificamos que o sector público da educação é, por excelência, suscetível a ser rotineiramente “reformado” tendo em conta que integra as designadas funções sociais do Estado e, como tal, o seu financiamento encontra-se dependente das dotações do Orçamento Geral do Estado. As reformas educativas assumem, neste quadro, o papel de tecnologias da mudança organizacional a operar no campo educativo. A agenda neoliberal coloca, ainda, a tónica na eficiência educativa e na utilidade estratégica da educação para o desenvolvimento, produtividade e competitividade económica (Ball, 1994; Robertson, 2007; Teodoro e Aníbal, 2008; Teodoro, 2010).

Toda esta necessidade de produtividade e de teor economicista levou à concretização da alteração ao ECD, através do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro. O governo de José Socrates considerou que devia proceder à alteração do Estatuto da Carreira Docente e, a 19 de janeiro, de 2007, entrou em vigor o referido Dec.Lei, tendo sido justificado com a necessidade de “promover a cooperação entre professores” e “reforçar as funções de coordenação” na escola, fatores que exigem uma nova estrutura para a carreira docente com base nos princípios de diferenciação. O Governo considerou que havia necessidade de introduzir um novo sistema de “avaliação do desempenho, mais exigente, com efeitos no desenvolvimento de carreira, podendo assim identificar, promover e recompensar o mérito para valorizar a atividade docente” (Preâmbulo do Decreto-Lei 15/2007).

O referido Decreto-Lei refere:

“Em todas as outras profissões mais qualificadas e designadamente nas que constituem corpos especiais da administração pública, a norma é a diferenciação, expressa em categorias funcionais, às quais estão geralmente associadas dotações específicas nos respetivos quadros de pessoal. Em conformidade com estes princípios, a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções

de coordenação e supervisão. Para acesso a esta categoria, estabelece-se a exigência de uma prova pública que, incidindo sobre a atividade profissional desenvolvida, permita demonstrar a aptidão dos docentes para o exercício das funções específicas que lhe estão associadas. (...) Introduce-se uma prova de avaliação de conhecimentos, enquanto requisito prévio à candidatura aos procedimentos de recrutamento de pessoal docente, e estabelecem-se novas regras para a observância de um período probatório, realizado sob supervisão e acompanhamento de um professor mais experiente.” (Diário da República, 1ª Série – N°14- 19 de janeiro de 2007, p.502)

A carreira docente, até aqui unificada, como já referimos, passa a estruturar-se em duas categorias hierarquizadas em – “professor titular” e “professor” – cabendo aos primeiros a função de coordenação, supervisão e avaliação dos outros professores. É de realçar que cada categoria era composta por escalões a que correspondiam índices remuneratórios distintos, mas esta reestruturação provocou a regressão de dois escalões, relativamente ao posicionamento dos docentes que foram reposicionados, pelo novo Dec. Lei, na categoria de professor e, segundo a nova reforma, visada neste Dec. Lei a possibilidade de alterar essa posição era praticamente nula.

Face a esta nova estruturação da carreira docente o que se pretendia? Segundo Alves (2012) não podemos alhear-nos da situação política que o país atravessava, por isso esta divisão na carreira permite visualizar o interesse em reduzir o valor da despesa pública alterando substancialmente o desenho da Carreira de forma a tentar deste modo algo perverso, recuperar um pouco o atraso estrutural de Portugal no que a estes indicadores (leia-se aos indicadores da despesa pública) diz respeito (p.7). À luz desta realidade, a problemática das profissões tem sido analisada por alguma literatura, no contexto das reformas da nova gestão pública. Por exemplo, as análises de Broadbent e Laughlin, cit. por Pereira (2009), procuram mostrar como o poder e a autoridade de vários grupos profissionais dos serviços públicos podem ser mitigados através de abordagens gestionárias que introduzem novos controlos e novos valores, por natureza discrepantes com os valores do serviço público e da lógica da autonomia profissional destes trabalhadores. Como consequência, tal como a literatura tem apontado, esta colisão de valores pode gerar desadequações e efeitos perversos na sua aplicação. Seddon (1997) e Clarke e Newman (1997) são autores que têm concebido modelos de análise para entender a transformação das condições de trabalho dos docentes em contextos de mudança orientados por uma lógica gestionária. Estes autores argumentam que o profissionalismo docente é desafiado e redefinido por este tipo de reformas, em grande parte porque as fronteiras da prática profissional docente se tornam mais híbridas, pois os

professores têm que “trespassar” a sua tradicional autonomia para outros atores (gestores, administradores, outras categorias hierárquicas, etc.), (p.13).

Deste modo, a reestruturação supracitada decorreu durante o XVII governo, chefiado por José Sócrates, que tinha como Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues. Após tomar posse, solicitou a elaboração de um diagnóstico externo sobre as condições profissionais dos professores em Portugal de forma a reorganizar a carreira docente. Segundo a investigação de Alves (2012),

“para além das diretrizes neoliberais emanadas de diversas organizações internacionais, nomeadamente da OCDE, Banco Mundial e Comissão Europeia, as recomendações do Estudo sobre a Reorganização da Carreira Docente do Ministério da Educação, da autoria do reconhecido sociólogo e docente do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), João Freire, constituíram as matrizes inspiradoras da orientação e filosofia dos projetos de reforma educativa que, num momento posterior, foram desenhados e apresentados publicamente aos sindicatos dos professores para negociação. Neste diagnóstico encontra-se claramente espelhada a premissa de que a transformação das condições de emprego da classe docente se afigura como uma condição *sine qua non* para que seja possível atingir a imposta e desejada eficácia educativa nas várias dimensões que ela possa assumir” (p. 10).

O investigador reafirma que estes projetos de reforma educativa foram orientados por uma abordagem tipicamente gestionária inspirada na agenda neoliberal para o domínio da educação. Tentando passar a ideia da pretensão de uma necessária eficiência educativa, esta política educativa visava transportar ao setor público da educação um modelo de gestão eficiente de recursos materiais, financeiros e humanos, em comunhão com os discursos, métodos e técnicas de gestão empresarial praticados no setor privado (p.7).

Foram estas reformas educativas, alicerçadas na racionalidade gestionária empresarial, que desafiaram os pilares identitários da profissão, uma vez que “impuseram” tecnocraticamente um novo modelo de profissionalismo docente, cúmplice de uma ideologia gestionária manifestamente contrária à lógica de gestão escolar e de regulação da profissão instituída (Alves, 2012, p.8). Secundando esta visão sobre as reformas educativas, Teodoro e Aníbal (2007) referem que a aplicação desta gestão se relaciona com a convergência a políticas internacionais, em que se verifica um discurso homogéneo no que respeita à valorização de competências, à avaliação externa como garantia de qualidade de controlo, à desestatização das escolas, ou da regulação social, resultando em políticas idênticas de forma a igualar os *rankings mundiais* (p.19). Os mesmos autores consideram que “o novo ciclo de

governação política iniciado em 2005, com a vitória do Partido Socialista (e do seu líder, José Sócrates), parece caracterizar-se pela emergência de políticas de racionalização que assentam em duas vertentes que importa investigar se foram concretizadas:

- moralizar o sistema da escola pública como fator de justiça social e promoção da igualdade de oportunidades;
- promover o controlo social, defendendo uma avaliação externa das escolas e dos professores por agentes da sociedade civil” (p.23).

No que concerne as emergências políticas, segundo Mendes (2009),

Muitos países, principalmente os situados na periferia e semiperiferia do sistema mundial, sentem uma forte inveja e atração pelas orientações e medidas de política educativa adotadas sobretudo pelos países centrais. A tendência para a adoção de soluções transportáveis, para aplicação aos seus próprios sistemas educativos, recolhe justificação na necessidade de introdução de soluções rápidas e eficazes e na legitimação das mudanças propostas a nível interno, no campo educativo, muitas vezes para suprir a insuficiência ou o fracasso dos modelos nacionais. (...) A contaminação e empréstimo das políticas educativas, patente no recurso às lições vindas de fora, legitimam a construção semântica de uma agenda globalmente estruturada em termos de modelos, recomendações e de opções a tomar pelas políticas nacionais em torno de lógicas economicistas da privatização e da desregulação (pp. 64, 65).

Neste contexto e face a toda esta gestão de controlo devido a uma política economicista, houve, da parte da classe docente, uma veemente contestação quer pelo não entendimento da necessidade de proceder a essa divisão da carreira, quer pelos critérios utilizados no provimento à categoria de professor titular. Tratou-se de critérios essencialmente burocráticos, assentando na análise do currículo profissional dos professores apenas nos últimos sete anos de ensino. A não compreensão, por parte dos docentes, das medidas implementadas foram denunciadas pelos Sindicatos, nomeadamente o Sindicato da FENPROF que, no Livro Negro das Políticas Educativas do XVII Governo Constitucional 2005-2009, denuncia,

“As Políticas Educativas e os seus maus resultados, constituindo um libelo acusatório do Governo de maioria absoluta do PS, que, em muitos momentos, transformou a sua maioria em ditadura da prepotência, da arrogância e da incompetência, como afirmaram os professores na sua última grande Manifestação Nacional, realizada em 30 de Maio. Mas constitui, igualmente, uma chamada de atenção ao país e aos partidos políticos, por serem identificados os problemas mais graves com que se depara o sistema educativo português e, assim, assumirem compromissos eleitorais que permitam, no futuro próximo, encontrar forma de os solucionar” (pp. 9,10).

É referido também que, “em Democracia, a educação não é responsabilidade exclusiva de nenhum governo. Desde logo porque a instalação efetiva de qualquer política educativa só é possível com o envolvimento dos seus principais protagonistas: professores, alunos e pais” (p.13). Esta visão dos professores e dos seus Sindicatos está em consonância com o estudo de Hargreaves (1998), quando refere que “as mudanças que os professores enfrentam parecem ser confusas e desconexas, isto deve-se à falta de clareza do contexto que as impulsiona, a partir do qual elas brotam” (p.93).

Perante as medidas implementadas e contestadas face ao novo modelo aplicado à Carreira, fazemos a sua apresentação comparando-o com a versão do modelo anterior que, segundo Teodoro (1994), recolhera uma larga base social e política de apoio e tornou-se um ideário em torno do qual se procurou construir um *consenso nacional* (pp.142, 143), como referimos anteriormente.

Vejamos um quadro comparativo entre a anterior versão do ECD (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90) e o novo Estatuto. O novo modelo assenta em quatro domínios: “Acesso à Carreira, Carreira, Valorização do desempenho e Avaliação do desempenho” conforme Decreto-Lei n.º 15/2007.

Quadro 1 - I- Acesso à Carreira

ANTERIOR VERSÃO		NOVO ESTATUTO	
Requisito: Habilitação profissional ou própria		Requisitos de admissão ao concurso: • Habilitação profissional. • Prova nacional de avaliação de conhecimentos e competências. Os professores que tiverem lecionado em dois dos últimos quatro anos e que tenham cinco anos completos de serviço com avaliação mínima de <i>Bom</i> podem ser dispensados da prova nacional de avaliação de conhecimentos e competências.	
Período probatório: Existe, mas nunca foi regulamentado		Período Probatório: duração de um ano letivo. • O docente é acompanhado por um professor supervisor. Os professores que tiverem lecionado em dois dos últimos quatros anos com avaliação mínima de <i>Bom</i> e que tenham cinco anos completos podem ser dispensados do período probatório.	
Quadros			
Quadros de escola		Quadros de agrupamento e de Escola não Agrupada.	
Quadros de Zona Pedagógica		Quadros de Zona Pedagógica – em caso de inexistência de serviço letivo na sua zona	
Contratados		Continuarão a existir contratos de trabalho para docentes que lecionem as áreas vocacionais, profissionais, artísticos e para as necessidades residuais da lecionação de outras disciplinas.	

Quadro 1 - I- Acesso à Carreira - Fonte: Adaptado de Basílio e Nogal (2007)

Quadro 2 - II- Carreira

ANTERIOR VERSÃO	NOVO ESTATUTO
Uma única categoria	Duas categorias: • Professor titular • Professor O professor titular desempenha todas as funções atribuídas ao professor, mais as funções de coordenação e supervisão de outros docentes, direção de escola e direção de centro de formação. Só professores titulares poderão integrar o júri de provas públicas de acesso à categoria de professor titular.
Escalões: 10	Escalões: 9 6 na categoria de professor e outros 3 na categoria de professor titular.
Duração dos escalões: Variável: 2,3,4,5 anos	Duração dos escalões: dependente da avaliação do desempenho. Na categoria de professor podem ter 5 ou 4 anos e na categoria de professor titular 6 anos.
Horizontal e dependente de: tempo de serviço, formação contínua e avaliação de desempenho	Progressão: a progressão horizontal, nos escalões de cada categoria, fica dependente de: • Prestação, em regra, do número de anos de serviço previstos para cada escalão com Atribuição de <i>Bom</i>, <i>Muito Bom</i>, ou <i>Excelente</i> na avaliação de desempenho. • Frequência de ações de formação contínua: 25 horas anuais • A mudança para a categoria de professor titular dependerá de: Aprovação em provas públicas de avaliação e discussão curricular e do trabalho desenvolvido pelo docente. Avaliação de desempenho - <i>Excelente</i>, <i>Muito Bom</i> ou <i>Bom</i> em toda a carreira.

Quadro 2 – II - Carreira -Fonte: Adaptado de Basílio e Nogal (2007)

Quadro 3 - III- Valorização do desempenho

ANTERIOR VERSÃO		NOVO ESTATUTO	
É pouco valorizado induzindo à acomodação na mediania.		Prémios de desempenho • O docente que obtenha <i>Excelente</i> ou <i>Muito Bom</i> em quatro períodos consecutivos de avaliação de desempenho tem direito a um prémio pecuniário. • Progressão mais rápida para professores com classificação de <i>Excelente</i> e <i>Muito Bom</i>. • O docente que obtenha na avaliação de desempenho <i>Excelente</i> em dois períodos consecutivos de avaliação de desempenho reduz em quatro anos o tempo de acesso ao exame para a categoria de professor titular. • O docente que obtenha na avaliação de desempenho <i>Muito Bom</i> em dois períodos consecutivos de avaliação de desempenho reduz em dois anos o tempo de acesso ao exame para a categoria de professor titular.	

Quadro 3 - III- Valorização do desempenho- Fonte: Adaptado de Basílio e Nogal (2007)

Quadro 4 -IV- Avaliação do desempenho

ANTERIOR VERSÃO		NOVO ESTATUTO	
Periodicidade: No final do período de duração do escalão (em regra de quatro em quatro anos).		Periodicidade: De dois em dois anos.	
Menção qualitativa: Bom – por solicitação do docente – comissão de avaliação constituída na escola; Satisfaz – órgão de gestão; Não Satisfaz – comissão de avaliação de âmbito regional.		Escala de avaliação Excelente – de 9 a 10 valores; Muito Bom – de 8 a 8,9 valores; Bom – de 6, 5 a 7, 9 valores; Regular – de 5 a 6,4 valores; Insuficiente – de 1 a 4,9 valores.	

Quadro 4 -IV- Avaliação do desempenho - Fonte: Adaptado de Basílio e Nogal (2007)

Relativamente aos quadros apresentados, e tendo em atenção as alterações efetuadas ao novo Estatuto da Carreira, ao longo da última década, destacamos no quadro I - **Ingresso na Carreira**, a revogação da Prova Nacional de avaliação de conhecimentos e competências pela publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. No que concerne ao quadro II, **Carreira**, salientamos a reestruturação da carreira docente numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares, segundo o Decreto-Lei atrás referenciado (art.º 34.º). Voltamos a referir a grande luta, da parte da classe docente, por esta unificação, e como refere Hargreaves (1994), “As vozes dos professores têm a sua própria validade e poder de afirmação” (p.5). “As velhas e as novas ondas de reforma, criam confusas correntes de mudança que se cruzam e que podem ser difíceis de negociar, correndo mesmo o risco de arrastar consigo os próprios professores” (p. 8). Segundo o autor,

“A mudança educativa acelerada é um fenómeno global! Porque é que os professores estão a enfrentar tanta mudança? De onde vem a mudança? O que é que ela significa? Como é que a mudança afeta os professores, de modo a que eles próprios estejam aptos ou inaptos a realizá-la?” (pp. 8, 17)

Para o autor, não há respostas satisfatórias capazes de elucidar cada uma das questões, pois, na educação, como noutros domínios da vida, as coisas andam par a par. É a inter-relação entre as mudanças que lhes confere uma coerência particular, que lhes dá um determinado impulso e não outro (pp.8, 9).

Perante tanta mudança, relembramos o pensamento de Paulo Freire ao afirmar que a escola é um local de luta e de compromisso, que não se muda por decreto (Freire, 1991, p.25, cit. por Lima, 1998, p.7). Relembramos os discursos do Ministro da Educação, Roberto Carneiro, referido no capítulo III do nosso estudo, pois, para este governante, as mudanças educativas incidiam na sensibilização e mobilização dos seus atores, opondo-se ao discurso de Maria de Lurdes Rodrigues, ministra da educação do XVII governo, que impôs um modelo para ser cumprido, já que, como refere Ruivo (2012), para esta governante as questões da Educação, “são apresentadas como não prioritárias e as políticas educativas como subsidiárias das políticas globais de contenção orçamental (p.12).

No que respeita ao quadro II, **Carreira**, referimos que, com base na reestruturação da carreira, também o número de escalões sofreu alterações, passando novamente para 10, tal como na anterior versão do ECD, no entanto mantém-se a existência de quotas para a

atribuição de menções mais elevadas (Muito Bom / Excelente) tornando-se quase impossível alterar a situação no que respeita à mudança de escalão.

No quadro III- **Valorização do desempenho**, mantêm-se, no momento, todas as medidas implementadas no novo estatuto, e o mesmo acontece com as medidas presentes no quadro IV- Avaliação do desempenho, nada se alterou.

Verificamos que as poucas alterações efetuadas ao novo estatuto se reportam a 2010/2011, pelos decretos referenciados, por isso, como refere Ruivo (2012),

“Entre 2010 e 2011 viveu-se o período de acordada pacificação das escolas, fruto da mudança de política, com o fim da maioria absoluta do PS de José Sócrates e a necessidade de aceitar uma qualquer forma de diálogo e entendimento com quem pudesse ajudar a domesticar um dos focos de maior oposição durante o mandato anterior. Mudou-se a ministra, encenou-se uma suavização das políticas, assinou-se um acordo com os representantes dos docentes, fizeram-se promessas implícitas e anunciou-se que a paz estava aí, quando nem de uma trégua se tratava. Tudo continuou a desenvolver-se como antes (avaliação do desempenho na enésima simplificação de um mau modelo, gestão escolar cada vez mais hierarquizada e dependente de confianças e clientelas pessoais, reorganização da rede escolar com critérios meramente estatísticos), apenas com uma mudança de ritmo (p.11).

Verificando-se as ínfimas alterações efetuadas pela Tutela, mencionadas na citação de Ruivo, relembramos o pensamento de Fullan (2003) sobre o lado positivo da resistência, neste caso a dos docentes que não aceitaram o mau modelo que lhes foi imposto, ao referir que “As pessoas resistem por aquilo que consideram ser uma razão válida” e acrescenta” é necessário respeitar os resistentes” (p.49)

Concluímos este capítulo apresentando a visão de Hargreaves (1998), no que concerne às mudanças que se operam nas escolas “Em muitas partes do mundo, em resposta à globalização e à migração intercultural, espera-se que as escolas carreguem grande parte do peso da reconstrução nacional” (p.6). O mesmo autor afirma que “As escolas não são empresas: As crianças não são produtos. Os educadores não agem normalmente no sentido da obtenção do lucro” (p. 25).

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

“A atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas” Alarcão (2001), p.2.

“Quantas das pequenas investigações na ação realizadas pelos nossos professores, nas nossas escolas, não trazem contributos novos para a compreensão da realidade e as modalidades de intervenção?” Alarcão (2001), p.8.

“Investigadores com poucos recursos e até sozinhos, mas pondo à prova as suas qualidades de pesquisa, podem dar uma contribuição séria para a investigação, através do estudo de caso, em alternativa a estudos de perspectiva mais vasta que exigem mais recursos em material e pessoas” Duarte (2008) p.113.

4.1. Introdução

A metodologia de investigação consiste na determinação das etapas, procedimentos e estratégias utilizadas na recolha de dados. Segundo Quivy e Campenhoudt, (1998), “Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados. Mas esta adaptação não dispensa a fidelidade do investigador aos princípios fundamentais do procedimento científico” (p.25).

Deste modo, Quivy e Campenhoudt (1998), referem que “Ao dar mais relevo ao procedimento do que aos métodos particulares, a nossa formulação tem, assim, um alcance geral e pode aplicar-se a todo o tipo de trabalho científico em ciências sociais” (p.25).

Mas quais são esses princípios fundamentais que toda a investigação deve respeitar? Gaston Bachelard, cit. por Quivy e Campenhoudt, (1998, p.25) resumiu o processo científico nestas palavras: «O facto científico é conquistado, construído e verificado»:

- Conquistado sobre os preconceitos;
- Construído pela razão;
- Verificado nos factos.

Neste capítulo procuraremos, assim, clarificar os aspetos de natureza metodológica que orientaram este trabalho. Tentaremos descrever e fundamentar as opções tomadas ao longo do estudo, relativamente aos métodos utilizados na recolha, tratamento e interpretação de dados.

4.2. Justificação do interesse pela temática

Motivados pela experiência e pelas dificuldades sentidas no atual contexto profissional, decidimos desenvolver um estudo que nos permitisse compreender a relação do professor com a escola atual e analisar as transformações operadas na Escola Pública, passada mais de uma década, após a alteração do Estatuto da Carreira Docente, a partir do Decreto Lei nº 15/2007, que dividiu a Carreira em duas categorias: a carreira de professor titular e a carreira de professor.

Constatando-se que a situação geradora de mal-estar se mantém presente, procurar-se-á analisar, as suas consequências na Educação e as principais preocupações dos professores, ambicionando-se ainda a possibilidade de dar um contributo a futuras investigações nesta temática.

A literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras, os percursos profissionais, as biografias e autobiografias de docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores; trata-se de uma produção heterogénea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação e, como salienta Estrela (1997) “é surpreendente o volume de literatura que na segunda metade deste século se tem publicado sobre os professores, a sua formação e a sua profissão” (p.9).

Pretendemos assim, analisar a forma como os professores se sentem, no momento atual, pois citando Seco (2002), a propósito deste caminho da profissão docente, “É necessária investigação adicional que esclareça de forma mais inequívoca, os efeitos e a possível interação das recompensas extrínsecas e intrínsecas na atividade docente, clarificando que tipo de recompensa motiva os professores a assumirem novas responsabilidades e a realizarem o seu trabalho (p.25).

No que se refere a estas recompensas podemos relacioná-las com a teoria dos dois fatores de Herzberg (1959), cit. por Jesus (2000) em que os fatores extrínsecos estão relacionados com o salário, os benefícios recebidos e as relações interpessoais, enquanto os fatores intrínsecos estão relacionados com a responsabilidade, a oportunidade de crescimento, o status. No estudo realizado pelo autor, os fatores intrínsecos são os motivadores do comportamento e os que contribuem para o sentimento pessoal de satisfação (pp.91,92,93).

Com este estudo pretendemos analisar a importante consequência da implementação do mencionado Decreto-Lei 15/2007, apresentando a visão dos professores no que concerne a sua satisfação como docentes da Escola Pública, após a implementação do supracitado Decreto-Lei. Assim, tentamos cooperar para «desocultar» problemas inerentes a esta profissão que “todos conhecem do exterior, mas cuja interioridade não é do conhecimento dos olhares a ela alheios” (Estrela, 1997, p.9).

No nosso enquadramento teórico tivemos presente, por um lado, o professor como um elemento chave na estrutura da escola, onde desempenha variadíssimas funções, desenvolve determinadas práticas e, por outro, o professor como “ser” em interação com toda a comunidade educativa, com quem se envolve e sente, não só, os problemas dos alunos, mas também os dirigidos a si próprio, pelas políticas educativas impostas pelos sucessivos governos que apresentam visões muito diferenciadas e mesmo opostas perante a Escola Pública. Daqui, decorreu um duplo questionamento inicial:

- Face à alteração operada, na Escola Pública, após o Decreto-Lei 15/2007, como sentem e vivem os professores?
- Perante a realidade que é hoje a escola, que (in)satisfação?

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

Assim, este projeto visa, não só, analisar a visão dos professores de uma escola pública típica, como contribuir para uma reflexão dos responsáveis sobre esta problemática. Apesar de ter sido realizada uma revisão, em 2010, ao Decreto-Lei 15/2007 apresentado, questionamo-nos sobre a vivência dos professores na escola pública atual sobre: o que ficou? O que foi alterado?

4.3. Problemática da Investigação

O estudo que apresentamos, como já referimos na introdução, visa analisar até que ponto os professores da Escola Pública se encontram ou não descontentes com o desencadear de processos que o Decreto-Lei 15/2007 provocou na escola até ao momento, e se esse descontentamento se traduz em desencanto com a profissão. O que equivale a analisar a forma como os professores se sentem, no momento atual, pois, citando Nóvoa (2011), a propósito deste caminho da profissão docente: “É preciso começar. Parece que todos sabemos, e até concordamos, como deve ser o futuro da profissão docente. Mas temos dificuldade em dar passos concretos nesse sentido” (pp. 24-25).

4.4. Objetivo Geral

Analisar o (des)contentamento dos professores na Escola Pública atual.

4.5. Objetivos específicos

Com este estudo pretendemos assim, atingir os seguintes objetivos:

- Analisar de que forma os professores lidam com as mudanças que se operam no Sistema Educativo.
- Identificar os problemas dos professores na Escola Pública atual.
- Contribuir com sugestões para melhoria da situação.

4.6. Opções metodológicas

Para se atingirem os objetivos previamente definidos e para se obterem resultados fiáveis é necessária uma escolha adequada na aplicação do método de investigação. No entanto, esta escolha representa sempre uma incógnita para o investigador, pois “Apenas conhecemos correctamente um método de investigação depois de o termos experimentado por nós próprios.” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 186).

Neste âmbito, expomos, neste capítulo, a fundamentação metodológica da investigação realizada. Definimos os objetivos que conduziram à realização deste estudo e justifica-se a natureza das opções tomadas. Face aos objetivos propostos, optámos por realizar

uma investigação que se insere numa abordagem quantitativa, embora tendo como inquiridos os professores de uma só escola, por ser a mais adequada a investigar as opiniões dos atores em estudo, proporcionando uma análise e tratamento de dados mais facilitada, utilizando métodos estatísticos.

A opção por uma metodologia de investigação quantitativa, prende-se com o facto de nos parecer a mais apropriada para esta investigação, pois a técnica de inquérito por questionário, num projeto de investigação, pode desde logo justificar-se, segundo Carmo e Ferreira (2008) e Quivy e Campenhoudt, (1998), pela vantagem de obter informações junto de um maior número de inquiridos num período de tempo mais reduzido, e uma maior simplicidade na análise e ainda a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação (p.164), (Quivy e Campenhoudt, 1998, pp.188,189). Segundo Carmo e Ferreira (2008) há ainda a considerar a sua fiabilidade, desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos quanto à sua conceção, seleção dos inquiridos e administração no terreno (p. 156). E não podemos esquecer que a garantia de anonimato das respostas é também um aspeto a considerar como positivo. No entanto, segundo os mesmos autores, (p.157) devemos também considerar que existem inconvenientes, nomeadamente: o cuidado que deve ser colocado na formulação das questões, a elevada taxa de não-respostas ou ainda a dificuldade de perceber se os inquiridos respondem em consonância com aquilo que realmente pensam ou em função daquilo que se espera que eles respondam.

No que respeita à formulação das questões optámos por uma tipologia predominantemente fechada e, tal como refere, Carmo e Ferreira (2008), obedeceram aos dois principais critérios: clareza e rigor (2008, p.161).

4.7. Campo de Análise

De acordo com o que foi referido e atendendo à importância desta fase da investigação, no que concerne a delimitação do campo de análise, este “deve ser muito claramente circunscrito”, sob pena do investigador se “perder” e não conseguir centralizar e destacar o seu objeto de estudo. Um critério que pode ser determinante na prática é “a margem de manobra do investigador: os prazos e os recursos de que dispõe, os contactos e as informações com que pode razoavelmente contar, as suas próprias aptidões” e não podemos esquecer que “o campo de análise deve ser muito claramente circunscrito” (Quivy e

Campenhoudt, 1998, p.158). Deste modo, determinámos o campo da nossa análise ao Agrupamento de Escolas Eça de Queirós, em Lisboa, criado em 2010 e abrangendo as freguesias dos Olivais e do Parque das Nações por representar a média das escolas do País, com base nos resultados do *Rankink* nacional de 2019. Por isso a instituição analisada constitui um caso típico do panorama escolar português e adquire assim alguma representatividade.

4.8. Procedimento da recolha de dados

Para iniciarmos a aplicação dos instrumentos de recolha de dados procedemos, previamente, ao contacto com vários agrupamentos de escolas de Lisboa, no sentido de compreender a sensibilidade dos Diretores à aplicação deste inquérito. Enviámo-lo, por isso, a quatro Diretores, via email, de forma a conhecerem a natureza do estudo e o seu objetivo. As respostas que recebemos davam conta de um parecer desfavorável à sua aplicação, argumentando a falta de tempo dos professores.

Face a esta estranha falta de vontade e de disponibilidade, centrámos a nossa atenção noutros agrupamentos e a nossa escolha recaiu sobre o Agrupamento de Escolas Eça de Queirós, por ser, como referimos, representativo da média das Escolas típicas, a nível dos resultados do *Ranking* Nacional.

Tal como com as outras escolas, contactámos a Direção da Escola de forma a expormos a nossa solicitação, tendo-lhe sido explicada a natureza e objetivos do estudo e solicitada a possibilidade da distribuição dos questionários, aos respetivos docentes, mas presencialmente, ou seja ter a possibilidade de contactar, explicar a cada um a natureza do estudo, solicitar o seu preenchimento e recolher nesse momento, para que não houvesse um corte no tempo que pudesse provocar o esquecimento e abandono desta tarefa, algo precioso e urgente para nós. Esta operação, segundo Quivy e Campenhoudt (1998) “constitui a execução do instrumento de observação e consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (p.183).

A Diretora deste agrupamento revelou abertura para a realização e aplicação dos questionários acrescentando, até, o melhor momento para a sua execução.

Tendo obtido confirmação para a sua aplicação, agendámos uma reunião para darmos a conhecer, pessoalmente, o âmbito do estudo e, no dia marcado, fomos recebidos amavelmente pela Direção da Escola. Houve grande abertura por parte da Diretora à aplicação do questionário, como já referimos, revelando compreender as dificuldades do investigador perante esta etapa do estudo, por isso se prontificou a apresentar-nos ao corpo docente, conduzindo-nos pessoalmente, à sala de professores. Desta forma, como referem Quivy e Campenhoudt, (1998) pretendeu-se criar uma atmosfera de confiança e honestidade relativamente à consciência profissional do investigador, com o que se esperava aumentar a devolução de questionários preenchidos (p.190).

Após a apresentação, pudemos então expor de uma forma mais pormenorizada, o estudo em curso, levando a que algumas professoras que se encontravam num momento de pausa, interviessem sobre o tema, tendo-se criado um bom ambiente que proporcionou e optimizou o preenchimento do questionário, pois como refere Quivy e Campenhoudt (1998) “As pessoas não estão forçosamente dispostas a responder, excepto se virem nisso alguma vantagem (falar um pouco, por exemplo) ou se acharem que a sua opinião pode ajudar a fazer avançar as coisas num domínio que consideram importante. O investigador deve, portanto, convencer o seu interlocutor, «vender-lhe a sua mercadoria»” (p.184). Nesta perspetiva, também Carmo e Ferreira (2008) referem os cuidados que o investigador deve ter, no que respeita aos canais de comunicação seleccionados, às técnicas utilizadas para evitar a recusa ao fornecimento de respostas, e ao esforço para garantir a sua fiabilidade (p.154). Segundo estes autores este processo requer que o investigador esteja atento a várias questões, de forma a otimizar e garantir o êxito do seu propósito, nomeadamente esclarecer o tema, fornecer instruções quanto ao seu preenchimento, assim como a entrega do questionário num envelope (p.157). Neste sentido, estivemos atentos a todos estes procedimentos de forma a concluir com êxito este processo. Assim, podemos afirmar que, este primeiro contacto, com o público alvo do nosso estudo, foi profícuo para o desenvolvimento do nosso trabalho, levando a que o investigador aumentasse o seu ânimo perante as próximas etapas. Referimos etapas, pois apesar da boa vontade dos intervenientes neste processo, ressalva-se o número reduzido de professores que se encontrava na sala de professores, nesse momento. Por isso, neste primeiro contacto, recolhemos apenas nove questionários, o que nos levou a equacionar novas datas de intervenção, para tentarmos conseguir uma amostra significativa para a investigação em curso.

As novas etapas revelaram-se mais difíceis, pois tínhamos não só de aguardar pelos intervalos entre as aulas, para encontrar os professores, como tentar alcançar a sua boa vontade para ouvirem a nossa solicitação. Foi, na verdade, uma tarefa morosa, para quem trabalha e tem também um horário a cumprir. Fizemos frequentes visitas à escola para solicitação junto dos docentes. Nestas caminhadas, acabámos por nos encontrar, repetidamente, com professores que tinham preenchido já o questionário e, solidariamente, solicitavam a outros colegas que o fizessem também. No final de um mês e meio, conseguimos que 47 professores respondessem ao nosso questionário e, então, optámos por nos dirigir a uma outra escola do Agrupamento, nomeadamente, a Escola EB2/3 Vasco da Gama, no Parque da Nações para conseguirmos aumentar a nossa amostra.

Nesta Escola, houve grande dificuldade em conseguirmos mover os professores a realizar o inquérito, (devido ao facto de haver sempre urgência em realizar uma atividade que lhes ocupava o intervalo), isso levou-nos a contactar novamente a Diretora da Sede de Agrupamento, para lhe solicitarmos auxílio. Revelou uma vez mais a sua disponibilidade, contactando a Coordenadora desta segunda Escola, sugerindo-lhe que solicitasse à investigadora alguns inquéritos, de forma a distribuí-los numa reunião que registasse um número significativo de professores, recolhendo-os depois. Esta nova etapa demorou ainda a ser concretizada, mas conseguimos, reaver 23 questionários preenchidos, ficando assim a nossa investigação com um total de 70 questionários.

Não era o número que nós idealizávamos, no entanto, perante a realidade vivida e experienciada nesta etapa do nosso árduo trabalho, consideramos que alcançámos um número razoável de questionários que nos permitirá responder à nossa questão de partida. Secundando Quivy e Campenhoudt (1998), “Não basta conceber um bom instrumento, é preciso ainda pô-lo em prática de forma a obter-se uma proporção de respostas suficiente para que a análise seja válida (p.184).

4.8.1. O Questionário

Importa dizer que com base na reflexão teórica apresentada e nos objetivos acima mencionados, elaborámos uma lista geral de perguntas para inserir no questionário a aplicar aos professores inquiridos. A primeira parte do questionário visava recolher elementos de

identificação pessoal e profissional de forma a caracterizar os inquiridos relativamente às seguintes variáveis: género; idade; habilitações académicas.

Quadro 5 - Dados pessoais e profissionais

1. Dados pessoais e profissionais:
2. Género: Feminino / Masculino
3. Idade:
4. Habilitações académicas:
5. Situação Profissional:
6. Tempo de Serviço em anos completos
7. Distância entre a escola e o seu domicílio:

Quadro 5 - Dados pessoais e profissionais

A segunda parte, constituída por 29 itens (12, 5, 11) objetivava avaliar o grau de satisfação e as conceções dos professores sobre a sua prática pedagógica na Escola Pública, nas dimensões que apresentamos:

Quadro 6 - A Satisfação pessoal com a prática letiva

- Sente-se realizado como professor?
- Conhece as características individuais e grupais dos seus alunos?
- Pesquisa e prepara recursos e materiais didáticos tendo em conta as diferenças cognitivas dos seus alunos?
- Considera que desperta nos seus alunos interesse em adquirir novas competências?
- Considera que a Escola Pública promove a inclusão e contribui para o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com dignidade?
- Concorda com a ideia de que o ensino se deve basear numa avaliação formativa e não meramente sumativa?
- Considera que o cargo de diretor de turma, pela sua relevância na escola, pode ser ministrado por professores em início de carreira?
- Considera que o professor, como diretor de turma, deve obter formação especializada na área da gestão escolar?
- Sente que a sociedade reconhece o seu trabalho como professor?
- Considera que a progressão na carreira valoriza a sua profissão?
- Considera que a avaliação de desempenho seja um fator determinante para progressão e acesso na carreira? (Art.º 41 Decreto-Lei 15/2007)
- O Decreto-Lei 15/2007 (que dividiu a carreira em duas categorias) teve efeitos positivos ou negativos?

Quadro 6 : A Satisfação pessoal com a prática letiva

Quadro 7 - Avaliação das medidas implementadas no Decreto-Lei 15/2007

- Concorda com a alteração, efetuada em 2007, aos escalões da carreira docente?
- Como avalia as outras mudanças que trouxe para a escola aquele Decreto Lei?
- A avaliação interna da escola, desde 2007, melhora o trabalho do professor?
- Concordava com o exame exigido aos professores para ingresso na carreira e que depois foi suspenso?
- Concorda com a implementação, no horário dos professores, da atividade não letiva?

Quadro 7 : Avaliação das medidas implementadas no Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro

Quadro 8 - Razões que o/a levam a continuar a ser professor:

- Satisfação pessoal com a profissão
- Reconhecimento e valorização da profissão docente
- Escola com infraestruturas modernizadas
- Salas equipadas com as novas tecnologias
- Solidariedade entre docentes
- Bom ambiente de trabalho
- Trabalho com os alunos
- Poder contribuir para mudar a sociedade
- Uma profissão com impacto nas novas gerações
- Necessidade de ganhar dinheiro
- Não poder reformar-se

Quadro 8 - Razões que o/a levam a continuar a ser professor:

CAPÍTULO V – RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

“[...] o estudo de caso pode ser uma contribuição séria para a investigação em educação” Yin (2005), cit. por Duarte (2008, p.125).

“Um estudo de caso pode também focar num primeiro momento um caso típico. E este estudo pode depois ser complementado por outros casos típicos e atípicos, num estudo múltiplo, em atenção às características da população e num programa de investigação a prosseguir ao longo do tempo, com um investigador ou vários” Yin (2005), cit. por Duarte, (2008, p.126).

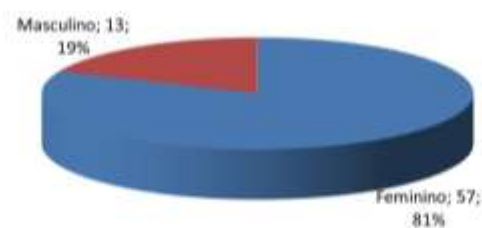
5.1. Introdução

Finalizado o processo de implementação do questionário de investigação, expomos, neste V capítulo, os resultados obtidos através do questionário, procurando, em simultâneo, fazer uma leitura interpretativa dos mesmos. Para efetuarmos a análise dos dados, recorreremos a ferramentas que nos possibilitassem obter resultados o mais fidedignos possível. Assim, o recurso ao programa informático *SPSS* versão 23 possibilitou-nos obter uma maior quantidade de informação de dados visando cumprir com os objetivos apresentados no início do nosso estudo. Salientamos ainda o recurso ao programa *Microsoft Excel 2010* utilizado nas diferentes tabelas apresentadas.

5.2. Parte I - Caracterização da amostra

A população do nosso estudo é constituída por docentes a lecionar no ensino público, mais precisamente, no Agrupamento de Escolas Eça de Queirós, em Lisboa (Escola Secundária Eça de Queirós e Escola Básica Vasco da Gama), enquanto Professores dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário como anteriormente referimos. A amostra é constituída por 70 professores das diferentes áreas científicas.

1. Caraterização da amostra quanto ao género.



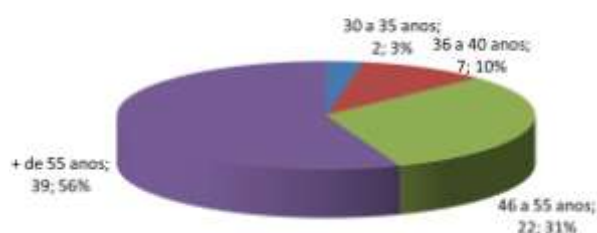
1 : Gráfico de frequências: 1. Distribuição por género

	Frequência	Percentagem
Feminino	57	81,4
Masculino	13	18,6
Total	70	100,0

2 : Tabela de frequências: 2. Distribuição por género

A amostra apresenta uma predominância de professores do género feminino 81% e de 19% para o género masculino, indo ao encontro da realidade do Sistema de Ensino a nível nacional, confirmado pelo estudo realizado em 2019 pelo CNE, já que menciona esta profissão como “Uma profissão essencialmente feminina, em que o corpo docente é constituído por uma percentagem de 78% de mulheres” (p.9).

2. Caraterização da amostra quanto à Idade



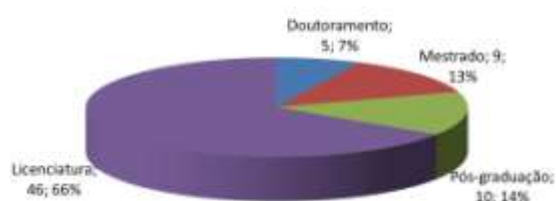
2 : Gráfico de frequências: 2. Distribuição por Idade

	Frequência	Percentagem
30 a 35 anos	2	2,9
36 a 40 anos	7	10,0
46 a 55 anos	22	31,4
+ de 55 anos	39	55,7
Total	70	100,0

3 : Tabela de frequências: 3. Distribuição por Idade

Relativamente à idade dos inquiridos, a amostra apresenta uma predominância de professores com mais de 55 anos, (2,9% tem entre 30 a 35 anos, 10,0% entre 36 a 40 anos, 31,4% entre 46 a 55 anos e 55,7% tem mais de 55 anos). A amostra revela o envelhecimento da classe docente tal como é referido no estudo realizado em 2018 pelo CNE ao divulgar “o número de docentes com 50 ou mais anos de idade como muito elevado, enquanto os que têm menos de 35 anos é baixo. Em termos percentuais, o primeiro grupo representa 52,9% e o segundo 1,1%” (p. 9).

3. Caraterização da amostra quanto às Habilitações



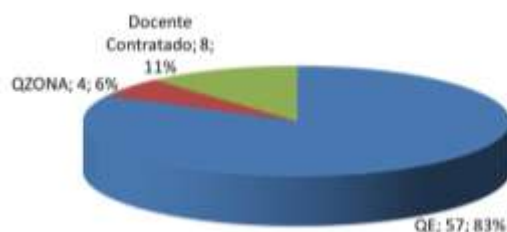
3 : Gráfico de frequências: 3. Habilitações académicas

	Frequência	Percentagem
Doutoramento	5	7,1
Mestrado	9	12,9
Pós-graduação	10	14,3
Licenciatura	46	65,7
Total	70	100,0

4: Tabela de frequências: 4. Habilitações académicas

Verificamos pela amostra que predominam os professores licenciados 66%, no entanto 28,84% dos professores inquiridos apresenta uma especialização (7,1% tem Doutoramento, 12,9% tem Mestrado, 14,3% tem Pós-graduação).

4. Caraterização da amostra quanto à Situação Profissional



4 : Gráfico de frequências: 4 - Distribuição da Situação Profissional

	Frequência	Percentagem
QE	57	82,6
QZONA	4	5,8
Docente Contratado	8	11,6
Total	69	100,0

5: Tabela de frequências: 5. Distribuição da Situação Profissional

Podemos constatar através da amostra que o corpo docente denota uma grande estabilidade profissional, já que 83% pertencem ao Quadro de Escola, 6% ao Quadro de Zona Pedagógica e apenas 11% são contratados.

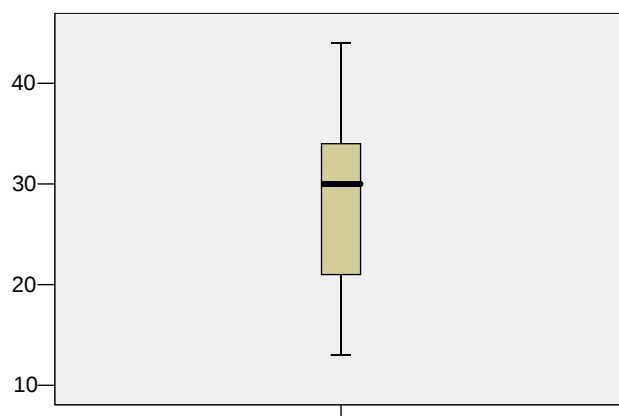
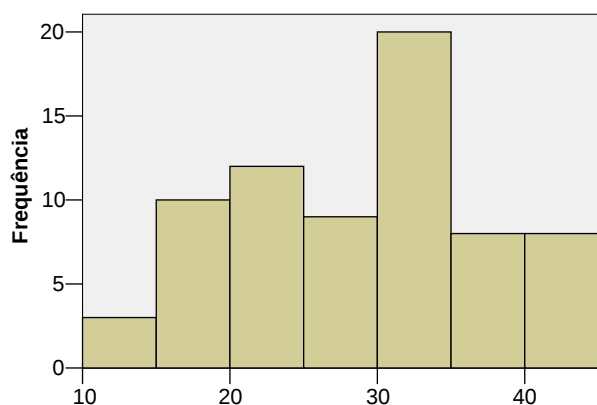
Estatísticas: 5. **Tempo de Serviço** em anos completos (em 31 de agosto de 2017)

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
5. Tempo de Serviço, em anos	70	28,4	8,4	30%	13	44

6: Tabela de frequências: 6. Tempo de Serviço

Na amostra, o tempo de serviço apresenta um valor médio de 28,4 anos, com uma dispersão de valores de 30%, variando entre o mínimo de 13 anos e o máximo de 44 anos. Esta amostra leva-nos a concluir que tal como é referido no relatório de 2019 realizado pelo CNE “Os professores têm uma elevada experiência profissional” (p.9) pela sua longevidade no ensino. No histograma e diagrama tipo caixa seguintes, ilustra-se a distribuição de valores do tempo de serviço.

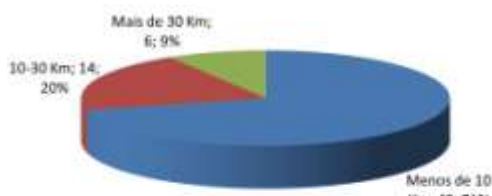
Histograma e Diagrama tipo caixa: 5. Tempo de Serviço em anos completos (em 31 de agosto de 2017)



7: Tabela de frequências: 7 - Tempo de serviço em anos completos (em 31 de agosto de 2017), em anos

Pode observar-se que a distribuição de valores do tempo de serviço se verifica principalmente entre 15 e 45 anos.

6. Distância entre a escola e o domicílio



5 : Gráfico de frequências: 5. Assinale a distância entre a escola e o seu domicílio

	Frequência	Percentagem
Menos de 10 Km	49	71,0
10-30 Km	14	20,3
Mais de 30 Km	6	8,7
Total	69	100,0

8: Tabela de frequências: 8. a distância entre a escola e o seu domicílio

Na amostra verifica-se que a grande maioria dos professores inquiridos tem residência perto da escola onde leciona, já que 71,0% reside a Menos de 10 Km da Escola, 20,3% reside a 10-30 Km e apenas 8,7% reside a Mais de 30 Km. (podemos relacionar esta percentagem com a estabilidade profissional dos docentes referida na amostra 4).

Da análise geral destes dados podemos destacar que se trata de um grupo de professores maioritariamente feminino, com mais de 55 anos, com uma grande experiência profissional (com mais de 28 anos de serviço), numa situação estável dado que a grande maioria pertence ao Quadro de Escola e reside próximo do local de trabalho.

5.3. Parte II- Resultados relativos ao Grau de satisfação na Escola Pública

5.3.1. Tratamento de dados e sua análise

Procedemos agora à apresentação dos dados e à sua análise no que se refere à satisfação dos professores com a escola pública. Pretendendo conhecer a perceção dos professores relativamente ao tema em estudo, apresentamos uma explicação qualitativa segundo as declarações dos professores.

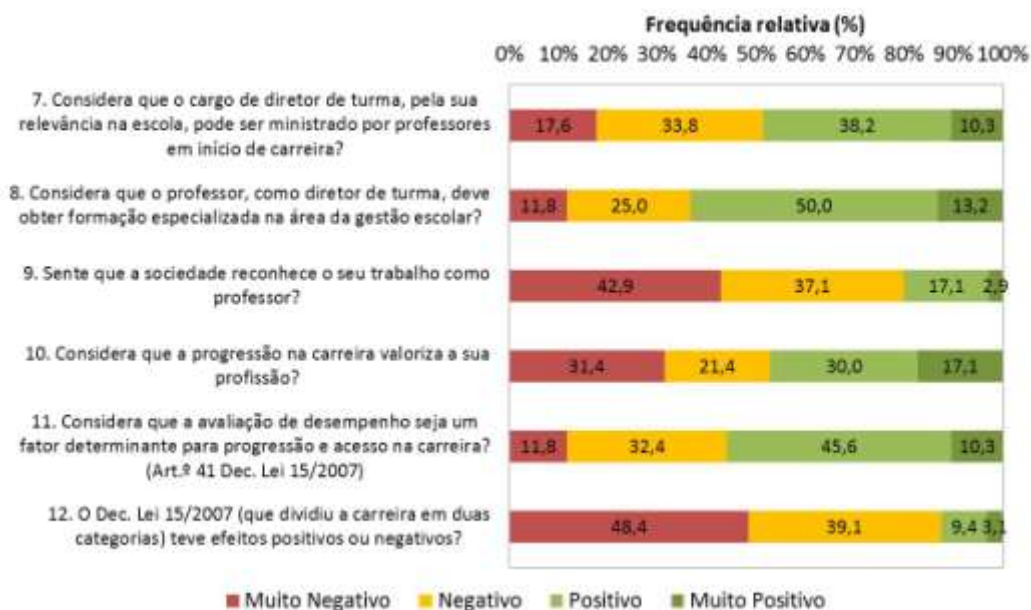
As análises apresentadas neste ponto permitem atingir os objetivos:

- Analisar de que forma os professores lidam com as mudanças que se operam no Sistema Educativo.
- Identificar os problemas dos professores na Escola Pública atual.

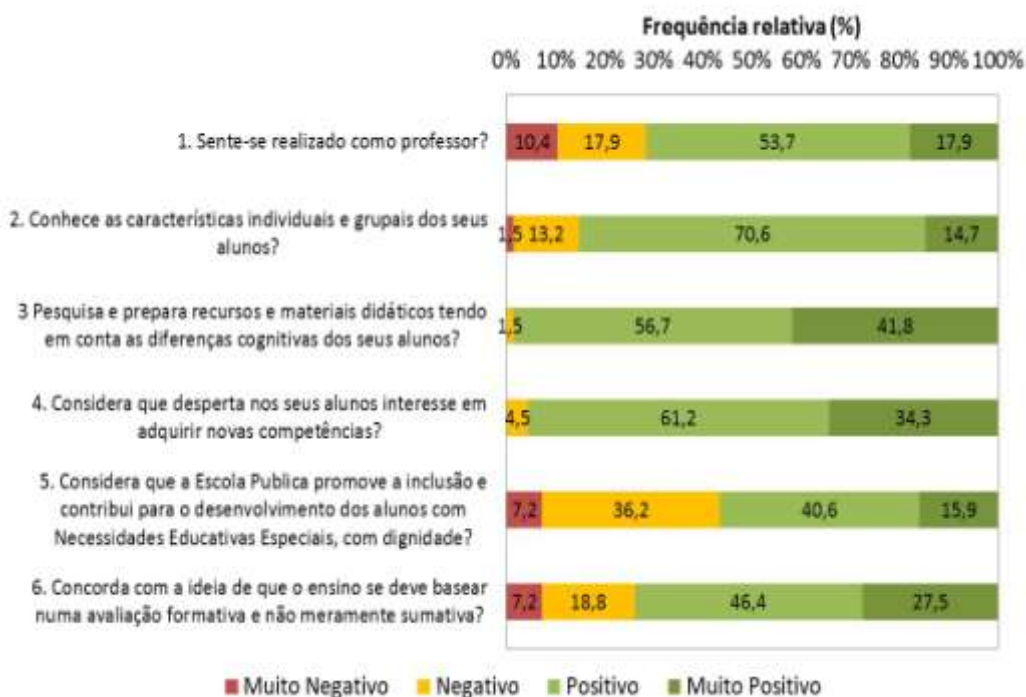
Assim como responder ao nosso duplo questionamento inicial:

- Face à alteração operada, na Escola Pública, após o Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, como sentem e vivem os professores?
- Perante a realidade que é hoje a escola, que (in)satisfação?

Gráfico de frequências: Questões da Tabela I



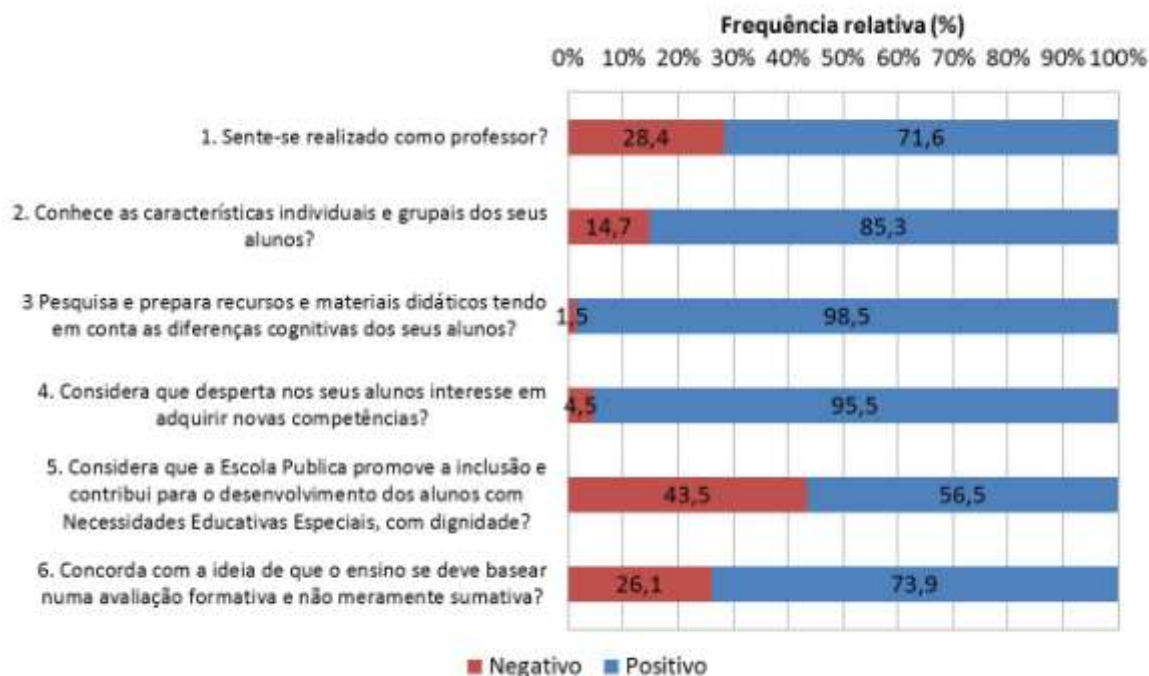
6 : Gráfico de frequências: 6. Frequência relativa



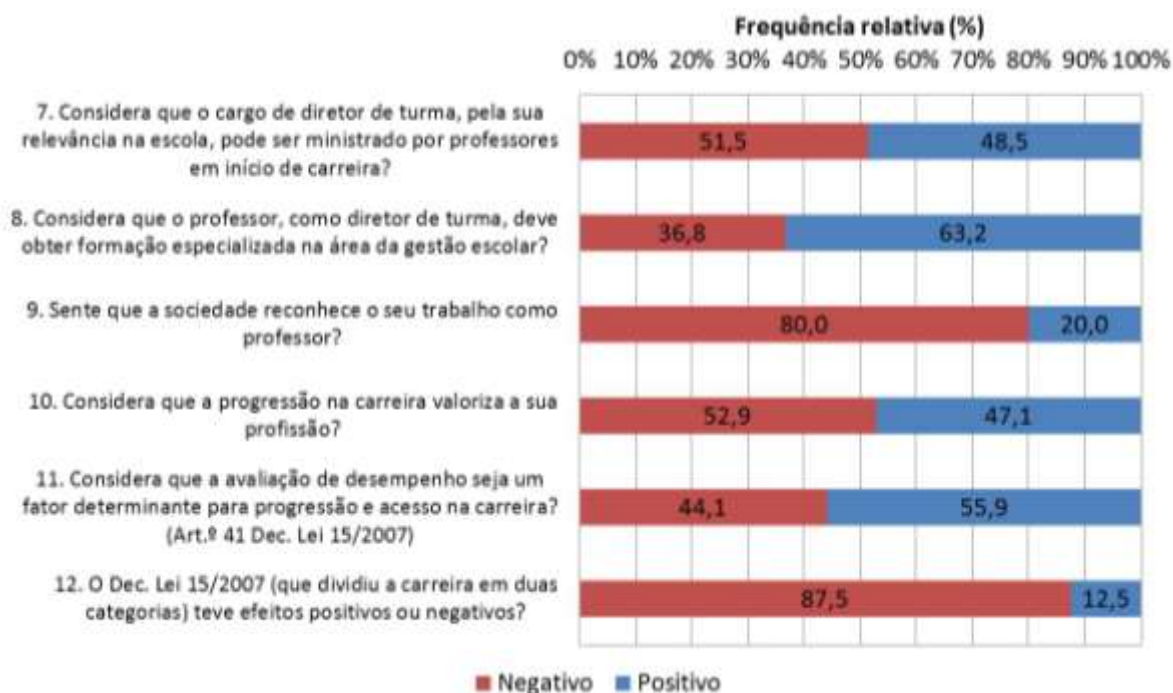
7 : Gráfico de frequências: 7. Frequência relativa

Agrupando as categorias positivas e negativas, obtêm-se os seguintes resultados.

Gráfico de frequências: Questões da Tabela I- DIMENSÃO 1



8 : Gráfico de frequências: 8. Frequência relativa



9 : Gráfico de frequências: 9. Frequência relativa

As opções de resposta foram elaboradas segundo a escala Likert que permitiu aos inquiridos expressar a sua opinião perante os itens apresentados através de 4 opções em cada tabela. Para a tabela I: “Muito Negativo”, “Negativo”, “Positivo”, “Muito Positivo”; Para a tabela II: Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo totalmente e para a tabela III: NI= nada importante; PI= pouco importante; I= importante; MI= muito importante.

Para a análise dos dados obtidos, vamos seguir estas opções, e optámos por apresentar os resultados por ordem decrescente, privilegiando em primeiro lugar o resultado com maior percentagem perante a questão colocada aos professores inquiridos.



10 : Gráfico de frequências: 10. amostra

Perante as amostras, destacamos em primeiro lugar a questão 3 “*Pesquisa e prepara recursos e materiais didáticos tendo em conta as diferenças cognitivas dos seus alunos?*” devido ao elevado grau de concordância, com um resultado positivo de 98,5%, percentagem assinalável no que concerne a visão do professor face ao trabalho que desenvolve com os alunos, traduzindo uma mudança de mentalidades relativamente ao facto de se colocar de lado a utilização de uma planificação rígida, passando a utilizar-se uma pedagogia diferenciada, já referida no nosso estudo, capítulo I. Neste sentido, verificamos que os docentes inquiridos apresentam uma nova perceção do ensino que vai ao encontro do que Duarte (2004) com base em Perrenoud (2000), declara:

é preciso mudar profundamente a escola para que cada aluno, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais, possa vivenciar situações fecundas de aprendizagem (p.39).

Segundo os pressupostos enunciados, as práticas da diferenciação pedagógica podem ser compreendidas, como refere Duarte (2004), “como uma resposta à diversidade dos perfis de aprendizagem dos alunos e servem-se da diversidade dos instrumentos, dos diferentes modos de intervenção do professor e das modalidades de agrupamento dos alunos” (p.36). Podemos, então, com base nas declarações dos professores, inferir que estes seguem e aplicam a diferenciação pedagógica referenciada, sem esquecermos que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho estabelece “os princípios e as normas que garantem a inclusão,

enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” e tem “como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (preâmbulo do Decreto-Lei 54/2018).



11 : Gráfico de frequências: 11. amostra

No seguimento deste resultado, surge o item 4. “*Considera que desperta nos seus alunos interesse em adquirir novas competências?*” também com resultado positivo, e com uma percentagem muito semelhante ao item anterior, de 95,5%. Este resultado expressa da parte dos professores inquiridos grande satisfação com o trabalho desenvolvido com os alunos, traduzindo-se em motivação própria e com o outro. Estamos, assim, perante professores que se afirmam motivados relativamente ao ensino dos seus alunos, denotando uma orientação importante no que concerne a melhoria pedagógica, assunto que desenvolvemos teoricamente nos capítulos II e III do nosso estudo. Esta consciencialização da parte dos professores inquiridos enquadra-se no que Amiel-Lebigne e Pichot (1980), cit. por Jesus (2000) identificam como “motivações positivas” que se encontram associadas a “uma atração positiva pela profissão docente, como, por exemplo, gostar dos alunos, gostar de transmitir conhecimentos e realizar um serviço importante para a sociedade” (p. 60). Jesus (2000) refere ainda que vários autores (Bloland & Selby, 1980; Farber, 1982; McLauaughlin et al., 1986; Prick, 1989; Sederberg & Clark, 1990) defendem que o maior incentivo para os professores é a satisfação de trabalhar com os alunos e contribuir para o seu desenvolvimento, o que, na verdade, está ilustrado na amostra apresentada.



12 : Gráfico de frequências: 12. amostra

Quanto ao item 2. “*Conhece as características individuais e grupais dos seus alunos?*” a pontuação expressa novamente a afirmação de uma grande ligação entre professor-aluno, com uma percentagem positiva de 85,3%, denotando satisfação com o relacionamento afetivo na ambiente sala de aula e inferindo um trabalho individualizado, de forma a alcançar o sucesso escolar, tal como preconiza a amostra 4 suprarreferida.



13 : Gráfico de frequências: 13. amostra

Relativamente à questão 6. “*Concorda com a ideia de que o ensino se deve basear numa avaliação formativa e não meramente sumativa?*” a pontuação obtida é também positiva para 73,9% dos professores inquiridos, revelando uma transformação no conceito de ensino, já analisado teoricamente no capítulo I. Nele apontámos, com base na literatura, a perceção de ensino como uma construção contínua em que o aluno deve ser construtor do seu saber. Neste sentido, Duarte (2004), segundo a perspetiva de Astolfi e Perrenoud, refere que “aos docentes deve interessar cada vez mais (...) a avaliação formativa, e a construção de dispositivos didáticos diversificados e flexíveis que promovam o desenvolvimento de cada aluno com as suas diferenças” (p. 49). Neste sentido, e segundo as declarações dos professores inquiridos, transparece essa vontade de mudança.



14 : Gráfico de frequências: 14. amostra

Ao observarmos a percentagem obtida no item 1. “*Sente-se realizado como professor?*” constatamos que a maioria dos professores apresenta satisfação com a profissão, com 71,6%. Este resultado parece estar relacionado com a capacidade de promover o sucesso dos próprios alunos e na relação que com eles estabelecem, expressa já nos itens 3, 4 e 2, traduzindo, deste modo, a autoimagem sobre a eficiência de cada docente no que se relaciona com a vontade em educar/ensinar.



15 : Gráfico de frequências: 15. amostra

Na questão 8. “*Considera que o professor, como diretor de turma, deve obter formação especializada na área da gestão escolar?*” A percentagem de 63,2%, traduz a preocupação de alguns docentes pela preparação para este cargo, denotando a necessidade de formação nesta área, já que ao longo da carreira, todos ou quase todos os docentes a exercem.



16 : Gráfico de frequências: 16. amostra

No que concerne a questão 5. “*Considera que a Escola Pública promove a inclusão e contribui para o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com dignidade?*” a percentagem é positiva, 56,5%. Deduzimos que quase metade dos professores inquiridos considera que essa inclusão não se verifica ou que não é possível ser realizada apesar de o Regime Jurídico da Educação Inclusiva - Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho reforçar o compromisso de uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas, na qual todos são respeitados, sendo “valorizadas as suas potencialidades e interesses” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº54/2018), uma escola que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno. Devemos salientar que a inclusão estava já contemplada na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. No entanto, se cruzarmos a análise com o item 3, constatamos que os professores destacam essa inclusão no seu processo de ensino e aprendizagem, o que nos leva a inferir que, na verdade, apesar de os docentes potencializarem essa inclusão, a Escola Pública apresenta ainda pontos fracos, já que no ponto 2, do artigo 6º, do Capítulo II, *Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão*, pode ler-se que estas medidas “são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os Docentes de Educação Especial, em função das especificidades dos alunos.”



17 : Gráfico de frequências: 17. amostra

Quanto à questão 11. “*Considera que a avaliação de desempenho seja um fator determinante para progressão e acesso na carreira? (Art.º 41 Dec. Lei 15/2007)*” é positiva para 55,9%, traduzindo este resultado, com base nas declarações dos professores, uma divisão

entre a opinião dos inquiridos quanto à forma como deve ser realizada a progressão na carreira à luz do Decreto-Lei 15/2007.



18 : Gráfico de frequências: 18. amostra

Relativamente ao item 7. “ *Considera que o cargo de diretor de turma, pela sua relevância na escola, pode ser ministrado por professores em início de carreira?*” apresenta um resultado negativo, de 51,5%, traduzindo a ideia de que a direção de turma deve ser atribuída a um professor com experiência, opinião defendida por Marques (2002), ao referir que “A legislação hierarquiza as prioridades na atribuição das direções de turma: em primeiro lugar, as direções de turma devem ser atribuídas aos professores de nomeação efetiva do quadro da escola e só, em último caso, aos professores profissionalizados que não pertençam ao quadro da escola” (p.32). Podemos também verificar que as opiniões se dividem quanto a esta questão, já que 48,5% dos professores inquiridos perspetivam este cargo de modo diferente, pois trata-se de um item que pode suscitar diferentes posicionamentos que decorrem de vários fatores (formação inicial, experiência pessoal e profissional). No entanto, as declarações da maioria dos professores inquiridos neste estudo parecem ir ao encontro do que está legislado.



19 : Gráfico de frequências: 19. amostra

A questão 10. “*Considera que a progressão na carreira valoriza a sua profissão?*” apresenta também uma divisão nas opiniões dos professores inquiridos no que concerne o posicionamento sobre o que cada um considera a valorização da carreira. Regista-se uma pontuação negativa de 52,9% indiciando que uma ligeira maioria dos inquiridos, perante as suas declarações, não considera particularmente relevante a progressão na carreira para que a profissão seja valorizada, contra 47,1% a acreditar que essa progressão valoriza a profissão.



20 : Gráfico de frequências: 20. amostra

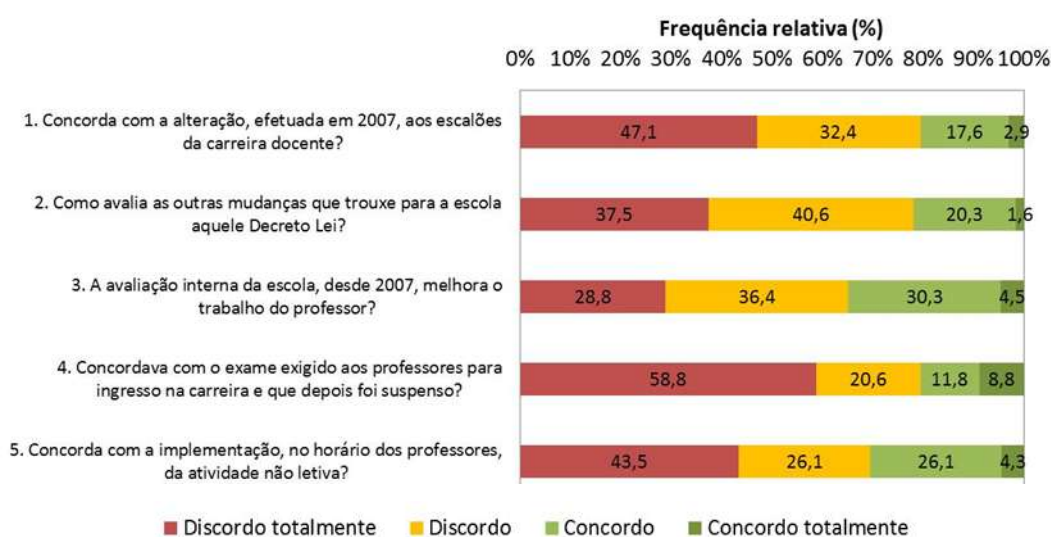
Quanto à questão 9. “*Sente que a sociedade reconhece o seu trabalho como professor?*” o resultado é consideravelmente negativo para 80% dos inquiridos, denotando as suas declarações, uma grande insatisfação com o facto de o seu trabalho não ser reconhecido pela sociedade. Podemos inferir, ao cruzarmos a análise com as questões 1, 2 e 4, que os professores gostam do trabalho que realizam, revelam ter capacidade e vontade para inovar e ultrapassar obstáculos, já que declaram ter uma motivação intrínseca ao valorizarem as tarefas que realizam com o grupo turma, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, perante as suas declarações, a maioria sente que todo o esforço despendido não é valorizado.



21 : Gráfico de frequências: 21. amostra

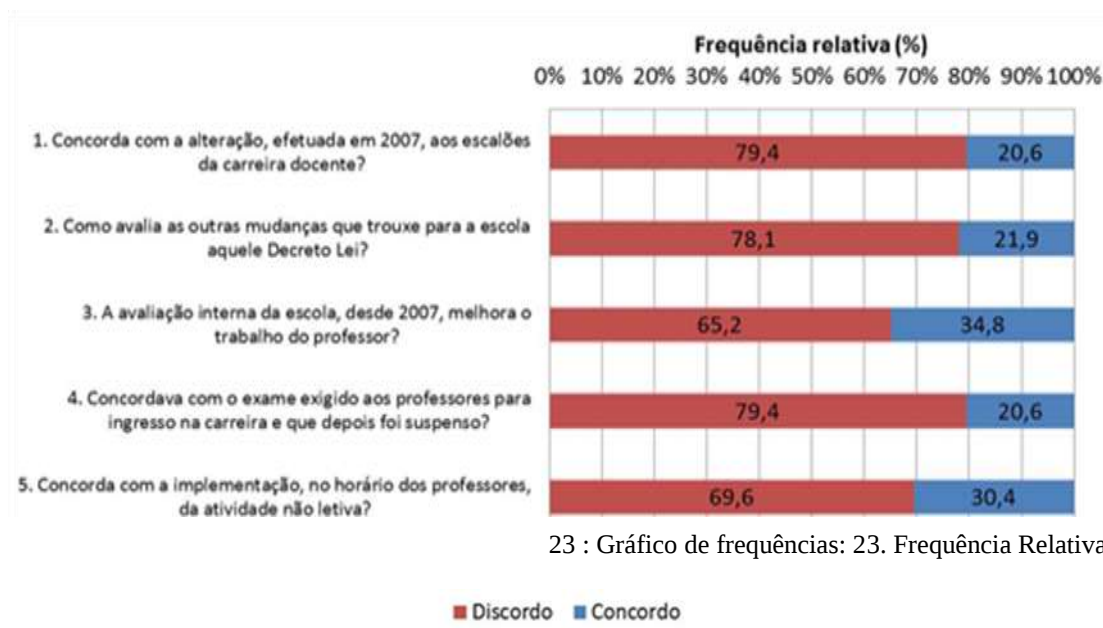
Por último, perante a última questão da tabela I - 12. “*O Dec. Lei 15/2007, de 19 de janeiro, (que dividiu a carreira em duas categorias) teve efeitos positivos ou negativos?*”, de particular interesse no nosso estudo, verificamos que o resultado obtido é altamente negativo para com os efeitos provocados na escola pública pelo referido Decreto-Lei, com 87, % dos inquiridos a declarar o seu descontentamento. Verifica-se uma ressonância negativa nas respostas da população inquirida que alerta para uma análise à forma como decorre o trabalho docente, no momento atual, decorrente de uma medida anteriormente legislada.

Gráfico de frequências: Questões da Tabela II- DIMENSÃO 2



22 : Gráfico de frequências: 22. Frequência Relativa

Agrupando as categorias de discordância e de concordância, obtêm-se os seguintes resultados.



23 : Gráfico de frequências: 23. Frequência Relativa



24 : Gráfico de frequências: 24. amostra

Relativamente à questão 3. “*A avaliação interna da escola, desde 2007, melhora o trabalho do professor?*” verificamos que 65, 2% dos inquiridos expressa a sua discordância, não com o facto de haver avaliação docente na escola pública, mas com a forma como essa implementação foi concretizada através do referido Decreto-Lei, denotando esta pontuação uma insatisfação, pela maioria dos inquiridos, com as medidas de avaliação impostas.



25 : Gráfico de frequências: 25. amostra

Quanto à questão 5. “*Concorda com a implementação, no horário dos professores, da atividade não letiva?*” Verificamos, pela declaração dos professores inquiridos, que quase 70% declara estar contra a implementação desta componente, dado existir já uma componente individual de exclusiva gestão do professor, por isso a componente não letiva destinada a ser cumprida no estabelecimento de ensino, não foi compreendida pela maioria dos docentes. Nesta componente, segundo o Despacho Normativo n.º 10-B/2018 “3 - O diretor atribui as

atividades a incluir na componente não letiva de estabelecimento de cada docente, de entre as previstas no n.º 3 do artigo 82.º do ECD ou outras aprovadas pelo conselho pedagógico ou consagradas na legislação em vigor, a saber:

a) A colaboração em atividades de complemento curricular que visem promover o enriquecimento cultural e a inserção dos educandos na comunidade;

b) A informação e orientação educacional dos alunos em colaboração com as famílias e com as estruturas escolares locais e regionais;

c) A participação em reuniões de natureza pedagógica legalmente convocadas nomeadamente as que promovam o desenvolvimento de trabalho colaborativo;

d) A participação, devidamente autorizada, quer em articulação com o centro de formação da associação de escolas, quer por iniciativa do docente, em ações de formação contínua que incidam sobre conteúdos de natureza científico-didática com ligação à matéria curricular lecionada, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento da escola de acordo com o seu plano de formação, e as que promovam um efetivo trabalho colaborativo entre docentes;

e) A substituição de outros docentes do mesmo agrupamento de escolas ou escola não agrupada na situação de ausência de curta duração;

f) A realização de estudos e de trabalhos de investigação que entre outros objetivos visem contribuir para a promoção do sucesso escolar e educativo;

g) A assessoria técnico-pedagógica de órgãos de administração e gestão da escola ou agrupamento;

h) O acompanhamento e apoio aos docentes em período probatório;

i) O desempenho de outros cargos de coordenação pedagógica;

j) O acompanhamento e a supervisão das atividades de enriquecimento e complemento curricular;

l) A orientação e o acompanhamento dos alunos nos diferentes espaços escolares;

m) O apoio individual a alunos com dificuldades de aprendizagem;

n) A produção de materiais pedagógicos.

Face a esta multiplicidade de atividades que devem ser cumpridas na escola, e tendo em conta todo o trabalho que os professores devem desenvolver como preparação das aprendizagens dos alunos, em trabalho autónomo, o resultado obtido traduz a insatisfação dos professores.



26 : Gráfico de frequências: 26. amostra

Quanto à questão 2. “*Como avalia as outras mudanças que trouxe para a escola aquele Decreto Lei?*” é de concordância para 21,9%, contra a esmagadora maioria de 78,1% a declarar a sua insatisfação.



27 : Gráfico de frequências: 28. amostra

No que respeita a questão 1. “*Concorda com a alteração, efetuada em 2007, aos escalões da carreira docente?*” é de concordância apenas para 20,6% e de 79,4% para os professores inquiridos que revelam inequivocamente a sua discordância face à alteração efetuada.

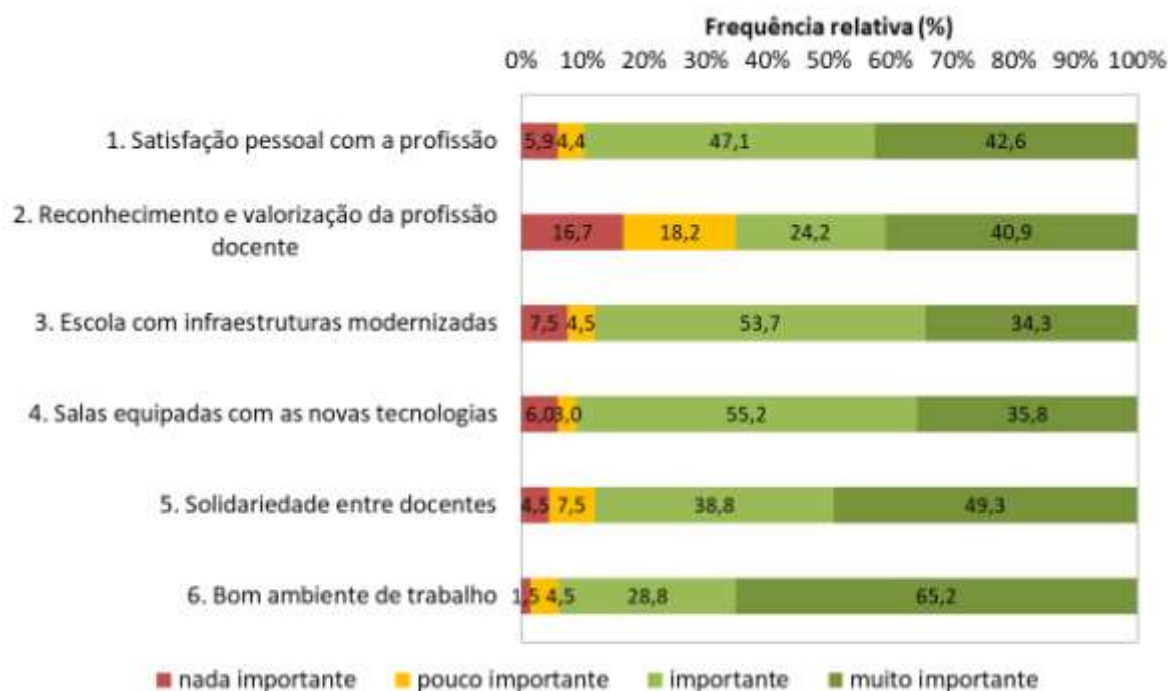


28 : Gráfico de frequências: 28. amostra

Observando o resultado obtido à questão 4, o mesmo da questão 1. “*Concordava com o exame exigido aos professores para ingresso na carreira e que depois foi suspenso?*” apresenta 20,6% de concordância, o que nos leva a verificar que a maioria dos inquiridos, 79,4% declara não ter concordado com a obrigatoriedade da prova de avaliação de conhecimentos e competências que exigia como classificação mínima, catorze valores em todas as componentes, para que os professores já profissionalizados e que pretendessem entrar na carreira fossem aprovados. Esta prova foi contestada pelos professores, por todos os Sindicatos, tendo sido feita uma petição, para a sua extinção, ao Senhor Presidente da

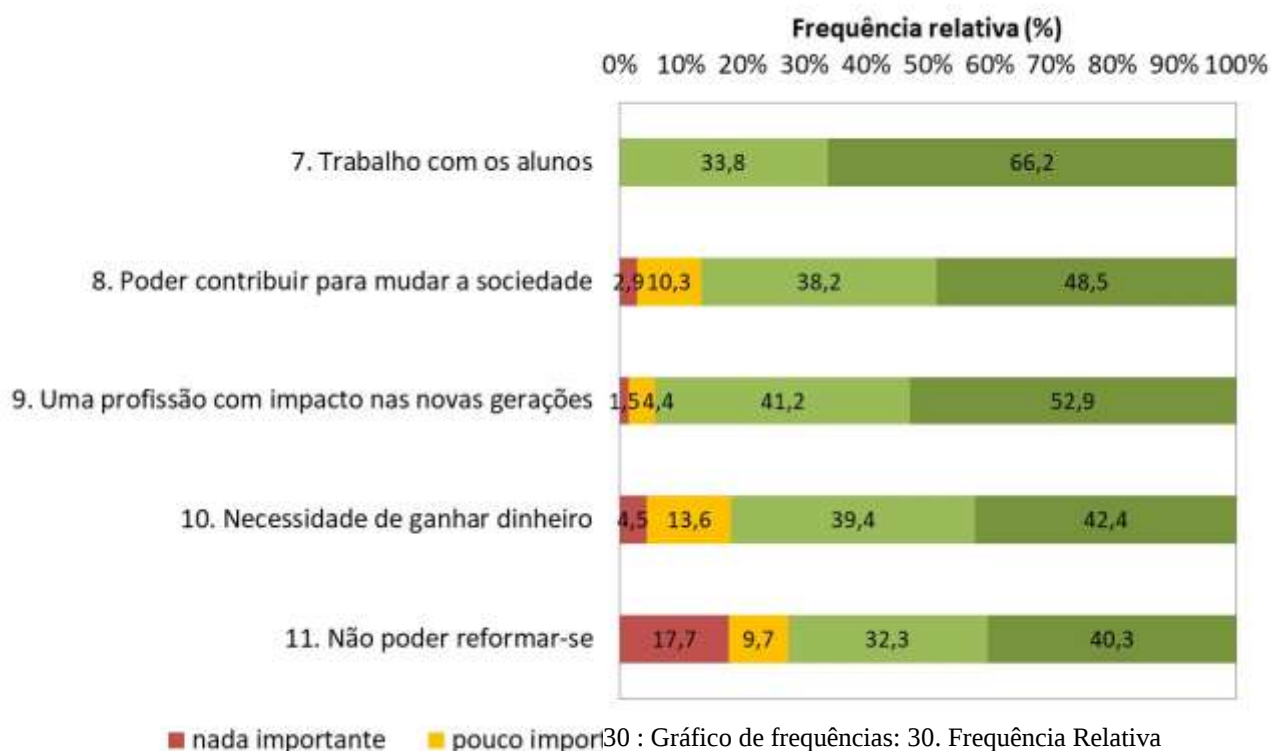
Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República. A Prova de Ingresso foi revogada pelo Decreto-Lei nº75 de 2010, já anteriormente referido.

Gráfico de frequências: Questões da Tabela III- DIMENSÃO 3



Razões que o/a levam a continuar a ser professor

29 : Gráfico de frequências: 29. Frequência Relativa

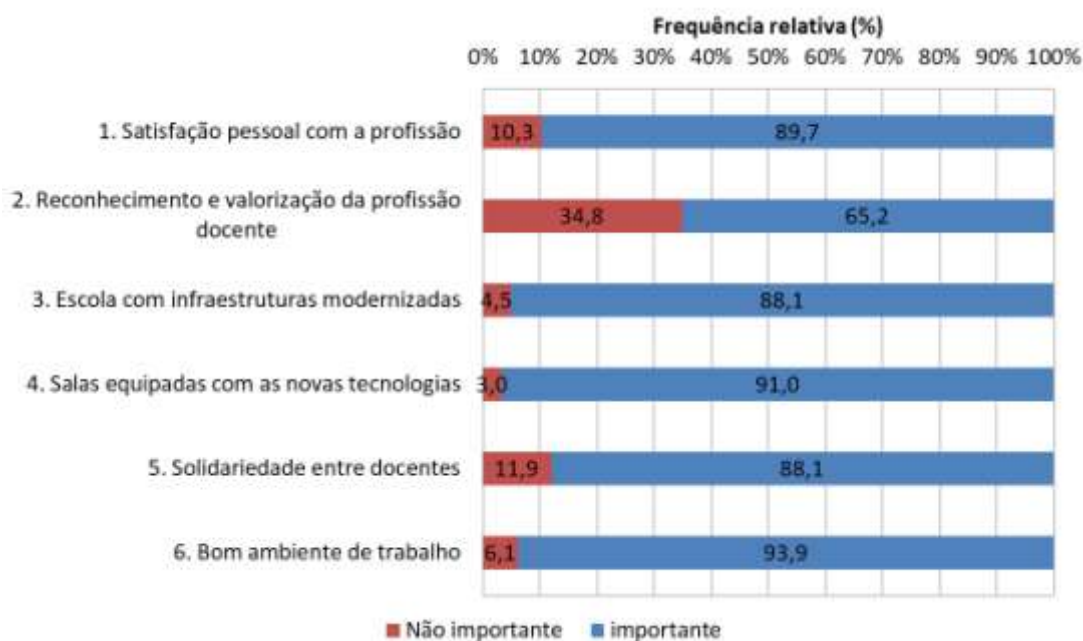


30 : Gráfico de frequências: 30. Frequência Relativa

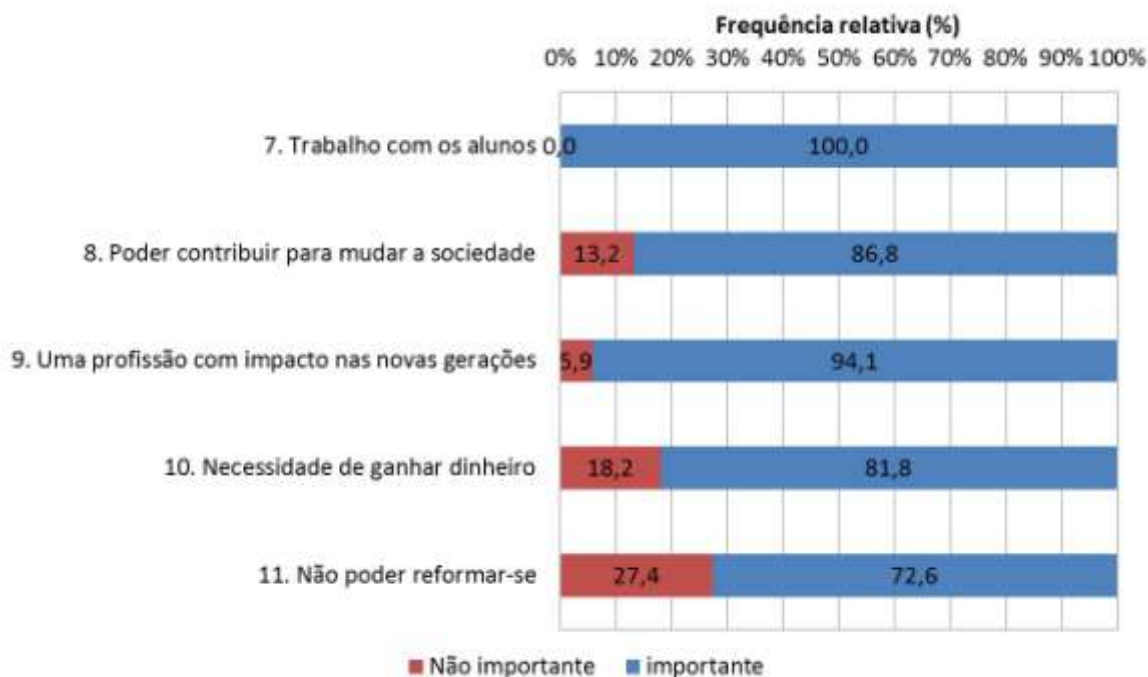
Agrupando as categorias “nada importante”, “pouco importante”, “importante” e “muito importante”, obtêm-se os seguintes resultados.

Gráfico de frequências: Questões da Tabela III- DIMENSÃO 3

Razões que o/a levam a continuar a ser professor



31 : Gráfico de frequências: 31. Frequência Relativa



32 : Gráfico de frequências: 32. Frequência relativa

Podemos assim verificar que o resultado obtido no item 7. “*Trabalho com os alunos*” ilustra a elevada importância que os alunos têm na vida dos professores inquiridos, pois para 100,0% dos professores os alunos representam a razão de continuarem na profissão, razões que podem ser comprovadas pelo cruzamento de dados com o resultado obtido na questão 3 da Tabela I, que apresenta 98,5%. Há, sem dúvida, uma declaração, inequívoca, da parte dos inquiridos, em querer demonstrar que a essência do ensino para os professores são os alunos, o que nos leva a concluir que, nestas respostas, estão presentes os fatores intrínsecos à profissão.



33 : Gráfico de frequências: 33. amostra

Observando a pontuação obtida no item 9. “*Uma profissão com impacto nas novas gerações*” verifica-se um resultado que denota a importância na transmissão do saber pelos profissionais inquiridos, já que 94,1% declara manter-se na profissão pela possibilidade de poder partilhar o conhecimento com os alunos, denotando satisfação pelo contributo e responsabilidade na formação das gerações futuras.



34 : Gráfico de frequências: 34. amostra

Relativamente à questão 6. “*Bom ambiente de trabalho*” é de importância para 93,9%; resultado que está ligado aos fatores extrínsecos que se repercutem na forma como a profissão pode ser exercida, já que da interação entre o corpo docente provém uma maior e melhor capacidade de conhecer o potencial de cada aluno, propiciando uma melhor preparação dos materiais didáticos, uma pedagogia diferenciada, já apresentada na parte teórica do nosso estudo, repercutindo-se, posteriormente, no sucesso académico de cada aluno. Tendo por base a análise das respostas dos professores inquiridos às tabelas anteriores, isso vai favorecer o bem-estar docente. Não podemos esquecer que, segundo a teoria de Herzberg, já analisada teoricamente na parte I do nosso estudo, a interação do indivíduo é retratada como um fator extrínseco capaz de causar satisfação ou insatisfação. Na relação humana, o ser humano necessita do processo de interação com o meio, para que a motivação se mantenha presente.



35 : Gráfico de frequências: 35. amostra

Quanto à questão 4. “*Salas equipadas com as novas tecnologias*” é de importância para 91,0%, representando um fator importante para os professores inquiridos, pois a tecnologia permite desenvolver competências nos jovens e aumentar a motivação para as aprendizagens escolares. Nesse sentido, as novas tecnologias são uma ferramenta que permite aos professores incentivar para a aprendizagem.



36 : Gráfico de frequências: 36. amostra

Na questão 1. “*Satisfação pessoal com a profissão*” é de importância para 89,7%, revelando os respondentes uma relação muito positiva com o trabalho pessoal desenvolvido ao longo do seu percurso profissional e uma extraordinária confiança com a forma como se autoavaliam no longo percurso percorrido, partindo dos dados já apresentados na amostra relacionada com a situação profissional dos inquiridos.



37 : Gráfico de frequências: 37. amostra

Na questão 3. “*Escola com infraestruturas modernizadas*” é de importância para 88,1% dos professores inquiridos, denotando que o facto de permanecerem na profissão está também ligado à satisfação que advém do espaço físico envolvente, pois para além do espaço social, aquele desperta motivação e satisfação no desenvolvimento do trabalho que, segundo a amostra, é impulsionadora de um maior convívio harmonioso entre professor/aluno/comunidade educativa, proporcionando um melhor bem-estar e o sucesso académico.



38 : Gráfico de frequências: 38. amostra

Quanto à questão 5. “*Solidariedade entre docentes*” é de importância para 88,1% dos professores inquiridos, expressando fortemente a necessidade de uma interação entre pares, reforçando-se, deste modo, os sentimentos de confiança que irão permitir uma benéfica troca de experiências conducentes à aquisição de novos saberes e a uma prática colaborativa, útil a toda a comunidade. Neste sentido, Hargreaves (1998) defende a importância de derrubar o isolamento dos professores devendo ser desenvolvidas normas de colegialidade referindo que “O recurso mais importante é o tempo que é passado com os colegas; o tempo para os

professores estudarem, analisarem, debaterem e fazerem avançar as suas práticas (pp.107,108).



39 : Gráfico de frequências: 39. amostra

No que concerne a questão 10. “*Poder contribuir para mudar a sociedade*” é de importância para 86,8% dos professores inquiridos, comprovando estas declarações que existe o *espírito de missão* e de solidariedade para com o outro, que advém do relacionamento vivenciado entre professor/aluno, na longa carreira dos respondentes neste estudo.



40 : Gráfico de frequências: 40 amostra

Na questão 10. “*Necessidade de ganhar dinheiro*” é de importância para 81,8%, ressoando, neste caso, os fatores extrínsecos que comprovam o mal-estar em que os professores inquiridos se movem, desde a implementação do Decreto-Lei analisado no nosso estudo.



41 : Gráfico de frequências: 41. amostra

Na questão 11. “*Não poder reformar-se*” é de importância para 72,6%, o que traduz, de uma grande parte dos professores, a vontade de reformar-se, mas vê-se obrigada a continuar na docência devido às políticas legislativas que, no que concerne a educação, provocaram profundas alterações a partir do Decreto-Lei apresentado no nosso estudo.



42 : Gráfico de frequências: 42. amostra

Quanto à questão 2. “*Reconhecimento e valorização da profissão docente*” é de importância para 65,2%. Na tabela I-9, foi considerado como fator de insatisfação e, neste resultado, verificamos que mais de metade dos inquiridos considera o reconhecimento como um fator importante e necessário ao seu bem-estar como professor da escola pública. Estas declarações transferem a ideia de que os professores mantêm esperança de que a profissão seja valorizada num futuro próximo. Neste sentido e segundo Jesus (2000), no que se refere à

imagem social da profissão docente “é sobrevalorizado aquilo que falta alcançar e pouco reconhecido aquilo que é alcançado, o que também contribui para a falta de motivação da classe docente” (p.4).

5.4. Limitações do Estudo

Tendo presente que se trata de um estudo de caso, uma das limitações que se aponta ao estudo prende-se com o tamanho da amostra que, embora tenha permitido tirar algumas conclusões face aos objetivos propostos e à pergunta de partida, não permitiu a auscultação de uma percentagem estatisticamente significativa de professores.

No que respeita ao instrumento de recolha de dados, tivemos em atenção os objetivos do estudo e, nesse sentido, optámos pelo inquérito por questionário, pois alguns autores, já referidos, consideram-no um ótimo meio para obter informação das variáveis em estudo. Considerámos, da nossa parte, que foi uma boa opção, já que permitiu a confidencialidade que era exigida ao estudo, uma vez que se tratava de recolher a perceção pessoal e profissional sobre alguns assuntos ligados ao local de trabalho.

Tendo em conta o tema do nosso estudo e a inquirição da perceção dos professores sobre um Dec. Lei que alterou a Escola pública, comprovámos a dificuldade em conseguir aceder a um universo mais alargado de participantes, já que muitos dos Diretores, por nós contactados, impediram que o inquérito por questionário fosse aplicado nas suas escolas, condicionando, desta forma, uma recolha mais alargada de dados.

Referimos, também, a dificuldade sentida no que concerne a compatibilidade do exercício da nossa atividade profissional e a investigação realizada, dada a exigência que ambas impunham, levando, por isso, a que fosse necessário um ânimo acrescido para se alcançar a meta final.

CONCLUSÕES

Face ao conjunto de mudanças introduzidas na Escola Pública e, conseqüentemente, na prática docente, a partir da implementação de diferentes Decretos-Lei e especialmente do Decreto-Lei 15/2007, o nosso estudo tentou compreender a visão dos professores face à sua satisfação no trabalho, percecionando o impacto que a implementação do referido Decreto-Lei teve no exercício da prática letiva.

Perante a nossa pergunta de partida- Qual a transformação operada na Escola, pela medida política implementada pelo Decreto-Lei suprarreferido, que estabeleceu a divisão da carreira docente, criando duas categorias de professores, com a introdução de uma diferenciação hierárquica (titulares e não titulares)? Constatamos, após análise dos resultados obtidos a partir das declarações dos professores inquiridos neste estudo, que a (in)satisfação dos professores com a profissão resulta mais de fatores extrínsecos ou seja: condições e excesso de trabalho, burocracia, (advinda do Dec. Lei referido) e menos de fatores motivacionais intrínsecos, nomeadamente: o relacionamento com os alunos, a preparação pedagógica, assim como a autoimagem profissional, entre outros.

Como refere Hargreaves (1998) “Devia haver consideravelmente mais tempo para as atividades de colegialidade durante o dia escolar normal, quer por adição, quer pela eliminação de atividades menos importantes” (p.108). Nessas atividades criar-se-iam espaços de reflexão conjunta sobre como promover a aprendizagem dos alunos, melhorando os resultados, o sucesso escolar e, conseqüentemente, a satisfação profissional. Neste aspeto, e relembrando a análise de Seco (2002) sobre esta questão, “«trabalhar em rede», quer virtualmente, quer na realidade, parece ser uma das estratégias-chave para lidar, de forma eficaz, com as exigências decorrentes da nova economia da informação. O trabalho em equipas, sobretudo multidisciplinares (potenciando sinergias, em que o saber e o fazer são partilhados entre os seus membros), parece ser outro *leit motiv* da nova perspetiva, não só do trabalho como também, da sociedade em geral” (p.16).

Perante o nosso objetivo geral, “Analisar o (des)contentamento dos professores na Escola Pública atual”, verificamos que as mudanças das políticas educativas, mais especificamente do Dec. Lei em análise, tiveram, segundo a visão dos professores inquiridos, um impacto negativo na sua carreira, uma vez que, como já referido, as tarefas burocráticas e

administrativas, o aumento da carga horária e o controlo sobre o trabalho desenvolvido, transformou a dinâmica do dia a dia do professor numa rotina que não se coaduna com uma realização profissional saudável que deveria existir no ambiente escolar.

Relativamente ao objetivo específico “Analisar de que forma os professores lidam com as mudanças que se operam no Sistema Educativo”, que delineámos para este estudo, verificámos, ao longo da análise dos resultados obtidos, que os professores da Escola Pública declaram para este item, duas respostas: uma grande capacidade em se adaptar à mudança, no que se relaciona com a sua prática pedagógica, demonstrando grande abertura em modificar as estratégias de ensino face ao interesse e necessidades do aluno (pedagogia diferenciada), em despertar interesse por parte dos alunos em adquirir novas competências e, ainda, o facto de a totalidade dos inquiridos responder que uma das razões que os levam a continuar a ser professores se relaciona com o exercício do trabalho com os alunos. A segunda resposta está presente nas declarações dos inquiridos ao discordarem das medidas implementadas pelo Decreto-Lei referido e daí resulta a insatisfação.

A este aspeto negativo vem juntar-se a pressão que é exercida pela direção da Escola, devido à implementação do Decreto-Lei supra referido, pois segundo Hargreaves (1998), “esta, movida por preocupações ligadas à produtividade, à prestação de contas e ao controlo, tem exercido um controlo mais apertado sobre o trabalho e o tempo dos professores, como forma de o regular e racionalizar (...) multiplicam-se as exigências administrativas (aumentando as expectativas e comprimindo os prazos estabelecidos para a efetuação da mudança). Tais processos originam, da parte do corpo docente, um reforço da resistência à mudança e à sua implementação, isto é, à intensificação do seu trabalho” (pp.126, 127). Daqui resulta o sentimento de desmotivação manifestado pelos professores inquiridos, nomeadamente nas respostas dadas às questões da Tabela II, onde constam percentagens de discordância que se aproximam dos 80% nas questões relacionadas com as alterações operadas na Escola Pública após a implementação do Decreto-Lei 15/2007.

Esta reação negativa está também presente na declaração dos professores à questão relacionada com a implementação das políticas educativas e a forma como decorreram os últimos dez anos, já que transformaram o trabalho e o dia a dia do professor da Escola Pública, em dias difíceis de gerir, devido aos efeitos das políticas públicas que, por inerência, interferem nas políticas educativas, logo no seu trabalho diário.

Perante os dados recolhidos, consideramos que o facto de os professores serem excluídos da tomada de decisões políticas no que concerne a educação e no que à vida escolar diz respeito, potencia a desmotivação e conduz a um descontentamento com a profissão.

Em suma, como defende Barroso (2005), devem procurar-se novas modalidades de regulação e de intervenção que permitam a recriação da escola como espaço público de decisão coletiva, afirmando o autor que “a «defesa da escola pública» passa, por um lado, em desmontar o carácter pretensamente “neutro” da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua “ética” perversa e a sua intencionalidade política e, por outro, fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção coletiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos” (p.747).

Neste sentido, consideramos que os nossos objetivos foram alcançados, pois perante os dados recolhidos, perante este grupo de professores respondentes, verificamos que as mudanças nas Políticas Educativas condicionam o bem-estar e o desenvolvimento organizacional da escola e a satisfação docente. Encerramos, assim, o nosso estudo relembrando a importância das Políticas Educativas, pois são promotoras da efetiva motivação do corpo docente de quem a sociedade aguarda um efetivo trabalho de excelência, já que da sua atuação depende o sucesso educativo dos alunos. Neste sentido, os inquiridos traduzem, pelas suas declarações, o descontentamento pela falta de reconhecimento dessa mesma sociedade perante o seu esforço e abdicção em prol do aluno.

Terminamos o nosso estudo citando Jesus (1993) “A motivação dos professores parece-nos ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação de professores, como também da sua satisfação e realização profissional” (p.146).

Sugestões para estudos subsequentes

Verificando que o Decreto-Lei em análise provocou uma profunda mudança na Escola Pública desde 2007, pensamos que estudos posteriores poderão abranger uma amostra mais alargada, com outras variáveis, podendo mesmo ser aplicado a todas as escolas do país para, desta forma, se poder aferir se esta amostra é uma realidade transversal a todas as outras

e, se o for, proporcionar uma alteração concreta nas Políticas Educativas em vigor em Portugal.

Deixamos, ainda, como sugestão, por considerarmos que será importante para estudos posteriores, o recurso a metodologias qualitativas, nomeadamente, entrevistas ou um relato de vida, como forma de aprofundar os dados recolhidos no nosso estudo.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. (1996). Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: teoria, Investigação e Prática*, 1, pp.17-32.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Cadernos de Professores*, Nº1, p.2, in Colóquio “*Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*” organizado pela INAPOP, Aveiro, 24 de novembro de 2000.
- Alves, D.I. (2012). *A Profissionalidade Docente em Tempos de Transição no Sistema Público de Ensino Português: Discursos Sindicais e Associativos*. ISCTE. Dissertação de mestrado. [Consult. 06.08.2020]
- Astolfi, J. -P. (1992, 1995). *Lécole pour apprendre*. Paris: ESF Editeur.
- Azevedo, J. (2007) *Sistema educativo mundial, Ensaio sobre a regulação transacional da educação*, Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, S. (2003) *Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação*. In: Santos Júnior, Alves O. (et. al.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2003). *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação*. Campinas (Brasil): Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol. 26, nº 92, pp. 725-751.
- Basílio, A. e Nogal, J. (2007). *Novo Estatuto da Carreira Docente*. Porto: Edições ASA
- Birkland, T. A. (2001). *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts and Models of Public Policy Making*. New York: M. E. Sharp.
- Bourdieu, P. ; Chamboredon, J. C. ; Passeron, J. C. (1968). Paris, Mouton, Bordas, cit. por Quivy e Campenhoudt.
- Canário, R. (2003). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. - (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: CNE. *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: CNE.
- Canário, R. (2018). “Trabalho e educação de adultos em Portugal: uma perspetiva histórica de

- 1945 à Revolução dos Cravos”, *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXXVI, pp. 31-50
- Cardim, M. E. (2006). *Implementação de Políticas Públicas nas áreas da Formação, da Educação e da Segurança Social: Do Discurso às Práticas* [Tese de Doutoramento em Ciências Sociais na especialidade de Administração Pública]. Lisboa: ISCSP
- Carmo, H. e Ferreira M. (2008). *Metodologia de Investigação*. Guia para Autoaprendizagem- 2ª edição Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (1985). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CNE (2019). *Regime de seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*. Estudo solicitado pela Assembleia da República através da Deliberação nº 4-PL/2018, de 25 de julho, publicada em Diário da Assembleia da República, II Série-A, nº 145. Lisboa: Conselho Nacional da Educação (CNE).
- Cotovio, A. P. (2010). *Aprendizagem de nível 2 em Espanha e Portugal: percursos e equívocos*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Delors, J. (coord.) et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto : Asa.
- Derouet, J. L. (2000). *L'École dans Plusieurs Mondes*. Bruxelles : De Boek e Larcier.
- Duarte, J.B. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 4 – pp. 33-50.
- Duarte, J. B. (2006). A Crítica de Alguns Cientistas à Pedagogia Atual e a minha Contestação Algo Compreensiva... *Revista Lusófona de Educação*, N.º 7 – pp 151-154.
- Duarte, J. B. (2015). *Textbooks and curiosity for science*. Conference Volume 12th Iartem Conference, Ostrava, pp 216-228.
- Educação. (ME) (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Estevão, C.V. (2007). *Direitos Humanos, Justiça e Educação*. In Educação, Sociedade e Culturas, nº 25, pp. 43-81.

- Estevão, C. V. (2010). *Perspetivas Sociológicas Críticas da Escola como Organização*. In Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas. (Org.) Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Edição Escher/Fim do século, Lda. Lisboa 1992.
- Esteve, J. M. (2003). *La aventura de ser maestro* - XXXI Jornadas de Centro Educativos. – En El Encuentro “Cultura e centro Educativo” En La Universidad de Navarra. 4 de febrero de 2003.
- Estrela, M.T. (1997) *Viver e construir a profissão docente*. Portugal: Porto Editora.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: PUF
- FENPROF, (2009). *2005-2009 Livro Negro das Políticas Educativas do XVII Governo Constitucional* Coordenação Editorial e Revisão: Grupo de Trabalho da Política Educativa.
- Ferreira, E. (2007). *(D)enunciar as autonomias na governação da escola pública portuguesa como contributo compreensivo da mediação organizacional*. In A. Simão, A.P. Caetano, & I. Freire, Tutoria e mediação em educação (pp.171-181). Lisboa: Educa.
- Ferreira, E. (2011). *(D) enunciar a Autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária*. Porto: Universidade do Porto.
- Fonseca, V. (2007). *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Âncora.
- Gomes, R. (2000) *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Guerra, M. S. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições
- Guimarães, R. C. e Sarsfield Cabral, J. A. (2010). *Estatística*, 2ª Edição. Verlag Dashöfer.
- Grácio, R. (1995). *Obras completas I da educação*. Lisboa. Textos de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. (O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Jesus, S. N. (1993d). Promoção de competências cognitivo-motivacionais e de investigação nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 439-456.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*, Coleção Nova Era: Educação e Sociedade 4- Edição Quarteto Editora, apartado 2068, 33001-653 Coimbra.
- Jesus, S. N. (2004). *Desmotivação e crise de identidade na profissão docente*, KATÁLISIS

v.7 n.2 jul./dez. 2004 Florianópolis SC 192-202.

- Leite, C. & Barroso, M. (2010). *Desafios à Gestão de um Currículo Socialmente Comprometido*, In: Nogueira, F. Oliveira, A. L., Baptista, A. V., Nova, D.C.
- Leite, S.L.O & Duarte, J. B. (2007). Aprender a Ler o Mundo. Adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 10 – pp 41-50.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.
- Lima, L. C. (1998). *A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996)*. In Ministério da Educação, A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar – um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998). Mudando a cara da escola. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. *Educação, Sociedade Culturas*.
- Lima, L. (2002). *Pais e professores um desafio à cooperação*. (Org.) Coleção em foco. Edições Asa.
- Lima, L. (2010). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. (Org.) Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.
- Maroco, João (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5.ª Edição. Edições ReportNumber.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais. Como colaborar?* Lisboa: texto Editora.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*, Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mendes, M. (2009) “*Sete pecados da governação global*.” Fórum de Investigação em Ciência da Educação. *Revista da Educação*, 14,61-76. Edições Universidade Lusófona.
- Meirieu, Ph. (1989a). *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe ?* Lyon : Chroniques Sociales.
- M. E. (1988). A situação do professor em Portugal: relatório da Comissão criada pelo Despacho 1147ME/88.
- Moran, J. M. et al. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus.

- Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (Org.).(2006). *Globalização e Educação. Desafios para Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora
- Morgado, J. C. & Ferreira, J. B (2006). *Globalização e Autonomia: desafios, compromissos e incongruências*. In: Moreira A. F. & Pacheco J. A. (Orgs.). *Globalização e Educação* (pp. 61-86). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *O problema epistemológico da complexidade*. 3.ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2002) *O Método 4 – As Ideias, Habitat, Vida, Costumes e Organização*. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina.
- Niza, S. (1997). No centenário do nascimento de Lew Vygotski, *Noesis*,41, 72-73, por Trindade R. (2002).
- Noronha, M. M. B. (2001) *Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental numa escola pública de Montes Claros, Minas Gerais, 2001*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros. Cit. por Oliveira A. D. in “*A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilidade*, *Euc. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 89, p. 1144-1127-, Set./Dez.
- Nóvoa, A. (1999). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: 3ª ed. Nova Enciclopédia.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da educação, 2ª ed. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. In: *Ecos-Rev. Cient.*, São Paulo, nº28, pp.225-230 Oeiras (PT), por Magalhães (2012).
- Pacífico, J. (2007). *Formar para a mudança. Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação*. Santos, Paula (coord.). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Pereira, I. B (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. Dissertação (mestrado) – CIES e-Working Papers N° 58 (ISSN 1647-0893) ISCTE. Lisboa. [Consult. 04.09.2020]
- Pereira, R. (2014). *Educação em Portugal (1974-2014). Tempos, ideias e combates*.

Educação, Sociedade e Culturas, nº43, 11-24.

Perrenoud, Ph. (2000). *A pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Art med.

Pestana, Maria Helena; Gageiro; João Nuno (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. 5.ª Ed. Rev. e corrigida, Edições Sílabo, Lisboa.

Peixoto, M. & Oliveira, V. (2003). *Manual dos diretores de turma*. Contextos, relações, roteiros. Porto: Asa.

Pinheiro, J. F. (2011). *O Tempo Livre, como contexto de aprendizagens e participação – Congresso “Escutismo, educar para a vida no século XXI”*. Corpo Nacional de Escutas | Escutismo Católico Português.

Pintassilgo, J. (2014). *O 25 de Abril e a Educação: Discursos de professores em contexto revolucionário*. In J. Pintassilgo (Org.). *O 25 de Abril e a Educação: discursos, práticas e memórias docentes* (pp. 11-27). Lisboa: Edições Colibri.

Postic, M., (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: editora padrões culturais. *Turma*. Braga: Universidade do Minho.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Edições Gradiva.

Roldão, M.C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Roldão, M.C. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação DEB.

Roldão, M.C. (1999). *O currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores*. In R. Marques & M. C. Roldão (Eds.). *Reorganização e Gestão. Curricular no Ensino Básico reflexão participada*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (1999d). *Currículo e gestão curricular o papel das escolas e dos professores*. In *Fórum Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.

Rousseau, J.J. (1762). *Émile ou De l'éducation*. Citado por Duarte, J.B. (2006).

Rousseau, J.J. (1964). *Discours sur les sciences et les arts, Oeuvres Complètes*, vol. III. Paris: Gallimard. Citado por Duarte, J.B. (2006).

Rousseau, J.J. (1981). *O contrato social*. Lisboa: Europa-América. Citado por Duarte, J.B.

(2006).

Ruivo, J. (2012). *O Desencanto dos Professores*. Edição RVJ Editores, Ld^a.

Sanches, M. F. C. (2004). Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp. 133-180.

Seco, G. M. (2000) *A satisfação na atividade docente*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.

Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos Professores, Teorias, modelos e evidências*, Edições Asa- Coleção perspectivas atuais/educação.

Seddon, Terri (1997), “Education: Desprofessionalised? Or regulated, reorganized and reauthorized”, em *Australian Journal of Education*, vol. 41, nº 3, pp. 228-247.

Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand. Editora.

Teodoro, A. (1999), “Os programas dos governos provisórios no campo da educação. De uma intenção de continuidade com a reforma Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo”, *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 11, pp. 29-66

Teodoro, A. (2001). *A construção Política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Edições novos modos de regulação transnacional de políticas educativas*. In A. Teodoro & C. Afrontamento. Entrevista ao seminário Expresso, 12 Dezembro 1987.

Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente. Edições Andarilho*.

Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). *A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal*. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26

Torres, L.L. & Palhares, J.A. (2009). *Estilos de Liderança e escola democrática*. In: As situações de deficiência no processo de escolarização: quais os grandes desafios na Europa. *Revista Lusófona*. Edições Universitárias Lusófonas.

Torres, L. (2010). *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. Fundação Manuel Leão, V.N. de Gaia.

- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e situações de aprendizagem*. Novas Práticas Pedagógicas. Porto. Edições Asa. pp. 121-129
- Trindade, R. (2011). *Currículo, equidade e qualidade: entre o pragmatismo curricular e pedagógico e a necessidade de interpelação política das escolas*. In: Leite, C. Pacheco, J. Moreira, A. Mauraz. (Orgs). Porto Editora.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O Caso do Diretor de Turma*. Braga: Universidade do Minho
- Sá, V. I. M. D. (2004.) *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: centro de investigação em educação-Universidade do Minho.
- Sá, V. (2010). *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. Fundação Manuel Leão, V.N.de Gaia.
- Vasconcelos, A. F. (1915). *Une école nouvelle en Belgique. Paris e Neuchâtel: Delachaux & Niestlé e Librairie Fischbacher*.
- Yin, R. K. (2002). Estudo de caso. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Artmed, tradução do original de 1994, Case study research: design and method, Sage Publications. In: Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 11 – pp 113-132.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração Escola -Família*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro: Diário da República n.º 237/1986, Série I. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril: Diário da República n.º 98/1990, 1º Suplemento, Série I – (Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Lei nº 441/1991, de 14 de novembro: Diário da República I Série-A (Estabelece o Regime Jurídico do Enquadramento da Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho)

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro: Diário da República n.º 14/2007, Série I. diploma que altera o ECD e o regime jurídico da formação Contínua. (Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário)

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho: Diário da República n.º 120/2010, Série I - diploma que altera o ECD (reestruturação da carreira e Prova Nacional).

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Diário da República n.º 129/2018, Série I (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva).

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho: Diário da República n.º 129/2018, 1º Suplemento, Série II (reconfigura a componente não letiva)

6. ANEXOS

1 - ANEXO 1
Pedido de Autorização

Assunto – Pedido de autorização para aplicação dos inquéritos no Agrupamento de Escolas Eça de Queirós.

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas Eça de Queirós

Josefa Maria Martins Rosa da Costa, vem por este meio solicitar a V. Ex^a autorização para aplicação de um questionário aos professores do Agrupamento que dirige, com vista à elaboração da sua dissertação do Mestrado em Administração Educacional e Regulação em Educação, que está a realizar na Universidade Lusófona de Lisboa sob a orientação do Professor José B. Duarte.

A docente compromete-se a utilizar os dados recolhidos segundo as regras éticas próprias dos trabalhos científicos, sendo, portanto, desde logo garantida a confidencialidade dos mesmos.

Agradecendo desde já a V. atenção e disponibilidade, respeitosamente, subscreve-se

Josefa da Costa

Lisboa, junho de 2018

2 - ANEXO 2

Autorização

Assunto – Autorização para aplicação dos inquéritos no Agrupamento de Escolas Eça de Queirós.



DECLARAÇÃO

Declaro que autorizei que a Dra. Josefa Maria Martins Rosa da Costa a passar questionários, nas escolas do agrupamento, entre os professores, para realização da sua tese de mestrado "Administração Educacional e Regulação em Educação".

Por ser verdade, passo a presente declaração.

Melhores cumprimentos

A diretora

Ministério da Educação
(Maria José Soares)
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EÇA DE QUEIRÓS
ESCOLA EÇA DE QUEIRÓS
LISBOA
Código 172420

3 - ANEXO 3

Inquérito utilizado

INQUÉRITOS

Mestrado em **Administração Acompanhamento e Regulação em Educação**

Questionário

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação. O objetivo é analisar, após uma década, alguns aspetos relacionados com a satisfação dos professores com o impacto do Decreto-Lei 15/2007, desde a reunificação da carreira, o **que ficou quanto ao ingresso, à progressão, à avaliação e aposentação, entre outros, na Escola Pública atual.**

Pedimos, por isso, que este questionário seja respondido com a maior veracidade, para que no final possamos obter resultados fiáveis acerca da realidade dos professores portugueses, no que respeita à sua satisfação atual com a Escola Pública e com a sua profissão.

Os dados destinam-se **exclusivamente** a este trabalho.

Desde já garantimos que todos os dados serão tratados com **anonimato** total daqueles que participarem.

Um muito obrigado pela sua colaboração.

I-Assinale com uma **X** as características correspondentes à sua situação específica:

Dados pessoais e profissionais:

7. Género: Feminino ☐ Masculino ☐

8. Idade: 30 a 35 ☐ 36 a 40 ☐ 46 a 55 ☐ + de 55 ☐

9. Habilitações académicas:

Doutoramento ☐* Mestrado* ☐ Pós-graduação* ☐ Licenciatura* ☐ Outras ☐

Qual? _____

Área de especialização: _____

10. Situação Profissional:

QE ☐ QZONA ☐ Docente Contratado ☐

11. Tempo de Serviço em anos completos (em 31 de agosto de 2017) _____ anos

12. Assinale a distância entre a escola e o seu domicílio:

- 10Km ☐ 10-30Km ☐ + de 30Km ☐

II- As questões que se seguem incidem sobre o grau de satisfação na Escola Pública.

Tabela I – Partindo do princípio que 1,2,3,4 correspondem a, “**Muito Negativo**”, “**Negativo**”, “**Positivo**”, “**Muito Positivo**”, respetivamente, responda às seguintes questões.

	1	2	3	4
Sente-se realizado como professor?				
Conhece as características individuais e grupais dos seus alunos?				
Pesquisa e prepara recursos e materiais didáticos tendo em conta as diferenças cognitivas dos seus alunos?				
Considera que desperta nos seus alunos interesse em adquirir novas competências?				
Considera que a Escola Publica promove a inclusão e contribui para o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com dignidade?				
Concorda com a ideia de que o ensino se deve basear numa avaliação formativa e não meramente sumativa?				
Considera que o cargo de diretor de turma, pela sua relevância na escola, pode ser ministrado por professores em início de carreira?				
Considera que o professor, como diretor de turma, deve obter formação especializada na área da gestão escolar?				
Sente que a sociedade reconhece o seu trabalho como professor?				
Considera que a progressão na carreira valoriza a sua profissão?				
Considera que a avaliação de desempenho seja um fator determinante para progressão e acesso na carreira? (Art.º 41 Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro)				
O Decreto-Lei 15/2007 (que dividiu a carreira em duas categorias) teve efeitos positivos ou negativos?				

Tabela II Assinale a resposta que melhor corresponde à sua visão, assinalando o número correspondente ao grau de concordância com os enunciados apresentados de acordo com a seguinte escala:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo totalmente.

	1	2	3	4
Concorda com a alteração, efetuada em 2007, aos escalões da carreira docente?				
Como avalia as outras mudanças que trouxe para a escola aquele Decreto Lei?				
A avaliação interna da escola, desde 2007, melhora o trabalho do professor?				
Concordava com o exame exigido aos professores para ingresso na carreira e que depois foi suspenso?				
Concorda com a implementação, no horário dos professores, da atividade não letiva?				
Concorda com a ideia de que ao longo dos últimos dez anos as políticas educativas implementadas tornaram as tarefas, realizadas pelos professores da Escola Pública, muito difíceis?				

Tabela III- Assinale o grau de importância que atribui a cada uma das afirmações de acordo com a seguinte escala: **NI= nada importante; PI= pouco importante; I= importante; MI= muito importante.**

Razões que o/a levam a continuar a ser professor:

	NI	PI	I	MI
Satisfação pessoal com a profissão				
Reconhecimento e valorização da profissão docente				
Escola com infraestruturas modernizadas				
Salas equipadas com as novas tecnologias				
Solidariedade entre docentes				
Bom ambiente de trabalho				
Trabalho com os alunos				
Poder contribuir para mudar a sociedade				
Uma profissão com impacto nas novas gerações				
Necessidade de ganhar dinheiro				
Não poder reformar-se				

Outras razões, por favor indique quais:

4 - ANEXO 4

Resumo da Parte I – Tabela de Frequências: Dados pessoais e profissionais

Para o quadro seguinte e para os restantes análogos, quando a soma das frequências observadas é inferior à dimensão do grupo, significa que existem *missing values* (não respostas), que se podem observar no valor de N para o cálculo das estatísticas.

Tabela de frequências: Resumo da Parte I - Dados pessoais e profissionais

		Frequência	Percentagem
1. Género	Feminino	57	81,4
	Masculino	13	18,6
2. Idade	30 a 35 anos	2	2,9
	36 a 40 anos	7	10,0
	46 a 55 anos	22	31,4
	+ de 55 anos	39	55,7
3. Habilitações académicas	Doutoramento	5	7,1
	Mestrado	9	12,9
	Pós-graduação	10	14,3
	Licenciatura	46	65,7
4. Situação Profissional	QE	57	82,6
	QZONA	4	5,8
	Docente Contratado	8	11,6
5. Tempo de Serviço , em anos	M=28,4		
	DP=8,4		
6. Distância entre a escola e domicílio	Menos de 10 Km	49	71,0
	10-30 Km	14	20,3
	Mais de 30 Km	6	8,7
Total		101	100,0

5 - ANEXO 5

Parte II– Grau de satisfação na Escola Pública

Parte II- – Grau de satisfação na Escola Pública

Tabela de frequências: Questões da Tabela I

	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Sente-se realizado como professor?	7	10,4%	12	17,9%	36	53,7%	12	17,9%
2. Conhece as características individuais e grupais dos seus alunos?	1	1,5%	9	13,2%	48	70,6%	10	14,7%
3 Pesquisa e prepara recursos e materiais didáticos tendo em conta as diferenças cognitivas dos seus alunos?			1	1,5%	38	56,7%	28	41,8%
4. Considera que desperta nos seus alunos interesse em adquirir novas competências?			3	4,5%	41	61,2%	23	34,3%
5. Considera que a Escola Publica promove a inclusão e contribui para o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com dignidade?	5	7,2%	25	36,2%	28	40,6%	11	15,9%
6. Concorda com a ideia de que o ensino se deve basear numa avaliação formativa e não meramente sumativa?	5	7,2%	13	18,8%	32	46,4%	19	27,5%
7. Considera que o cargo de diretor de turma, pela sua relevância na escola, pode ser ministrado por professores em início de carreira?	12	17,6%	23	33,8%	26	38,2%	7	10,3%
8. Considera que o professor, como diretor de turma, deve obter formação especializada na área da gestão escolar?	8	11,8%	17	25,0%	34	50,0%	9	13,2%
9. Sente que a sociedade reconhece o seu trabalho como professor?	30	42,9%	26	37,1%	12	17,1%	2	2,9%
10. Considera que a progressão na carreira valoriza a sua profissão?	22	31,4%	15	21,4%	21	30,0%	12	17,1%
11. Considera que a avaliação de desempenho seja um fator determinante para progressão e acesso na carreira? (Art.º 41 Dec. Lei 15/2007)	8	11,8%	22	32,4%	31	45,6%	7	10,3%
12. O Dec. Lei 15/2007 (que dividiu a carreira em duas categorias) teve efeitos positivos ou negativos?	31	48,4%	25	39,1%	6	9,4%	2	3,1%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Muito Negativo; 2- Negativo; 3- Positivo; 4- Muito Positivo.

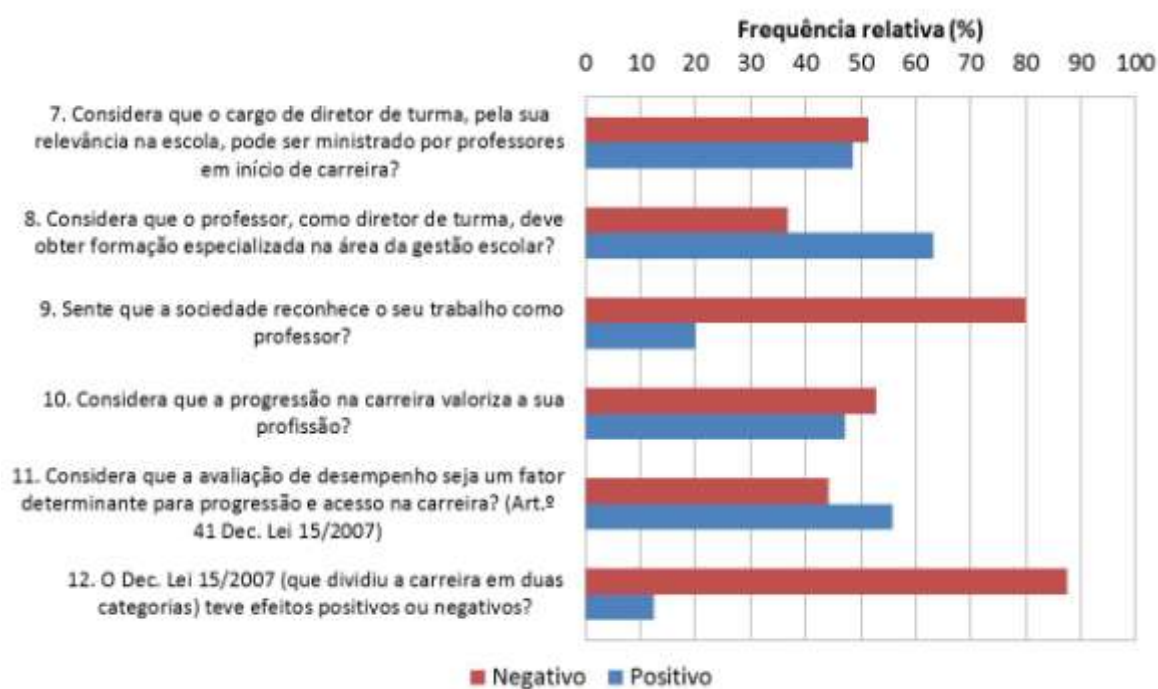
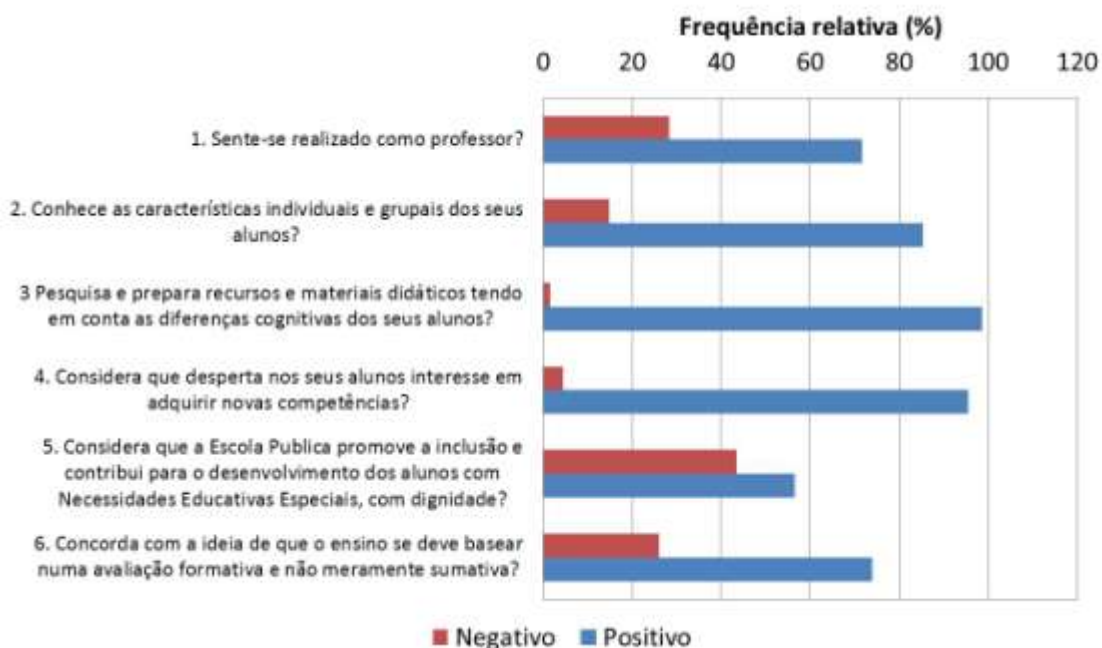
Tabela de frequências: Questões da Tabela I

	Negativo		Positivo	
	N	%	N	%
1. Sente-se realizado como professor?	19	28,4	48	71,6
2. Conhece as características individuais e grupais dos seus alunos?	10	14,7	58	85,3
3 Pesquisa e prepara recursos e materiais didáticos tendo em conta as diferenças cognitivas dos seus alunos?	1	1,5	66	98,5
4. Considera que desperta nos seus alunos interesse em adquirir novas competências?	3	4,5	64	95,5
5. Considera que a Escola Publica promove a inclusão e contribui para o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com dignidade?	30	43,5	39	56,5
6. Concorda com a ideia de que o ensino se deve basear numa avaliação formativa e não meramente sumativa?	18	26,1	51	73,9
7. Considera que o cargo de diretor de turma, pela sua relevância na escola, pode ser ministrado por professores em início de carreira?	35	51,5	33	48,5
8. Considera que o professor, como diretor de turma, deve obter formação especializada na área da gestão escolar?	25	36,8	43	63,2
9. Sente que a sociedade reconhece o seu trabalho como professor?	56	80,0	14	20,0
10. Considera que a progressão na carreira valoriza a sua profissão?	37	52,9	33	47,1
11. Considera que a avaliação de desempenho seja um fator determinante para progressão e acesso na carreira? (Art.º 41 Dec. Lei 15/2007)	30	44,1	38	55,9
12. O Dec. Lei 15/2007 (que dividiu a carreira em duas categorias) teve efeitos positivos ou negativos?	56	87,5	8	12,5

6 - ANEXO 6

Gráfico de frequências: Questões da Tabela I

Gráfico de frequências: Questões da Tabela I



7 - ANEXO 7

Estatísticas: Questões da Tabela

Estatísticas: Questões da Tabela I

Para o quadro seguinte e para os restantes análogos, quando a soma das frequências observadas é inferior à dimensão do grupo, significa que existem *missing values* (não respostas), que se podem observar no valor de N para o cálculo das estatísticas.

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
1. Sente-se realizado como professor?	67	2,79	0,86	31%	1	4
2. Conhece as características individuais e grupais dos seus alunos?	68	2,99	0,59	20%	1	4
3 Pesquisa e prepara recursos e materiais didáticos tendo em conta as diferenças cognitivas dos seus alunos?	67	3,40	0,52	15%	2	4
4. Considera que desperta nos seus alunos interesse em adquirir novas competências?	67	3,30	0,55	17%	2	4
5. Considera que a Escola Publica promove a inclusão e contribui para o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com dignidade?	69	2,65	0,84	32%	1	4
6. Concorda com a ideia de que o ensino se deve basear numa avaliação formativa e não meramente sumativa?	69	2,94	0,87	30%	1	4
7. Considera que o cargo de diretor de turma, pela sua relevância na escola, pode ser ministrado por professores em início de carreira?	68	2,41	0,90	37%	1	4
8. Considera que o professor, como diretor de turma, deve obter formação especializada na área da gestão escolar?	68	2,65	0,86	32%	1	4
9. Sente que a sociedade reconhece o seu trabalho como professor?	70	1,80	0,83	46%	1	4
10. Considera que a progressão na carreira valoriza a sua profissão?	70	2,33	1,10	47%	1	4
11. Considera que a avaliação de desempenho seja um fator determinante para progressão e acesso na carreira? (Art.º 41 Dec. Lei 15/2007)	68	2,54	0,84	33%	1	4
12. O Dec. Lei 15/2007 (que dividiu a carreira em duas categorias) teve efeitos positivos ou negativos?	64	1,67	0,78	47%	1	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Muito Negativo; 2- Negativo; 3- Positivo; 4- Muito Positivo.

8 - ANEXO 8

Estatísticas: Questões da Tabela I

Gráfico de médias: Questões da Tabela I



9- ANEXO 9

Tabela de Frequências e Estatísticas: Questões da Tabela II

Tabela de frequências: Questões da Tabela II

	Discordo		Concordo	
	N	%	N	%
1. Concorda com a alteração, efetuada em 2007, aos escalões da carreira docente?	54	78,1	14	20,6
2. Como avalia as outras mudanças que trouxe para a escola aquele Decreto Lei?	50	65,2	14	21,9
3. A avaliação interna da escola, desde 2007, melhora o trabalho do professor?	24	79,4	23	34,8
4. Concordava com o exame exigido aos professores para ingresso na carreira e que depois foi suspenso?	14	69,6	14	20,6
5. Concorda com a implementação, no horário dos professores, da atividade não letiva?	48	15,7	21	30,4
6. Concorda com a ideia de que ao longo dos últimos dez anos as políticas educativas implementadas tornaram as tarefas, realizadas pelos professores da Escola Pública, muito difíceis?	11	15,7	59	84,3

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente.

Estatísticas: Questões da Tabela II

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
1. Concorda com a alteração, efetuada em 2007, aos escalões da carreira docente?	68	1,76	0,85	48%	1	4
2. Como avalia as outras mudanças que trouxe para a escola aquele Decreto Lei?	64	1,86	0,79	43%	1	4
3. A avaliação interna da escola, desde 2007, melhora o trabalho do professor?	66	2,11	0,88	42%	1	4
4. Concordava com o exame exigido aos professores para ingresso na carreira e que depois foi suspenso?	68	1,71	0,99	58%	1	4
5. Concorda com a implementação, no horário dos professores, da atividade não letiva?	69	1,91	0,94	49%	1	4
6. Concorda com a ideia de que ao longo dos últimos dez anos as políticas educativas implementadas tornaram as tarefas, realizadas pelos professores da Escola Pública, muito difíceis?	70	3,31	0,91	27%	1	4

Os valores indicados reportam-se à escala de medida: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente.

Tabela de frequências: Questões da Tabela II

	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Satisfação pessoal com a profissão	4	5,9%	3	4,4%	32	47,1%	29	42,6%
2. Reconhecimento e valorização da profissão docente	11	16,7%	12	18,2%	16	24,2%	27	40,9%
3. Escola com infraestruturas modernizadas	5	7,5%	3	4,5%	36	53,7%	23	34,3%
4. Salas equipadas com as novas tecnologias	4	6,0%	2	3,0%	37	55,2%	24	35,8%
5. Solidariedade entre docentes	3	4,5%	5	7,5%	26	38,8%	33	49,3%
6. Bom ambiente de trabalho	1	1,5%	3	4,5%	19	28,8%	43	65,2%
7. Trabalho com os alunos					23	33,8%	45	66,2%
8. Poder contribuir para mudar a sociedade	2	2,9%	7	10,3%	26	38,2%	33	48,5%
9. Uma profissão com impacto nas novas gerações	1	1,5%	3	4,4%	28	41,2%	36	52,9%
10. Necessidade de ganhar dinheiro	3	4,5%	9	13,6%	26	39,4%	28	42,4%
11. Não poder reformar-se	11	17,7%	6	9,7%	20	32,3%	25	40,3%

Os valores indicados reportam-se à escala: 1- nada importante; 2- pouco importante; 3- importante; 4- muito importante.

Tabela de frequências: Questões da Tabela III - Razões que o/a levam a continuar a ser professor

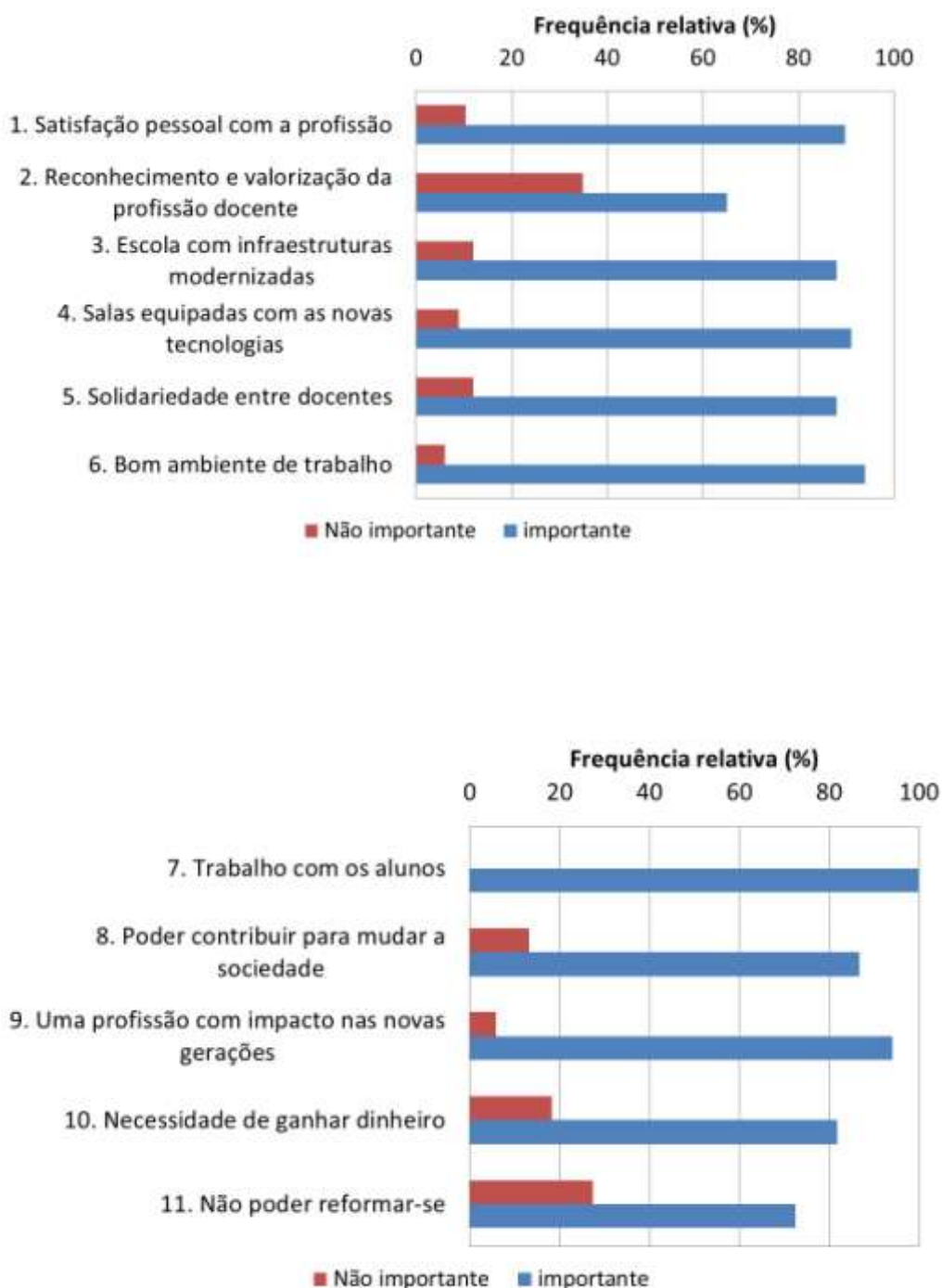
	Não importante		Importante	
	N	%	N	%
1. Satisfação pessoal com a profissão	7	10,3	61	89,7
2. Reconhecimento e valorização da profissão docente	23	34,8	43	65,2
3. Escola com infraestruturas modernizadas	8	11,9	59	88,1
4. Salas equipadas com as novas tecnologias	6	9,0	61	91,0
5. Solidariedade entre docentes	8	11,9	59	88,1
6. Bom ambiente de trabalho	4	6,1	62	93,9
7. Trabalho com os alunos	0	0,0	68	100,0
8. Poder contribuir para mudar a sociedade	9	13,2	59	86,8
9. Uma profissão com impacto nas novas gerações	4	5,9	64	94,1
10. Necessidade de ganhar dinheiro	12	18,2	54	81,8
11. Não poder reformar-se	17	27,4	45	72,6

10 - ANEXO 10

Gráfico de frequências: Questões da Tabela III -

Razões que o/a levam a continuar a ser professor

Gráfico de frequências: Questões da Tabela III - Razões que o/a levam a continuar a ser professor



11 - ANEXO 11

Estatísticas: Questões da Tabela III - Razões

que o/a levam a continuar a ser professor

Estatísticas: Questões da Tabela III - Razões que o/a levam a continuar a ser professor

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
1. Satisfação pessoal com a profissão	68	3,26	0,80	25%	1	4
2. Reconhecimento e valorização da profissão docente	66	2,89	1,12	39%	1	4
3. Escola com infraestruturas modernizadas	67	3,15	0,82	26%	1	4
4. Salas equipadas com as novas tecnologias	67	3,21	0,77	24%	1	4
5. Solidariedade entre docentes	67	3,33	0,81	24%	1	4
6. Bom ambiente de trabalho	66	3,58	0,66	18%	1	4
7. Trabalho com os alunos	68	3,66	0,48	13%	3	4
8. Poder contribuir para mudar a sociedade	68	3,32	0,78	24%	1	4
9. Uma profissão com impacto nas novas gerações	68	3,46	0,66	19%	1	4
10. Necessidade de ganhar dinheiro	66	3,20	0,85	26%	1	4
11. Não poder reformar-se	62	2,95	1,11	38%	1	4

Os valores indicados reportam-se à escala: 1- nada importante; 2- pouco importante; 3- importante; 4- muito importante.

12 - ANEXO 12

Gráfico de médias: Questões da Tabela III – Razões

que o/a levam a continuar a ser professor

Gráfico de médias: Questões da Tabela III - Razões que o/a levam a continuar a ser professor

