



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**EUGÉNIA MARIA
DOS REIS CORREIA
MOURA**

**PROFISSÃO DOCENTE E APOSENTAÇÃO
ANTECIPADA: QUE RAZÕES?**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof^a Doutora Dora Maria Ramos Fonseca de Castro
professora equiparada a professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao meu marido e aos meus filhos.

agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Jorge Adelino Costa, por todo o apoio, paciência, seriedade e comprometimento na condução deste estudo, quando a tarefa nos parecia de difícil execução.

Aos professores envolvidos no estudo, pelo tempo, participação e contributos com que nos presentearam, apesar de já não estarem ligados à escola.

Por último, e não menos importante, um especial agradecimento à nossa família, a quem dedico este trabalho, pelo carinho, generosidade e apoio que sempre nos concedeu, apesar da falta de atenção que muitas vezes lhe mostrámos.

palavras-chave

Profissão docente; Insatisfação profissional; Mal-estar docente; Carreira docente; Políticas educativas;

resumo

A profissão docente tem sofrido inúmeras alterações ao longo dos últimos anos. Cada vez mais é pedido ao professor que desempenhe diferentes e múltiplas tarefas, para além das que está habituado ou mesmo preparado. Isso, conjugado com as alterações na carreira docente, decorrentes das transformações introduzidas por algumas políticas educativas, tem causado sentimentos de insatisfação e mal-estar nos docentes, levando-os a abandonar a profissão. No nosso caso, pretendemos perceber quais as razões que levam os docentes a pedir a aposentação antecipada. Para isso, entrevistámos um conjunto de professores do ensino básico e secundário de duas escolas diferentes. Como principais conclusões pode dizer-se que, independentemente da escola a que pertencem, as alterações na carreira docente e nas políticas educativas aliadas à organização do trabalho docente e à dimensão pessoal e familiar contribuíram, de modo significativo, para que estes docentes abandonassem a escola antes de perfazer a idade da reforma.

keywords

Teaching profession; Professional dissatisfaction; Teaching malaise; Educational career; Educational policies;

abstract

The teaching profession has suffered several changes through the last years. The number of times a teacher is asked to perform different and multiple tasks, beyond the ones he is used or prepared to do, gradually increases. That, combined with the changes that took place in the educational career as a result of the modifications in several educational policies has caused feelings of dissatisfaction and malaise in teachers, leading them to leave the profession. In our case, we intend to understand which are the reasons that make teachers to retire before time. For that, we interviewed a group of primary and secondary teachers from two different schools. As main conclusions we can say that, regardless the school they belong to, the changes in the educational career as well as in the educational policies coupled to the organization of teaching work and to the personal and familiar dimension have significantly influenced the teachers to leave off school before the retirement time limit.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO e NORMATIVO	
1. Identidades, culturas e trabalho docente	6
1.1 – A construção da identidade dos professores	6
1.2 – As culturas profissionais docentes	8
1.3 – A intensificação do trabalho docente	13
2. Da Satisfação ao mal-estar docente	17
2.1 – Sobre a satisfação dos professores	17
2.2 – Autoestima e satisfação docente	28
2.3 - A problemática do mal-estar docente	31
3. Profissão e carreira docente em Portugal	36
3.1 – Profissão docente	36
3.2 – Estrutura da carreira docente	42
3.2 – Alterações nas Políticas Educativas nos últimos dez anos	46
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	
1. Metodologia de investigação	56
1.1 – Posicionamento metodológico	56
1.2 – Técnicas de recolha e tratamento de informação	59
2. Apresentação e discussão dos resultados	63
2.1 – Políticas Educativas	64
2.2 – Clima Organizacional	67
2.3 – Organização do trabalho docente	67
2.4 – Trabalho de Sala de Aula	70
2.5 – Dimensão Pessoal e Familiar	72
REFLEXÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Os papéis do professor. Fonte: UNESCO (1995).	15
Figura 2: Comparação entre a Hierarquia de Necessidades de Maslow e a Teoria de dois Fatores de Herzberg. Adaptado de Ribas (2012).	26
Figura 3: Comparação da estrutura dos modelos de gestão. Fonte: Normativos legais (Autora)	55

INTRODUÇÃO

A profissão docente está carregada de “matizes” (de misturas, de altos e baixos): uns despertam a paixão pelo ensino, outros desmotivam os seus atores; alguns estão relacionados com fatores externos, outros com fatores internos, de cariz pessoal; nuns influem os ideais, noutros influi a realidade.

O ambiente de reforma permanente em que as escolas têm sido mergulhadas, criou nelas, e entre os professores, uma “azáfama de mudança”, submetida aos discursos apelativos de eficiência, eficácia, qualidade e excelência, tornando-se mais favorável à emergência de um pensamento fatalista e resignado do que à ação autónoma e reflexiva (Ferreira, 2008).

Perante tal panorama, temos assistido, nos últimos tempos, como tão amplamente tem sido noticiado nos diferentes meios de comunicação social, a pedidos de aposentação, muitos deles de forma antecipada, por parte dos docentes em Portugal, ainda que sujeitos às devidas penalizações presentes na lei. Mas quais serão os motivos que os levam a tomar essa atitude? Serão motivos de índole pessoal? Estarão relacionados com o modo como foram e/ou estão a ser implementadas as orientações políticas? Ou estarão interconectados com o modo como se desenrolam as relações interpessoais no seio da escola? Decorrerão do modo como, atualmente, está organizado o trabalho docente? Ou será que decorrem da natureza do trabalho pedagógico na sala de aula?

Importa então tentar responder a estas e a outras questões, por forma a compreender quais os motivos que levam os docentes a aposentar-se antes de perfazer o tempo previsto no Estatuto da Carreira Docente.

Deste modo, a relevância e o interesse pelo tema decorrem da constatação da atualidade da função docente, marcada por um descontentamento generalizado levando, eventualmente, muitos docentes a abandonar a carreira. Assim, surgiu a pergunta de partida:

Quais as razões que levam os docentes a abandonar a carreira precocemente?

Formulou-se, de seguida, o objetivo geral:

Identificar quais os condicionantes que levam os docentes a abandonar a carreira.

Decorrentes desta formulação, surgem os objetivos específicos que servirão de base ao nosso estudo:

- Verificar quais as alterações introduzidas nas principais Políticas Educativas que provocam insatisfação profissional;
- Descrever modos de organização do trabalho docente;
- Interpretar a forma como o trabalho pedagógico na sala de aula influencia a satisfação profissional dos docentes;
- Identificar fatores de *stress* /insatisfação condutores ao abandono da carreira perante: o comportamento dos alunos, a intervenção dos pais e encarregados de educação na sala de aula, a complexificação do trabalho docente;
- Reconhecer a forma como as relações interpessoais na escola afetam a satisfação profissional: nas relações com os pares, coordenadores, com a direção e com o pessoal não docente;
- Verificar o modo como os fatores de ordem pessoal, familiar e/ou financeira influenciam o abandono da profissão.

Contudo, importa afunilar o nosso campo de ação. Para tal, seleccionámos um grupo de docentes do primeiro, segundo e terceiro ciclos e secundário em dois agrupamentos de escolas pertencentes a distritos diferentes mas ambos situados na Beira Litoral, que se reformaram antecipadamente no ano de 2013/2014, a quem foram colocadas estas e outras questões, utilizando, como técnica de recolha de dados, a entrevista semiestruturada.

O presente estudo encontra-se organizado em três partes.

A primeira parte será dedicada à apresentação dos objetivos e da organização do estudo.

A segunda parte desta investigação, enquadramento teórico e normativo, encontra-se dividida em três pontos gerais.

No primeiro ponto começaremos por identificar como é edificada a identidade dos docentes, o que são as culturas profissionais docentes e a intensificação do trabalho docente.

De seguida, no ponto dois, faremos a apresentação de algumas abordagens teóricas à satisfação no trabalho, bem como investigações realizadas segundo a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow e a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg, abordando ainda a questão da autoestima e satisfação profissional dos professores. As questões relacionadas com a problemática do mal-estar docente, fatores e fontes de mal-estar, serão ainda mencionadas neste ponto.

No terceiro ponto da parte dois serão tratadas as questões relacionadas com a profissão docente, estrutura da carreira docente e referidas algumas das alterações ocorridas nas políticas educativas na última década, nomeadamente quanto ao estatuto da carreira docente e modelo de administração e gestão das escolas.

Na terceira parte deste estudo, dedicada ao estudo empírico, apresentaremos o posicionamento metodológico, as técnicas de recolha e tratamento da informação e faremos a apresentação e discussão dos resultados.

Terminaremos com as reflexões finais onde refletiremos sobre todo o estudo desenvolvido.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

1. Identidades, culturas e trabalho docente

1.1 – A construção da identidade dos professores

Tendo subjacente a Teoria das Relações Humanas, o professor conseguirá um melhor desempenho se estiver satisfeito com as suas condições profissionais. Porém, há que ter em conta que essas condições profissionais são determinadas pela panóplia de funções que lhe são pedidas, sintetizadas por Nóvoa (1995), dizendo que para além do saber científico, ao professor é-lhe pedido “*que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual*”.

Esta vasta complexidade de funções, na opinião de António (2004), “*conduzem à degradação da opinião pública a respeito do seu desempenho*” e também ao mal-estar docente, desencadeando uma crise de identidade profissional, ideia partilhada por Nóvoa (1995).

Dubar, citado por António (2004) e Rodrigues (2012), esclarece que “*a identidade de alguém é [...] aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinónimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte*”. Acrescenta o autor que a dimensão profissional, o trabalho, “*está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias*”, uma vez que é através dele que os indivíduos conseguem “*o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade*”.

Por seu lado, Manuel Castells (2003) descreve a identidade como um processo de construção de significado com base num atributo cultural ou num conjunto de atributos culturais interrelacionados ao(s) qual(ais) prevalece(m) outras formas de significados, podendo assim, para um dado indivíduo, enquanto ator social, haver identidades múltiplas. Dito de outra forma, a identidade refere-se aos diversos significados que as pessoas atribuem a si mesmas ou os significados que os outros lhe atribuem.

Do ponto de vista da etimologia da palavra, Rodrigues (2012) refere a identidade como “*característica do que é mesmo*” ou, numa visão ontológica, como sendo “*a essência do ser ou aquilo que permanece*”, referindo que o termo se tem afastado da sua raiz essencialista, passando a sua construção a fazer-se na relação com os outros, sendo assim

um efeito da socialização. A mesma autora acredita que o sujeito se constitui na forma como este interpreta, articula e integra normas, regras e saberes nos seus valores e experiências em consonância com os contextos em que se move, sendo assim um produto de sucessivas socializações.

Os professores podem considerar-se como agentes a quem se lhes encarrega outras funções sociais para além da tarefa de educar e ensinar, surgindo a sua identidade do modo como interiorizam esta visão e constroem e reconstroem significado à volta dela ao longo da sua vida profissional, na opinião de Ball e Goodson (1985, citados por Avalos, Cavada, Pardo e Sotomayor, 2010). Deste modo, a construção da sua identidade profissional, processo dinâmico e complexo, como referido em Avalos, et al. (2010) e Rodrigues (2012), realiza-se “*num jogo de poderes e de contrapoderes entre as imagens que são portadoras de perspectivas diferentes da profissão*”, articulando dimensões individuais e coletivas, como refere Rodrigues (2012), reportando-se a António Nóvoa.

Decorrente desta linha de pensamento, Lawn (2000, citado por António, 2004) e por Rodrigues, 2012) adverte que a identidade dos professores tem vindo a ser “modelada” pelo Estado através dos discursos, regulamentos, serviços, encontros, programas de formação, salientando que “*o problema em decidir acerca dos objetivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor*”. Estes discursos públicos têm duas funções, a de controlo e a de gestão, uma vez que explicam e constroem o sistema, estruturando e reestruturando a docência.

Extraí-se de Nóvoa (1992) que existe uma crise de identidade nos professores, que se arrasta ao longo dos anos, no seguimento da imposição que se tem verificado para separar a vida pessoal da vida profissional, acrescentando que “*não é possível separar o eu pessoal do eu profissional*” (Jesus, 1991:7).

Esta “influência” discursiva, tendo como premissa “o novo aspeto da identidade”, requerido pelas forças globais que suplantaram o Estado-Nação, decorrentes de políticas de mercado e de prestação de contas, apela à necessidade de disciplinar os professores, de os tornar obedientes, responsáveis e sociais Lawn (2000, citado por Rodrigues, 2012).

Coloca-se assim a questão: Mas os professores não têm já essas características enquanto indivíduos? Ou estão eles tão confusos com o significado da sua profissão que é necessário a orientação de alguém? Ou será, como alude Vieira (1998, referenciado por António, 2004), que são os “outros” que, não sabendo o que efetivamente fazem os docentes,

por serem simultaneamente burocratas, técnicos, escritores, leitores, instrutores, educadores, pessoas, etc., sentem necessidade de legislar nesses discursos o que realmente significa ser professor?

1.2 – As culturas profissionais docentes

Ao conceito de cultura profissional dos professores estão associadas teorias “implícitas” e “subjativas” onde os comportamentos são guiados por sistemas pessoais de valores, princípios e crenças de acordo com a opinião de Lima (2000). Na perspetiva deste autor, estas conceções de cultura revelam uma ideia “excessivamente psicológica” e alvitram que “cada professor” tem a sua “própria cultura”, configurando o ensino uma “miríade” de “culturas idiossincráticas” (idem).

No que concerne aos estudos sociológicos, este autor refere que *“esta ideia é insustentável, dá um fraco contributo à compreensão das dimensões culturais da vida quotidiana dos professores”* (Lima, 2002:17). Para os estudos sociológicos são relevantes as realidades profissionais coletivas, *“em interações interpessoais e intergrupais e não em fatores personalizados”* (idem:17). Como tal, *“a forma de evitar as limitações inerentes a esta ‘psicologização’ dos comportamentos docentes é examinar as suas características culturais enquanto grupo social”* (Lima, 2002:17, aspas e itálico no original). Este autor sustenta que as culturas dos professores não deverão ser perspetivadas somente em termos de conhecimento, de valores, de crenças, *“mas também de comportamentos e de práticas [...] modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as suas experiências de trabalho”* (Lima, 2002:20). Acrescenta também, o mesmo autor, que as culturas dos professores diferem não só entre escolas como também entre grupos de professores dentro de cada escola.

A criação dos agrupamentos de escolas veio introduzir transformações significativas nas culturas profissionais dos professores. Para uma melhor compreensão destas transformações, apresentamos a seguir uma tipologia de culturas profissionais elaborada por Andy Hargreaves (1998). Segundo este autor *“a cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade”* (Hargreaves, 1998:185). O mesmo define quatro formatos gerais de culturas

profissionais dos professores: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

O individualismo

Andy Hargreaves (1998) considera que o individualismo, o isolamento e o “privatismo” são constituintes peculiares da cultura do ensino, admitindo, no entanto, outros tipos de culturas capazes de influenciar o trabalho dos professores, embora o individualismo continue a prevalecer. O autor refere que o isolamento da sala de aula promove a privacidade e a proteção em relação a interferências exteriores estando o individualismo associado a comportamentos defensivos, à desconfiança, a possíveis e “naturais” defeitos e fracassos dos docentes, em consequência das “incertezas do trabalho” docente. Como afirma Dan Lortie (citado por Hargreaves, 1998:188) “*a incerteza é o fado daqueles que ensinam*” que preferem ocupar-se com assuntos relacionados com a sala de aula a trabalhar com outros docentes. No entanto, Hargreaves (1998:190) entende que “*a interpretação privilegiada do individualismo dos professores, enquanto conjunto de défices psicológicos implícitos, tem pouco ou nenhum fundamento*”, considerando igualmente válida a existência de outras explicações alternativas; o individualismo enquanto condição do local de trabalho é percebido não como “uma fraqueza pessoal”, mas como resultado de uma “*economia racional de esforço e uma organização de prioridades realizados num ambiente de trabalho fortemente pressionado e constrangedor*” (idem:191), em consequência de uma estratégia de adaptação ao ambiente de trabalho.

Neto-Mendes (2004) distingue as três formas de individualismo apresentadas por Hargreaves: i) o *individualismo constrangido* ("constrained individualism"); o *individualismo estratégico* ("strategic individualism") e o *individualismo eletivo* ("elective individualism"). A primeira “*salienta os constrangimentos organizacionais que a escola coloca ao professor (organização do tempo e do espaço, conceção e organização do currículo, etc.), nem sempre tidos em devida conta nas análises*” (idem:10). A segunda remete para as opções que os professores são levados a tomar face às pressões do ambiente de trabalho, podendo fazê-los adotar o *privativismo* como forma de proteção perante a hostilidade externa. A terceira forma “*resulta de uma opção deliberada, refletida, tomada sem constrangimentos próximos, sendo antes fruto de uma escolha fundamentada em pressupostos de natureza pessoal, política, religiosa, filosófica ou outra*” (idem:10).

Como refere ainda Hargreaves (1998), é necessário algum cuidado, quando se pretende eliminar o individualismo, porque a individualidade manifestada através da competência e eficácia, da imaginação e espírito de iniciativa, da independência de cada professor, podem sair enfraquecidos; a *solidão* é apresentada pelo autor como uma “prerrogativa dos mais fortes”, no sentido em que ela se apresenta como um recolhimento, uma retirada, onde o professor reflete “consigo próprio”.

Em suma, na perspetiva de Andy Hargreaves, nem todo o individualismo é “perverso” e consubstancia comportamentos profissionais limitados, já que a individualidade pode suportar e potenciar um talento criativo que, de outro modo, não tem possibilidade de se manifestar.

A colaboração

A colaboração e a colegialidade têm sido focalizadas como novos paradigmas fundamentais para a promoção da mudança nas escolas, do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir de iniciativas internas. Segundo Hargreaves (1998:209), a colaboração e a colegialidade promovem o aperfeiçoamento “*para além da reflexão pessoal e, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros*”. Contribuem, ainda, para um melhor desenvolvimento e implementação de mudanças escolares encetadas e introduzidas externamente. Segundo a opinião deste autor, a colaboração e a colegialidade, não configurando imposições nacionais são, para muitos reformadores, a chave para a concretização eficaz das reformas educativas implementadas e para a mudança em contexto escolar.

A colaboração e a colegialidade desenvolvem relações de poder que, segundo Blaise citado por Hargreaves (1998), podem ser enquadradas na perspetiva micropolítica. Esta perspetiva focaliza-se nas questões relacionadas com a posse de poder e de controlo, “*na utilização do poder para se atingir resultados preferidos*”, enfatizando mais as questões relacionadas com as “*diferenças existentes entre os grupos de uma organização do que com as suas semelhanças*” (Hargreaves, 1998:214). As relações de poder e o controlo que determinados grupos organizacionais exercem sobre outros estão na mira da perspetiva micropolítica. O autor suporta-se nesta perspetiva para explicitar os conceitos de cultura, de colaboração e colegialidade artificial que, na sua perspetiva, “*constituem duas formas*

proeminentes e, no entanto, muito diferentes de culturas docentes ‘colaborativas’ ou colegiais” (Hargreaves, 1998:215).

As características que este autor aponta para a cultura de colaboração são: (i) ser espontânea, parte da vontade dos professores, enquanto grupo social; (ii) voluntária, resultante do reconhecimento pelos próprios do seu valor; (iii) orientada para o desenvolvimento, onde são definidas as tarefas e as finalidades do trabalho a desenvolver; (iv) difundida no espaço e no tempo, desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores na escola e (v) imprevisível, dada a incerteza e dificuldade de prever os seus resultados.

Refletindo sobre estes aspetos, Fullan e Hargreaves (2000) sustentam que a colaboração nas escolas apresenta um cariz bastante limitado, uma vez que não se expande para dentro da sala de aula. A planificação das unidades didáticas e a preparação das aulas até pode ser realizada em conjunto mas, posteriormente, não se verifica, entre colegas, um mútuo envolvimento na observação do trabalho concretizado.

A colegialidade artificial

Na colegialidade artificial, como argumenta Hargreaves (1998:219) *“as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço imprevisíveis”*. Surgem, outrossim, de regulamentação administrativa. Nesta linha de pensamento, o grau de previsibilidade apresenta, por vezes, resultados perversos e não garantidos. A colegialidade artificial constitui uma simulação administrativa segura da colaboração dos professores e tem como principais implicações a inflexibilidade e a ineficiência. Esta colaboração entre os docentes é *“compulsiva, não voluntária; limitada e fixa no tempo e no espaço; orientada para a implementação, mais do que para o desenvolvimento; e concebida para ser previsível – ao invés de imprevisível – nos seus resultados”* (idem:234), ou seja, tudo é controlado e imposto administrativamente. A criatividade e a iniciativa dos docentes são consideradas despidiendas e as contingências do momento, situações que surgem imprevisivelmente, tendem a ser ignoradas.

Num trabalho realizado por Hargreaves, o autor considerou que os principais resultados da colegialidade artificial são a “inflexibilidade” e a “ineficiência”: os professores reúnem de forma obrigatória, não havendo motivos para que o façam e não se encontram

quando deviam, os trabalhos de parceria nem sempre juntam adequadamente os colegas, as energias e os esforços dos professores são despendidos com exigências inadequadas ao local onde trabalham.

A balcanização

As relações de trabalho e de organização estabelecidas entre os docentes, isto é, as relações de colaboração e de colegialidade, configuram tipologias culturais da profissão docente que, tanto podem unir como dividir os professores no interior do estabelecimento de ensino, em grupos ou subgrupos isolados, apresentando-se, por vezes, adversários uns dos outros (Hargreaves, 1998). Este autor chamou a esta tipologia específica de interação do trabalho docente de *cultura balcanizada*.

Para uma melhor caracterização da cultura balcanizada, Andy Hargreaves regista os seguintes fatores: os professores não trabalham nem isoladamente nem com a maior parte dos seus colegas do estabelecimento escolar; os professores encontram-se associados em subgrupos mais pequenos (os departamentos disciplinares, os departamentos das educadoras, dos professores do primeiro ciclo, ensino especial), comportando-se por vezes como adversários.

A partir de pesquisas realizadas por Johnson, Lima (2002:29) refere que “*os departamentos intensificam a competição entre professores nas escolas, conduzindo à perda de uma perspetiva interdisciplinar*”. Ainda baseado nos trabalhos produzidos por Siskin, que afirma que “*o mundo social da escola se expandiu de tal maneira que finalmente acabou por se contrair, ou estilhaçar, ao ponto de ser o departamento, mais do que a escola, que marca efetivamente os laços das interações principais da maior parte dos professores*” (citado por Lima, 2002:31). Este autor considera “*que os departamentos criam fronteiras no interior das escolas e representam barreiras a eventuais padrões de interação ao nível do estabelecimento de ensino*” (Lima, 2002:31).

Para Hargreaves (1998:240), a “*balcanização não consiste simplesmente num trabalho ou numa associação entre colegas*”, pois pode apresentar implicações, positivas ou negativas, na aprendizagem dos alunos. Segundo Ball, citado por Hargreaves (1998), nas culturas balcanizadas há interesses próprios e dinâmicas de poder, micropolíticas, que determinam, de forma relevante, o modo como os professores se comportam enquanto comunidade.

1.3 – A intensificação do trabalho docente

O relatório mundial da UNESCO sobre educação indicava, em 1995, que no mundo inteiro mais de 53 milhões de pessoas se dedicavam ao ensino, dos quais metade no nível primário e um terço no secundário (“A Página”, ano 6, n.º 57, maio 1997, p. 8).

Tudo indica que, desde então, esse número tenha vindo a aumentar. Por um lado, porque a educação se expande em alguns países e, por outro, porque a exigência da educação permanente cresce com o desenvolvimento social. Mas, para além dessa expansão quantitativa, assiste-se a uma interrogação do papel do docente.

Ainda segundo a UNESCO, depois de um longo período em que o docente foi relegado para uma posição subordinada, não só relativamente às suas condições de trabalho mas também do ponto de vista pedagógico, atualmente observa-se uma importante revalorização da sua posição e do seu papel. Todas as análises insistem em sublinhar que o docente não deve limitar-se exclusivamente à transmissão de conhecimentos, mas também constituir-se como um guia dos seus alunos para encontrar, organizar e processar o saber. Para isso, deve estar em condições de adaptar a sua relação com os estudantes. Ao converter-se num companheiro, deve ajudá-los a encontrar, organizar e utilizar adequadamente os seus conhecimentos. É necessário, portanto, que favoreça a aquisição das técnicas básicas: bom domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Mas também que sensibilize os jovens e lhes inculca o espírito de harmonia entre a escola e a comunidade. Deve ser um agente transmissor da cultura e do saber e auxiliar os alunos a tomarem consciência da sua integração na comunidade mundial, favorecendo, por exemplo, o desenvolvimento de aptidões criativas e o espírito crítico.

Para cumprir com estas tarefas, ainda de acordo com o relatório da UNESCO, os docentes devem assegurar, permanentemente, o seu desenvolvimento pessoal, em especial o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos e aptidões pedagógicas. Também devem ter consciência dos valores e atitudes das quais depende o funcionamento de uma sociedade humana harmoniosa e participar ativamente na vida comunitária e social. É necessário, além disso, que saibam aconselhar individualmente os alunos e conheçam diferentes metodologias de ensino indicadas a cada situação. No momento em que a escola já não se encontra reservada a um pequeno grupo de privilegiados, o docente deve poder ocupar-se de uma população escolar muito diferenciada do ponto de vista intelectual, cultural e social.

Neste sentido, pensa-se caminhar no sentido de um novo profissionalismo docente. Maria de Fátima Sanches (1997, citada por António, 2004:73), refere que:

“Pretende-se dar mais poder aos professores, vistos agora como profissionais dotados de autonomia. Estas novas perspetivas sobre a aprendizagem e sobre a valorização do saber profissional dos professores difundem-se, em sintonia, com alternativas, de devolução do poder à escola, e mudanças de praxis de liderança”.

Será este fenómeno sinónimo de valorização do profissionalismo e desprofissionalização? Ou seja, menos controle externo e maior autonomia?

António (2004) esquematiza a correlação possível entre os dois conceitos¹ concluindo que a profissionalização, com maior autonomia, passa a ser feita não só a nível de estado mas também ao nível de escola, apontando os rankings como exemplo disso, sendo que se espera sempre um maior profissionalismo e, como sabemos, uma nova atitude do professor.

Por seu lado, Hargreaves (1998) refere que nem todas as exigências e empenhamento adicionais são educacionalmente positivos, tendo o trabalho, efetuado fora da sala de aula, implicações muito diferentes para os professores e para a sua eficácia. Essas implicações decorrem da panóplia de funções pedidas aos professores, exigidas como consequências da expansão da educação, originando novos papéis docentes.

Costa e Moura (1999), reportando-se ao relatório da OCDE de 1995, reiteram a importante revalorização do papel docente e da sua posição relegada para uma posição subordinada durante muito tempo. Deste modo, o professor não se deve limitar exclusivamente à transmissão de conhecimentos. Vejam-se os diferentes “*papéis*” que o professor tem de desempenhar, sintetizados pela autora deste trabalho, na figura seguinte:

¹ Veja-se figura III.4, António (2004:74).



Figura 1: Os papéis do professor.
Fonte: UNESCO (1995)

Assim, o “novo” professor deve constituir-se como um guia dos seus alunos para encontrar, organizar e processar o conhecimento, encontrando-se em condições de adaptar a sua relação aos estudantes, tornando-se num companheiro. Deve, também, favorecer a aquisição das técnicas básicas da leitura, escrita e cálculo, aliadas ao desenvolvimento de competências ao nível das aptidões criativas, do espírito crítico, sensibilizando e inculcando o espírito de harmonia entre a escola e a comunidade, auxiliando os alunos a tomarem consciência da sua integração na comunidade mundial enquanto cidadãos conscientes, críticos e interventivos na sociedade.

Sintetizando esta ideia, Nóvoa (1995) afirma que, para além de ser detentor do conhecimento científico, pede-se ao professor que seja um facilitador da aprendizagem, um pedagogo eficiente, um planificador do trabalho de grupo e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da sua integração social e da educação sexual.

Em suma, “*o aumento da imposição social sobre os papéis que os professores devem exercer, leva a uma indefinição das suas funções*” (António, 2004:113).

No contraditório identificado por António (2004), os professores encontram-se no “*lugar do morto*”, porque são demitidos de um conjunto de papéis e lhe são atribuídos um número crescente de funções, levando esta invisibilidade e diversidade de funções “*à descaracterização da profissão docente e, por conseguinte, ao mal-estar*” (idem:115), ideia igualmente apresentada por Ruivo et al. (2008)².

² Veja-se prefácio do estudo indicado.

Resumindo o pensamento de Nóvoa, Lüdke e Boring (2004) afirmam que “*os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o salvador da pátria, não lhe sendo dadas, porém, as condições necessárias para responder ao que se espera dele*”, deixando um aviso: “*O professor que pretenda manter-se no antigo papel de “fonte única” de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha*”.

2. Da satisfação ao mal-estar docente

2.1 - Sobre a satisfação dos professores

O trabalho é um elemento fulcral na vida de cada um. Para além de ser visto como fonte de subsistência e de satisfação material, é tido em conta como fonte de satisfação e realização pessoal. Cada vez mais uma pessoa sente-se valorizada pessoalmente quando assume o seu trabalho como fonte de satisfação e de motivação.

A satisfação do indivíduo tem sido alvo de variadíssimas investigações sendo, a profissional, uma das áreas que mais tem interessado os investigadores.

Segundo o Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa (1992) satisfação é “*um estado de boa disposição (eutimia) manifestado por se sentir bem com o que se faz e sentir-se reconhecido pelo seu trabalho*”. Podemos afirmar que satisfação é o que sentimos depois de vermos satisfeita uma necessidade.

O estudo sistemático da natureza e causas da satisfação no trabalho começou a partir dos anos 30. No entanto, a importância do papel representado pelas atitudes dos trabalhadores na determinação dos seus comportamentos no emprego foi reconhecida muito antes dessa época. Frederick Taylor (1856-1915) marcou esta etapa com a sua Teoria da Organização Científica do Trabalho (OCT). Ele pretendia com esta filosofia aumentar ao mesmo tempo a produção, a satisfação no trabalho e a paz social. De acordo com esta perspectiva, a satisfação no trabalho aumentaria pois cada trabalhador iria trabalhar mais com o objetivo de produzir mais e, conseqüentemente, o seu ordenado seria superior.

Segundo Graça Seco (2000), desde a década de 30 que se tem registado um crescente interesse pela satisfação profissional mas, é na década de 60, que se deixam para trás as abordagens tayloristas na sequência da descoberta de que “*além do braço, o homem é igualmente coração*” (idem).

Na década de 70 começa-se a prestar mais atenção “[...] *aos efeitos da natureza e do conteúdo do trabalho nas atitudes do indivíduo enquanto profissional [...]*” (Seco,2000), direcionando-se esse interesse, a partir dos anos 80, para as relações estabelecidas entre a satisfação profissional e a qualidade de vida, a saúde mental e o meio familiar (idem). É igualmente nessa altura que se assiste, na educação, à democratização do ensino e a uma verdadeira explosão no número de elementos da população escolar, a qual se faz acompanhar do surgimento de alguns indicadores e manifestações de mal-estar e insatisfação no corpo

docente, como aludido por Pedro e Peixoto (2006, referenciando Alves, 1994; Nóvoa, 1991; Barros e Neto, 1992).

No seu estudo, Seco (2000) apresenta uma “multiplicidade de definições” de satisfação no trabalho, algumas de carácter mais controverso em relação a outras, uma vez que o conceito não é possível de acordo na sua definição (Pedro e Peixoto, 2006).

Assim, na psicologia social, o conceito de satisfação no trabalho é definido como um conjunto de sentimentos positivos ou negativos que o indivíduo manifesta em relação ao seu trabalho, na opinião de Smith, Kendall e Hulin (1969, citados por Seco, 2000), sendo salientado “*o importante papel que a realização/concretização das expectativas assume na satisfação do trabalho*”, exposto por Pedro e Peixoto (2006, referindo-se a Cabral, Vala e Freire, 2000).

No campo das ciências da educação, o conceito é também motivo de ambiguidades. Por um lado, Bastos (1995, citado por Pedro e Peixoto, 2006), defende que a ideia da satisfação profissional deve ser entendida como uma cognição, ainda que adornada de componentes afetivas, aparecendo associada a aspetos como a autoestima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional. Por outro lado, Gursel, Sunbeil e Sani (2002), igualmente citados por estes autores, consideram a satisfação profissional um estado emocional positivo resultante da associação das características e tarefas específicas da profissão.

A satisfação profissional dos docentes, para Alves (1994), é um sentimento e forma de estar positivos dos docentes perante a profissão, estando estes organizados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade perante a mesma. Estes fatores, consubstanciados em variáveis como o bem-estar mental, a motivação, o envolvimento, o desenvolvimento, o empenho, o sucesso e a realização profissional dos sujeitos, determinam a relevância e o interesse acerca da satisfação profissional, tal como nos referem Pedro e Peixoto (2006), expondo o pensamento de outros autores.

A satisfação no trabalho tem sido conceptualizada como uma emoção ou como uma atitude. Em qualquer dos casos, trata-se de um constructo que visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho.

Alves (1994) apresenta-nos uma síntese do seu estudo³ onde enumera os determinantes ou fatores de satisfação/insatisfação na docência a partir da literatura consultada. Assim, tendo como pressupostos o papel do professor e a sua evolução, o recrutamento de novos professores, as motivações para o ingresso e a interação social da função docente aponta os fatores económicos⁴, os institucionais⁵, os pedagógicos⁶, os relacionais⁷ e os sociais⁸, como sendo os responsáveis pelas manifestações que podem ocorrer nos docentes, nomeadamente: a fadiga-exaustão ou desgaste, o mal-estar, o *stress*, o absentismo e o desejo de abandono⁹.

Na mesma linha de ideias, Jurjo Torres (2006) refere que são as dificuldades externas o que mais desgasta o professor e também o que mais entorpece o seu desempenho e disponibilidade provocando isso, em grande parte, a sua desmotivação, gerando-se o desalento, a confusão, a negatividade, o *stress*, provocando o mal-estar docente¹⁰.

Apontado como possível sentimento generalizado ou estado, o mal-estar docente poderá decorrer das queixas que os professores apresentam, tais como: falta de tempo para cumprir o programa letivo; indisciplina generalizada e por vezes incontrolável ao nível da sala de aula; níveis de *stress* ocupacional muito elevados; degradação do estatuto socioeconómico; espaços de ensino desadequados; incompreensão pela sociedade e Administração; natureza do trabalho, de alto risco a longo prazo e as reformas educativas, consideradas confusas, feitas à pressa e para as quais não se sentem motivados (Esteve, 1992:12).

A propósito, Lopes (2001) refere ser “ *a redefinição do papel da escola numa sociedade, agora aberta e plural, e marcada pelo conflito e imprevisibilidade*” o núcleo de problema do mal-estar docente¹¹.

³ O estudo referido serviu de base à dissertação final de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, em junho de 1991.

⁴ Relacionados com os salários, (idem:16).

⁵ Os que se referem ao profissionalismo docente, (idem).

⁶ O professor, por um lado, defronta-se com os êxitos e fracassos dos alunos, potenciadores de satisfação e insatisfação e, por outro, tem que lidar com as condições físicas/materiais dos espaços, nem sempre os melhores.

⁷ Relações interpessoais com os alunos e com os pares, sendo, a relação com o aluno, um dos fatores que pode trazer maior/menor satisfação. Na relação com os pares impera o individualismo, (idem).

⁸ A forma como é visto na sociedade o seu estatuto social e a fraca ascensão profissional, (idem).

⁹ A enumeração destas manifestações decorre da consulta da literatura, apresentando o autor os estudos que serviram de base às suas afirmações (idem: 19-26).

¹⁰ No prefácio à edição portuguesa da obra de Esteve (1992), Agostinho Leite d’Almeida, refere tratar-se de “um problema, um síndrome, cujos fatores são de difícil estabelecimento e, sobretudo, de generalização problemática, na medida em que, cada professor, individualmente, tende a reagir de forma diferenciada a cada um destes fatores de tensão e de mal-estar.

¹¹ Esteve (1992) define-o como o conjunto de efeitos permanentes de carácter negativo que vão afetando a personalidade dos professores em virtude das condições psicossociais em que estes exercem a sua profissão, podendo estes efeitos afetar, não só a prática docente, mas também a sua saúde.

Pedro e Peixoto (2006) apresentam alguns estudos que tentam analisar as relações existentes entre a satisfação profissional docente com outras variáveis diferentes das anteriormente enunciadas. Assim, quanto à relação existente entre a satisfação profissional e a disciplina lecionada, entre “professores de letras” e “professores de ciências”, os inquiridos que se sentiam mais insatisfeitos eram os de “letras”, Mandra (1984, citado por Lopes, 2001; Cruz, 1988, referenciado por Jesus, 1996), acontecendo o inverso nos estudos desenvolvidos por Cordeiro-Alves (1994; Ooms, 1992, referenciados por Pedro e Peixoto, 2006). Os mesmos autores apresentam, ainda, os estudos baseados nas sequências ou ciclos que cada docente atravessa de forma individual, definidos por Huberman¹², concluindo-se a existência de inegáveis correlações entre essas etapas e a satisfação dos professores verificando-se, no entanto, divergências de estudo para estudo.

Partilhando a ideia de Galhardo (2007), e tendo subjacente o raciocínio de Seco, podemos afirmar que se o indivíduo se sentir satisfeito a nível profissional será mais assíduo, provocando menos prejuízos de ordem social, menos despesas de baixa médica, menos prejuízos para a organização onde trabalha, aumentando a produtividade desejada.

Refere este autor que a satisfação profissional ligada à produtividade teve origem na Teoria das Relações Humanas¹³ e que, à partida, um indivíduo satisfeito sentir-se-á mais motivado e empenhado para continuar a sua tarefa.

A satisfação é um fator de produção tão importante como qualquer outro e indispensável para que o ser humano como trabalhador se realize como um ser social.

De acordo com Bergamini e Coda (1997), o fenómeno da satisfação no trabalho constitui uma temática interessante e pertinente devido sobretudo a duas razões: por um lado, e olhando para a satisfação no trabalho numa perspectiva individual, ela constitui um sentimento de elevado valor para o empregado, apresentando repercussões tanto a nível psicológico como a nível físico, influenciando o seu bem-estar geral e a satisfação com outras dimensões da sua vida extra profissional. Por outro lado, do ponto de vista da organização, a satisfação no trabalho poderá influenciar determinados comportamentos tão diversificados como o empenho na organização, o envolvimento com o trabalho ou o cumprimento responsável e diligente das tarefas incumbidas os quais são responsáveis por

¹² Huberman (1992, citado por Pedro e Peixoto, 2006), apresenta um conjunto de sete momentos ou etapas que atravessam a carreira docente: Entrada na carreira; Fase de Estabilização; Fase de diversificação; Fase de “Pôr-se em questão”; Serenidade e Distanciamento Afetivo; Conservantismo e Lamentações; Desinvestimento.

¹³ De acordo com esta teoria, o indivíduo produz mais se estiver satisfeito com as condições profissionais.

fenómenos bastante sérios, no que respeita à estabilidade e à capacidade de sobrevivência da organização.

Ao analisar as teorias existentes sobre o tema Satisfação no Trabalho, pode-se afirmar que a importância do elemento psicossocial, no estudo do comportamento humano, ganhou evidência através dos trabalhos desenvolvidos por Elton Mayo, com a Escola de Relações Humanas, a partir das investigações de Hawthorne, entre 1924 e 1931 (idem).

A partir dessas experiências, os teóricos começaram a perceber que a produtividade era afetada por fatores psicológicos e não só fisiológicos, como se presumia, significando que o ambiente de trabalho, os padrões de relacionamento interpessoal e de supervisão também interferiam no comportamento dos trabalhadores.

Vejamos agora duas teorias que remontam à antiguidade da investigação da satisfação, as teorias de Maslow e Herzberg, constituindo um marco que deu origem a um grande conjunto de outros modelos.

Estas teorias baseiam-se numa estrutura uniforme e hierárquica de necessidades em duas classes motivadoras estáveis e na conjectura implícita de que existe uma única forma de motivar ou de satisfazer os indivíduos no trabalho, seja por meio de reconhecimento da pirâmide de necessidades humanas, seja através da aplicação do enriquecimento do cargo.

Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow

A Teoria de Maslow (1954-1970) constitui o paradigma teórico que tem sustentado muitos estudos realizados no sentido de conhecer os incentivos que podem motivar os professores (Schambier, 1981; Theodossin, 1982; Avi-Itzhak, 1983; Land, 1986; Oliver et al., 1988 citados por Jesus, 1996).

Em 1943, Maslow formulou o seu conceito de hierarquia das necessidades que influenciam o comportamento humano. Maslow formou essa hierarquia porque o homem é uma criatura que propaga as suas necessidades no decorrer da vida. À medida que o homem satisfaz as suas necessidades básicas, outras mais elevadas tomam o predomínio do comportamento. Nesta teoria distinguem-se cinco necessidades básicas comuns a todos os sujeitos, dispostas segundo uma hierarquia de predominância, respetivamente: as necessidades fisiológicas (ar, comida, descanso, abrigo, etc.); as necessidades de segurança (proteção contra o perigo ou privação); as necessidades de pertença ou sociais (amizade,

inclusão em grupos, etc.); as necessidades de estima ou de reconhecimento (reputação, reconhecimento, amor, etc.); as necessidades de auto-atualização (realização do potencial, etc.) (Chiavenato, 2000).

As necessidades de um nível superior só aparecem quando as inferiores estiverem satisfeitas, porém não é preciso que uma necessidade esteja completamente satisfeita antes de surgir a próxima, ela pode estar parcialmente satisfeita.

De acordo com Jesus (1996), à medida que o sujeito satisfaz as necessidades que se situam mais abaixo na hierarquia, outras mais elevadas predominam na influência sobre o seu comportamento.

Esta teoria postula que quando *“uma necessidade é satisfeita, a próxima que se situa acima da hierarquia emerge, deixando as necessidades satisfeitas de ser ativadoras do comportamento”* (Jesus, 2000:87)¹⁴

Maslow acreditava que a maior parte das pessoas nas sociedades com elevado padrão de vida tinha as suas necessidades dos três primeiros níveis (fisiológicas, de segurança e sociais) regularmente satisfeitas sem muito esforço e sem muito efeito motivacional.

Para avaliar o grau de satisfação das necessidades profissionais, segundo esta teoria, tem sido utilizado o “Questionário de Satisfação das Necessidades” de Porter (1961) (“Porter Need Satisfaction Questionnaire”), constituído por treze itens que traduzem as necessidades de segurança, sociais, estima, autonomia e auto-atualização, devendo os trabalhadores indicar, por um lado, o grau em que desejariam que as necessidades estivessem satisfeitas e, por outro, o grau em que as necessidades estão realmente satisfeitas.

Este autor não considerou as necessidades biofisiológicas pois postulou que os trabalhadores tinham essas necessidades satisfeitas à partida, mas acrescentou as necessidades de autonomia por lhe parecerem relevantes para a satisfação profissional (Jesus, 1996).

Ao nível da profissão docente, este questionário foi adaptado, em 1973, por Sergiovanni e Carver, tendo os autores definido as necessidades propostas por Porter da seguinte forma:

- a necessidade de segurança tem a ver com a necessidade de dinheiro ou de outros benefícios ligados à profissão;

¹⁴ Nas palavras do próprio Maslow: *“a want that is satisfied is no longer a want. The organism is dominated and its behaviour organized only by unsatisfied needs”* (1954/1970:38).

- a necessidade social diz respeito à necessidade de aceitação e de pertença no grupo dos colegas;

- a necessidade de estima significa a necessidade de respeito por si próprio e por parte dos outros, nomeadamente pelos alunos;

- a necessidade de autonomia engloba a necessidade de autoridade, de controlo e de influência no processo de ensino-aprendizagem;

- a necessidade de auto-actualização refere-se à necessidade de sucesso e de realização pessoal e à utilização das potencialidades pessoais.

No que diz respeito à profissão docente, as necessidades de ordem superior são “*a participação na tomada das decisões, a diversidade de tarefas permitindo o uso de diferentes competências, a expressão da criatividade, a oportunidade para aprender e a autonomia profissional, enquanto as necessidades de ordem mais baixa são o melhor salário e outros benefícios, a segurança profissional e as boas relações com os colegas*” (Batista, 2002:18).

Vários estudos e investigações têm verificado que os professores se encontram geralmente satisfeitos ao nível das necessidades mais baixas, pelo que os políticos, diretores e supervisores se deveriam concentrar na motivação dos professores ao nível do seu reconhecimento e da sua auto-actualização, como as apresentadas em Williams (1978; Mills, 1987 citados por Jesus, 1996).

Na sua tese de doutoramento, em 1986, Tutor, aludido por Jesus (1996) procurou ser mais discriminativo na análise de qual a necessidade mais insatisfeita na profissão docente, de entre as situadas mais acima na hierarquia, tendo verificado que a necessidade em que os professores percebem maior deficiência é a de estima ou reconhecimento. Muitos professores referem ter alcançado satisfação ao nível das necessidades de auto-actualização, mas as suas necessidades de estima revelam-se insatisfeitas.

O modelo teórico de Maslow apresenta a vantagem de chamar a atenção para a importância da motivação como indicador de satisfação profissional mas, segundo a opinião de Locke (1976) a “*conceptualização apresentada por Maslow apresenta algumas limitações*”:

- o autor não apresenta prova de que a listagem que propõe, seja, de facto, constituída por necessidades. Se as de natureza fisiológica são irrefutáveis, o mesmo não acontece com as restantes necessidades da hierarquia,

- confunde valores e necessidades. Enquanto as necessidades, por definição, são inatas e universais, as individuais diferem, significativamente, entre si e entre os seus contextos culturais, no que diz respeito aos valores. Maslow defende que as necessidades podem «desaparecer permanentemente» o que, atendendo à natureza da sua definição, parece não ser verdade. Enquanto os valores podem desaparecer (modificando-se ou substituindo-se), as necessidades não, dado que fazem parte intrínseca da natureza do organismo, podendo apenas ser satisfeitas ou frustradas,
- tal como Maslow define o conceito de auto-actualização (*the desire to become more and more what one is, to become everything that one is capable of becoming*), este não apresenta um significado coerente e inteligível. Por outro lado, e na opinião de alguns autores, regista-se a ausência de um correspondente biológico para esta necessidade. (idem:19).

Apesar destas limitações sublinhadas, diversas propostas surgem com base na teoria de Maslow.

Enquanto Maslow fundamenta a sua teoria da motivação nas diferentes necessidades humanas (abordagem intra-orientada), Herzberg alicerça a sua teoria no ambiente externo e no trabalho do indivíduo (abordagem extra-orientada).

Teoria dos Fatores Motivadores e Higiénicos de Herzberg

Um segundo grande modelo teórico que apresenta pontos de contacto com o modelo de Maslow (alguns autores têm procurado corresponder as necessidades de Maslow com os fatores de Herzberg) é a teoria dos dois fatores, também conhecida por teoria dual, teoria da higiene-motivação ou teoria bifatorial de Herzberg.

Para a formulação da sua teoria, Herzberg e os seus colaboradores (1959) entrevistaram cerca de duzentos engenheiros e contabilistas que trabalhavam em indústrias na zona de Pittsburgh, nos Estados Unidos da América, com o objetivo de procurarem averiguar, com pormenor, situações de grande satisfação e de insatisfação no trabalho.

Verificaram que, quando os indivíduos eram questionados sobre os fatores de satisfação no trabalho, as respostas eram variadas, comparado com aquelas que referiam quando questionados sobre os fatores de insatisfação.

Herzberg identificou cinco fatores de satisfação no trabalho: a realização, o reconhecimento, o trabalho em si, a responsabilidade e a promoção.

Realizou a diferenciação entre fatores intrínsecos e externos. Tendo como referencial bibliográfico (Ferreira et al., 1996) os fatores intrínsecos enquadram o crescimento, desenvolvimento, responsabilidade, natureza do trabalho, reconhecimento e realização, parecem consistentemente ligados à satisfação no trabalho. Quando insatisfeitos, os indivíduos tendiam a atribuir a causa a fatores externos, como a política e administração da empresa, supervisão, salário, condições de trabalho e as relações interpessoais. Estes fatores, denominados fatores higiênicos, referem-se a fatores externos aos indivíduos, correspondendo às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais de Maslow.

O salário revelou ser o fator mais difícil de classificar. No entanto, Herzberg considerou-o como fator higiênico, dado que corresponde às condições de trabalho e não ao conteúdo da própria atividade profissional. Um trabalhador com salário elevado poderia apenas não se sentir insatisfeito com a sua profissão, enquanto o sentido de evolução e de realização pessoal e profissional se associa mais à satisfação profissional.

São os fatores intrínsecos os reais potenciais à satisfação laboral. Quando existe um grau elevado de fatores extrínsecos apenas evitam a insatisfação, mas quando são precários geram insatisfação.

Para aumentar a satisfação no trabalho é necessário proceder à delegação de responsabilidades, permitir o uso de autonomia e o incentivo a partir de elogios e recompensas monetárias adequadas ao seu esforço.

Existem outras teorias explicativas da satisfação no trabalho mas que não desenvolveremos neste trabalho como: Teoria das Necessidades Aprendidas de McClelland¹⁵, Teoria das Expectativas¹⁶, Teoria da Equidade¹⁷ assim como as teorias motivacionais relacionadas com a satisfação laboral (Teoria da adaptação ao trabalho, O Modelo de satisfação de facetas, Teoria do grupo de referência social).

¹⁵ McClelland reinterpreta o modelo de Maslow, mas só refere três níveis de necessidades básicas, três impulsos que apresentam uma grande variação entre as pessoas e o que as motiva para o trabalho: necessidade de realização; necessidade de poder; necessidade de afiliação (Ribas, 2012).

¹⁶ Esta teoria da responsabilidade de Vroom (1964) postula que a tendência para agir de determinada forma depende da expectativa face ao resultado da sua atuação e o grau de atração de tal resultado para o indivíduo. A teoria explica o processo de motivação pela forma como as pessoas relacionam esforço, desempenho e recompensa (idem).

¹⁷ A teoria da equidade de Adams (1965) é um processo motivacional, cujas origens se fundamentam na teoria de discrepância desenvolvida por Festinger. Para as teorias da discrepância a satisfação depende do grau de concordância entre o que o indivíduo procura na sua atividade profissional e o que ele realmente consegue obter. Quanto maior for a diferença entre o que ele quer obter e o que obtém, maior será a sua insatisfação (idem).

Na sua investigação, Herzberg não utilizou professores. No intuito de verificar a aplicabilidade das teses de Herzberg na profissão docente, algumas investigações têm entretanto sido realizadas com professores.

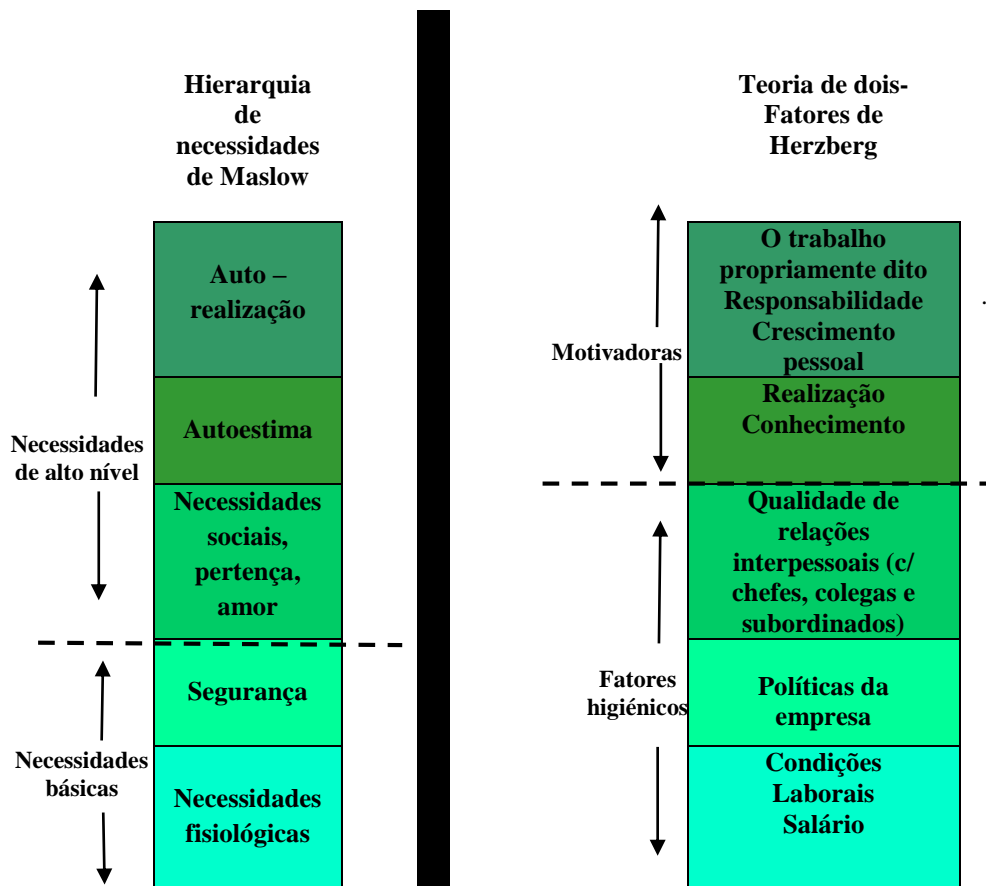


Figura 2: Comparação entre a Hierarquia de Necessidades de Maslow e a Teoria de dois Fatores de Herzberg. Adaptado de Ribas (2012).

Diversos estudos realizados focaram-se sobre a satisfação dos professores em contexto escolar.

Na maioria dos casos, a profissão docente permite satisfazer as necessidades de mais baixo nível, ou seja, as necessidades fisiológicas e de segurança ou as necessidades de posse e de pertença a um grupo. Na opinião de Fontaine (2004), a satisfação das necessidades de níveis mais baixos exige, contudo, que estejam reunidas determinadas condições:

- a) as necessidades de estima e de reconhecimento, por exemplo, dependem bastante do feedback dos alunos;

- b) a necessidade de autonomia exige, por exemplo, ter controle sobre o exercício profissional, nomeadamente poder influenciar o processo ensino-aprendizagem;
- c) a satisfação da necessidade de auto-atualização parece passar não só pela experiência de sucesso ou reconhecimento simbólico do trabalho bem feito, mas também pela possibilidade de inovar ou desempenhar tarefas que permitem a expressão das potencialidades do professor ou oferecem oportunidades de.

Cordeiro-Alves (1997:84) apresenta a noção de satisfação profissional dos professores como *“um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma”*.

A satisfação profissional ganha importância pelo facto de lhe aparecerem relacionadas inúmeras variáveis: o bem-estar mental, a motivação, o envolvimento, o desenvolvimento, o empenho, o sucesso e a realização profissional dos sujeitos (Jesus, 1992 citado por Jesus, 1995; Jesus, 1993; Kaufman, 1984; Trigo-Santos, 1996; Sánchez e García, 1997; Scott, Cox e Dinham, 1999; Wu e Short, 1996 citados por Pedro e Peixoto, 2006).

No início da década de 80, as investigações desenvolvidas revelam um acentuado decréscimo percentual com pouco mais de 75% dos professores a afirmarem a sua satisfação na profissão (Bebtzen e Heckman citados por Cordeiro-Alves, 1991).

Estudos desenvolvidos por Gorton, no ano de 1982, mostraram que 40% dos professores diziam que nunca voltariam a escolher o ensino como profissão e 10% planeavam mesmo abandonar a docência. Num estudo desenvolvido com professores ingleses, Chaplain, em 1995, verificou que apenas 37% da amostra respondeu afirmativamente à questão *“Está satisfeito com o ensino enquanto profissão?”* (Pedro e Peixoto, 2006).

Um estudo apresentado em Maio de 2008, no Porto, realizado pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) a pedido da Associação Nacional de Professores (ANP), revela que quase 44% dos professores não optariam pela sua profissão hoje em dia. Este estudo baseia-se numa amostra de educadores de infância e professores do ensino básico e do secundário, do nosso país, e mostra que 61% não sente que o seu trabalho seja reconhecido pela sociedade. Para além disso, mais de 90% revelaram uma grande preocupação para com o seu futuro profissional e não estão satisfeitos com o pouco apoio pedagógico que o Ministério da Educação lhes dá. Dos resultados apresentados, conclui-se

que a maioria não está satisfeita com o interesse mostrado pelos alunos no que respeita à aprendizagem escolar e também apresenta insatisfação relativamente às políticas educativas do Ministério da Educação, bem como com o trabalho efetuado pelos sindicatos. Os concursos profissionais são também alvo de críticas, revelando os professores inquiridos, que estes causam instabilidade profissional.

No que concerne especificamente à realidade portuguesa, estudos levados a cabo por Prick, citado por Jesus (1998) e Pinto et al. (2003), com professores de vários países de Europa, concluíram que, de todas as nacionalidades, os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional.

Estrela (1997) alude que o conceito de satisfação profissional dos docentes é apresentado, por vários especialistas, como um sentimento e forma de estar positivos perante a profissão, que é manifestada pela dedicação, defesa da profissão e até felicidade perante a profissão. Quando esse sentimento e forma de estar não se verificam, podemos afirmar que estamos perante insatisfação.

2.2 – Autoestima e satisfação docente

De acordo com a opinião de Alarcão (1996), o professor, por exigência profissional, deve assumir uma capacidade crítica, de auto reflexão, para dar sentido à sua prática, à sua ação junto dos educandos. Tal implica que o professor se conheça e saiba dar-se a conhecer, para criar empatia relacional. Dito de outro modo, tem que ter encontrada a sua identidade profissional, o sentido da sua vida em sociedade.

Qual o posicionamento dos professores em relação a si próprios? Que imagem têm de si mesmos? Que imagem pensam que os outros têm de si?

Não pretendemos discutir, de forma exaustiva, os constructos de autoimagem, autoconceito, autoestima. Contudo, importa referir que o autoconceito individual do professor é fruto de uma construção social e educativa, evolutiva e dinâmica. Serra (1988:127) afirma que “*o autoconceito pode ser definido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio*”.

A autoestima de um sujeito refere-se aos sentimentos valorativos que este elabora acerca de si próprio na opinião de Pereira (citado por Castelo-Branco e Pereira, 2001).

Assim a autoestima pode ser considerada a componente avaliativa do autoconceito, pois diz respeito ao modo como cada um se avalia ou sente em relação a si próprio (Ferreira, Santos e Vieira citados por Pedro e Peixoto, 2006).

A autoestima pode ser definida como a percepção que o indivíduo possui do seu valor próprio, percepção essa que evolui gradualmente e se vai tornando mais diferenciada à medida que o indivíduo se desenvolve e interage com outros significativos. Harter (1993) refere-se à autoestima como um constructo dotado de carácter avaliativo, descritivo e suscetível de desenvolvimento.

Por sua vez, James (citado por Harter, 1993) refere-se à autoestima como resultante da divisão dos êxitos conseguidos pelas aspirações iniciais do sujeito. Assim, indivíduos com elevada autoestima seriam aqueles que experienciam elevados sentimentos de sucesso em domínios onde as suas aspirações eram elevadas.

Do mesmo modo, se sentimentos de incompetência surgirem associados a domínios que não sejam considerados importantes para o sujeito, então a sua autoestima não será afetada.

Campbell e Lavalley (citados por Pedro e Peixoto, 2006) alertam para os efeitos negativos que uma baixa autoestima pode ter no funcionamento social do sujeito, pois são os sujeitos com baixa autoestima que geralmente são mais dependentes, mais melindrosas aos sinais externos e mais reativos ao ambiente social.

Blaine e Crocker (idem) revelam que os indivíduos com baixa autoestima movimentam-se de modo a evitar de toda a maneira o fracasso, a rejeição, preocupando-se principalmente com a sua proteção, enquanto os sujeitos com elevada autoestima procuram antes a sua valorização. Por seu lado, Tice (idem) refere que as pessoas com baixa autoestima desejam tanto o sucesso como qualquer outro sujeito, mas, no entanto, cognitivamente continuam a esperar o fracasso, daí a sua busca permanente na proteção da sua (frágil) autoestima.

O nível de autoestima de cada pessoa influencia parte do que faz ou deixa de fazer. Daí que a autoestima se constitua numa dimensão psicológica muito importante, ligada ao processo de identidade, refletindo o valor que a pessoa atribui às qualidades de que se julga detentora, dizendo-se que se constitui na parte afetiva do *self*.

Na opinião de Monteiro (2000), esse tipo de apreço pode ser positivo ou negativo. No caso de ser positivo, diz-se que é benéfico, dando resposta a sentimentos de objetividade

e à visão o mais realista possível das possibilidades, defeitos e virtudes que a pessoa possui. No caso negativo dá resposta à rigidez comportamental, mecanismos de evasão de si próprio e desconfiança dos outros.

Seco (2002) é de opinião que a autoestima é uma variável mediadora da satisfação com a vida e define-a como sendo a avaliação geral que o sujeito, o professor, faz de si mesmo.

De acordo com Serra (1988), o autoconceito depende de quatro fatores:

- O modo como as outras pessoas apreciam o nosso comportamento;
- O modo como desempenhamos as nossas tarefas, sobretudo de ordem profissional;
- O modo como o comportamento individual é comparado com o dos indivíduos do grupo social de que faz parte;
- O confronto do comportamento de um sujeito com os valores instituídos por grupos normativos.

Burns (1982) afirma que uma pessoa que se considere competente para desenvolver e concretizar os seus projetos, as suas aspirações, tenderá a fazer de si mesmo uma avaliação positiva e a possuir uma elevada autoestima, uma imagem de competência. Entendemos, assim, que o professor com um autoconceito positivo tenderá a sentir-se profissionalmente competente e a apresentar desempenhos mais positivos. O educador, o professor com elevada autoestima, sentir-se-á mais motivado para continuar a busca do sucesso, procurando elevados níveis de realização pessoal e intervenção profissional. Os grandes beneficiários da motivação dos professores, do seu bem-estar, serão os alunos.

Neste sentido, Jesus (1996) considera que o professor motivado e realizado tende também a ter alunos motivados e ativos.

Quanto mais real puder ser a perspetiva que a pessoa faz de si mesma, percebendo situações e depositando confiança em si própria e na capacidade para alcançar um objetivo, mais positiva será a sua autoestima.

A insatisfação docente provém de fatores relacionados com a docência em si e o desagrado decorre das circunstâncias sociopolíticas de trabalho. Esses mesmos aspetos conduzem à autoestima negativa, intervindo nas relações interpessoais nas instituições de ensino. Assim, segundo Anthony (1980:37, citado por Cordeiro-Alves, 1994), “*os problemas de um indivíduo relacionam-se à maneira como ele se vê, se sente e se julga*”.

Pedro e Peixoto (2006:262) afirmam que:

“esses sentimentos de insatisfação e mal-estar docente afetam não só professores mas também os alunos, pois o desinvestimento e a falta de motivação dos professores contribui diretamente para o desinteresse dos alunos na sala de aula e para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem”.

Por seu lado, Cordeiro-Alves, referenciado por Pedro e Peixoto (2006) declara que o cansaço docente aparece como um inconveniente às instituições de ensino, pois a qualidade de ensino abate-se juntamente com a autoestima do professor.

2.3 - A problemática do mal-estar docente

A dinâmica e o significado do mal-estar foram, no início do século 20, levantadas por Freud (1974:43, citado por Jesus, 1996), dizendo que *“já demos resposta pela indicação das três fontes de que nosso sofrimento provém: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na Sociedade”.*

O mal-estar docente, associado a conceitos tais como o *stress* e a fadiga - exaustão, tem sido uma das manifestações que mais têm preocupado os que investigam a função docente. Esteve, fundamentado noutros estudiosos, percebe a expressão mal-estar docente como sendo a mais inclusiva das expressões para *“descrever os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”* (1992:31), devido à mudança social acelerada (1991:98).

O referido autor, citando Blase e tendo em vista uma maior compreensão do mal-estar docente, vai classificar os seus possíveis fatores em duas categorias (1992:33)

*“- fatores de primeira ordem, que incidem diretamente sobre a ação do professor na sua sala de aula produzindo tensões associadas a sentimentos e emoções negativas, tais como recursos materiais e condições de trabalho, violência nas instituições escolares e o acúmulo de exigências;
- fatores de segunda ordem, que respeitam às condições ambientais e ao contexto em que se exerce a docência e sendo de ação indireta, quando conjugados, podem afetar a eficácia docente e a motivação do professor por incidirem, essencialmente, sobre a imagem que o professor tem de si*

mesmo e da sua própria profissão, podendo daí advir uma baixa auto-estima e auto-depreciação.”

Os professores, quer o mal-estar derive tanto de fatores contextuais como de fatores pessoais, não poderão agir sem ter em conta o meio social que os envolve, “*como também não devem subestimar a sua preparação para “ler” e interpretar as mudanças operadas no mesmo, caso queiram escapar ao mal-estar profissional*” (Alves, 1997:90).

Esteve (1992) refere que “*o conceito de mal-estar docente traduz uma realidade atual composta por diversos indicadores, como sejam a insatisfação profissional, o stress, o absentismo, o baixo empenho profissional, o desejo de abandono da profissão*”. Tais situações poderão desembocar em “*estados de exaustão e até de depressão*” (Alves, 1997:15).

Entende o autor que o mal-estar é mais sentido na profissão docente e constitui um fenómeno das sociedades ocidentais; parece-lhe que o mal-estar docente diz respeito ao próprio ambiente de trabalho e que os professores portugueses são os que manifestam um menor índice de satisfação profissional.

Se nos reportarmos a possíveis causas próximas do mal-estar, admitiremos com Amiel, citado por Alves (1997:90) que elas provêm “*dos indivíduos que ensinam, doentes à força de ensinar das próprias instituições, a quem falta flexibilidade e espírito inovador ou de toda a sociedade aquela precisamente que envia os seus filhos à escola*”.

Nesta ordem de ideias, o mal-estar pode advir da própria personalidade do indivíduo, predisposta ao mal-estar frente às exigências da sua profissão. A escolha da carreira, como segunda opção, pode refletir-se numa personalidade não voltada para o estabelecimento de relações interpessoais, como exige a função docente ou até mesmo de esta carreira não estar em conformidade com os seus ideais.

Quanto ao fator institucional como fonte de tensão, diremos que o professor sente a pressão de caráter centralizador — conservador, inerente à própria natureza da instituição. Não são raras as vezes em que acontece uma frustrante dissociação entre as orientações educativas de determinadas políticas e as condições materiais e institucionais da sua realização (Alves, 1994:30).

Em relação à sociedade, acontece que “*a imagem que os professores têm de si mesmos é mais favorável que a imagem que deles tem a opinião pública*”, discrepância que dificulta o relacionamento que no dia-a-dia se estabelece entre professores e encarregados

de educação e com os demais agentes da ação educativa (Alves, 1994:33). Os professores podem sentir-se insatisfeitos quando sentem que à sua profissão se lhe confere um baixo estatuto social, a par de uma representação social minimizante e/ou preconceituosa, já que o professor não é visto na sua totalidade mas visto segundo os valores, noções e regras da sociedade em que vive (idem:32).

Por último, seguindo Jesus (1997:43) apresentamos o mal-estar docente como *“um conceito que integra diversos sintomas ou manifestações psicossomáticas, comportamentais, emocionais e cognitivas, traduzindo um fenómeno atual derivado de diversas alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas”*. Curiosamente, para o autor, *“a existência de potenciais fatores de mal-estar tanto pode constituir um problema como um desafio para o professor”* e isso dependerá da maneira como ele *“conseguir lidar adequadamente com eles”* (idem).

A não se verificar tal adequação, o mal-estar pode manifestar-se segundo diversos sintomas situados em diversos planos (idem:59):

- biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça, fadiga, insónias, úlceras...);
- comportamental (absentismo, postura conflituosa, falta de empenhamento profissional....);
- emocional (distanciamento afetivo, irritabilidade, impaciência, frustração, apatia, perda de envolvimento e entusiasmo profissional...);
- cognitivo (diminuição de autoestima, dificuldade na tomada de decisões...), talvez insegurança no modo de agir e autoimagem muito desfavorável.

A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aulas, que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado culpado tal como refere Esteve, citado por Nóvoa (1991).

É imprescindível partir do facto que grande parte dos professores de hoje obteve a sua formação académica há mais de 20 anos, não tendo esta sido direcionada para o ensino nem lhes tendo sido facultadas as necessárias compensações.

Cerca de 15,4% elegeu a profissão, apenas por falta de outra opção, podendo significar que também não existia qualquer vocação (referido no relatório de Cruz et al. em 1989, citado por Jesus, 1996).

Jesus (1991:51) diz que se o professor “*não gosta de ensinar, o aluno percebe esta sua atitude e, logo, pode diminuir o seu próprio envolvimento*”.

Acrescentam-se as atuais reformas, praticamente radicais, no que respeita ao tempo de permanência na escola, sem o necessário acompanhamento dos recursos materiais. Mas já em 1989 num estudo de Prick (citado por Jesus, 1991), concluía-se que os professores portugueses são os mais insatisfeitos profissionalmente relativamente aos outros países da Europa. Na mesma obra, Jesus diferencia os tempos dizendo que atualmente quem escolhe a profissão é por gostar de ensinar e pela oportunidade de usar as suas qualidades pessoais, enfatizando os fatores intrínsecos como responsáveis pela escolha.

Baseando-se em vários estudos, nomeadamente de Woods, Ball e Goodson, o mesmo autor afirma que os professores, ao longo dos anos, foram acusados de reproduzir desigualdades sociais, foram ignorados e recentemente são controlados. Esta desconfiança em relação à competência dos professores é alimentada por todos, onde se incluem os próprios. Os mais velhos criticam os mais novos e vice-versa. Estas visões recíprocas só desprestigiam a classe docente, sendo reconhecido que o prestígio, em qualquer profissão, é necessário à motivação e à satisfação pessoal.

A profissão docente parece continuar assim com a crise que sempre a caracterizou (Stobäus et al., 2007).

Apesar de o mal-estar docente ser um facto muito complexo, não havendo receitas universais para a sua resolução, a prevenção de muitas situações passa pela formação de professores, no sentido desta colaborar para que a prática profissional seja vivida com satisfação e autoconfiança, encorajando a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e pelo desenvolvimento pessoal e interpessoal (Jesus et al., 2005).

Importa porém concluir que os problemas que atormentam a profissão de professor não são novidade, estando ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão. O que mais intriga é o contínuo reaparecimento da problemática em quase todo o mundo e que, como o tecido social, a profissão docente é danificada perante os descontentamentos muito justificados dos professores, os desagradados

dos alunos, a carência de produtividade do conhecimento (intitulada má qualidade do ensino) e a desconfiança no aproveitamento social, além de elementos ligados à aprendizagem e suas perturbações.

Enquanto docentes estamos conhecedores da necessidade de conhecer melhor a realidade social em que vivemos e a nossa realidade como pessoas, tendendo para um bem-estar e (auto) realização pessoal e profissional.

Resta-nos colocar a questão: serão estas questões suficientes para “manter os professores na escola”?

3. Profissão e carreira docente em Portugal

3.1 – Profissão Docente

A profissão docente, tal como a conhecemos atualmente, tem vindo a sofrer inúmeras transformações ao longo dos séculos.

O termo profissão não tem o mesmo significado em francês que *profession* em inglês, o que, na opinião de Neto-Mendes (1966), faz com que a sociologia das profissões tenha um cariz anglo-saxónico.

Profissão¹⁸, *profession*¹⁹ e *metier*²⁰ têm significados diferentes, razão pela qual levou a sociologia a “*identificar tendencial e progressivamente a noção de profissão com a de profissão liberal*” (Neto-Mendes, 1996:14).

Do ponto de vista deste autor, são as abordagens sociológicas as responsáveis pela ideia mais ou menos generalizada, que aos professores cabe uma espécie de profissionalidade imperfeita ou incompleta (1996:19), sendo que, esta profissionalidade imperfeita é imputada nos professores como sendo “*alguém que está a meio caminho entre o estatuto de funcionário público e o de profissional liberal*” (Huberman, referenciado em Nóvoa, 1995).

Referenciando Julia Dominique, Esteve, Cavaco e Woods, Nóvoa (1995), alude que é na segunda metade do século XVIII que a profissão docente tem o seu período chave, procurando-se em toda a Europa esboçar o perfil do professor ideal não devendo, porém, esquecer-se a sua génese. No seio de algumas congregações religiosas, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, uma vez que era desenvolvida por religiosos ou leigos de diversas origens como ocupação secundária.

As congregações religiosas transformaram-se em congregações docentes, configurando um corpo de saberes e de técnicas e um composto de normas e de valores específicos da profissão docente condutoras do aperfeiçoamento de instrumentos e técnicas pedagógicas, da introdução alargamento de novos métodos de ensino e do alargamento do currículo escolar (Nóvoa, 1995).

Tornado um assunto de “especialistas”, era necessário a prática docente passar a ser considerada como ocupação principal homogeneizada, justificada e hierarquizada à escala

¹⁸ De acordo com o dicionário exercício habitual de uma atividade económica como meio de vida: ofício, emprego, ocupação.

¹⁹ De acordo com o dicionário é profissão; ocupação; carreira; emprego.

²⁰ De acordo com o dicionário : profissão; ocupação; ofício; emprego.

nacional, pela intervenção do estado, que instituiu os professores como corpo profissional e não como conceção corporativa de ofício (idem).

Esta dicotomia, profissão-ocupação, parece estar ainda na ordem do dia. Sarmiento (1994:39, citado por Costa e Moura, 1999), considera que:

“os diferentes grupos ocupacionais são ou não são profissionais de acordo com a verificação ou não de algumas características, como: a posse de um saber altamente especializado e adquirido através de uma formação que exige uma longa escolaridade; o rigoroso controlo de admissão dos candidatos ao exercício da profissão pelos membros já integrados; a existência de um código de conduta profissional (onde se exprime o carácter desinteressado da atividade exercida, a orientação para o cliente e o ideal de serviço; a liberdade do exercício da profissão, sem constrangimentos exógenos; a existência de organizações profissionais distintas dos sindicatos; o usufruto de condições de trabalho adequadas”.

Estas características²¹, verificadas, conduzem ao prestígio e elevado *status* das profissões liberais, contudo, aplicadas ao grupo ocupacional dos docentes, considera-os semiprofissionais, a par dos enfermeiros e dos assistentes sociais porque *“a sua formação é mais reduzida, o seu status está menos legitimado, o seu direito a uma comunicação privilegiada está menos estabelecido, têm menor autonomia da supervisão ou do controlo social do que as verdadeiras profissões”*, como refere Etzionni (1969, referenciado por Costa e Moura, 1999).

Desenvolvendo a ideia de Gimeno Sacristán, ao considerar a profissão docente como uma semiprofissão em comparação com as profissões liberais, Neto-Mendes (1996) apresenta quatro correntes explicativas da essência da profissão docente. Por um lado, a corrente estrutural – funcionalista, a teoria normativa “do que deve ser”, defende que a profissão docente é uma atividade intelectual que acarreta a responsabilidade individual do seu ator, científica e não de natureza rotineira, mecânica ou repetitiva; de natureza mais prática do que teórica porque se define com o exercício de uma arte sendo que a sua técnica se aprende após longa formação; detém um carácter altruísta por prestar um serviço precioso

²¹ Lüdke e Boing (2004) apresentam – nos algumas características, mais ou menos consensuais, entre os especialistas no assunto, a ter em conta, quando se pretende “definir” uma profissão.

à sociedade e os grupos que a exercem, política e ideologicamente neutros, possuem uma forte organização e coesão internas.

A corrente do interacionismo simbólico, segundo a qual a análise das profissões não deve incidir sobre as características que seriam intrínsecas ao próprio trabalho, mas sim sobre o estatuto social que é reconhecido a cada atividade, vê a profissão não como um estatuto adquirido mas sim como um processo dinâmico que exige a negociação permanente entre o grupo profissional e os outros grupos sociais envolvidos.

A corrente neweberiana afasta-se da estrutural-funcional porque se recusa em assumir um debate abstrato sobre as características externas, sem que ocorra uma correta e necessária aproximação aos contornos reais, sociais e históricos do contexto em análise. Existem, por um lado, relações hierárquicas que têm que ser respeitadas e, por outro, a autonomia individual de cada um sendo que burocratização da profissão vem alterar as características do profissional defendido pela corrente estrutural-funcional.

De acordo com a corrente neomaxista, a tese da “proletarização” dos docentes desautoriza as possibilidades de profissionalização admitidas por outras correntes. Alude o autor que os defensores neomarxistas defendem a ideia que os docentes têm uma dupla limitação: uns conservam e tratam de ampliar as suas posições de poder e privilégio nos sistemas educacionais, outros são incapazes de se identificar e comprometer com interesses alheios aos do seu próprio grupo.

Esta situação de divisão da classe, decorre, na opinião de Blas Cabrera, citado por Neto-Mendes (1996), da crescente desvalorização das condições de trabalho sumariadas da seguinte forma: a) progressiva desqualificação dos docentes; b) separação entre funções conceituais (aplicadas aos políticos e especialistas) e funções executivas, o que remete os docentes para um papel de mero executor do que outros decidem; uma crescente perda de controlo do seu trabalho. O professor é equiparado à classe operária.

Esta proletarização, sustentada por uma tecnologia de gestão “taylorista” com o intuito de “racionalização e controlo” tem, segundo Michael Apple (1989, citado por Neto-Mendes, 1996), dois sentidos complementares: intensificação e divisão do trabalho. Por um lado, a intensificação sugere ao professor a “crónica sensação de trabalho”, o que destrói a sua sociabilidade, mina a sua autonomia inibindo-o de se relacionar com o próprio campo profissional. Por outro, a divisão ou diversificação do trabalho, ao invés de se apresentar como um enriquecimento profissional-representando ganhos de profissionalidade, conduz

os trabalhadores a um despojamento do seu próprio campo deixando-os mais dependentes das ideias e processos dos chamados “especialistas”.

Em oposição, João Formosinho (1992, citado por Neto-Mendes, 1996:37), contesta esta ideia quando propõe uma conceção profissional do professor ancorada num comportamento tridimensional²² a qual decorre da “escola de massas” surgindo como “resposta organizacional à sua complexidade, socorrendo-se da especialização e hierarquização.

Nóvoa (1992) regista três “tendências de desprofissionalização” que ocorrem em três momentos distintos da vida portuguesa no século passado: durante o Estado Novo, por via de uma desvalorização do professorado, o pós 25 de abril, onde as dimensões ideológicas prevalecem sobre os critérios profissionais e a reforma de 1986 que vem acentuar o fosso entre atores e decisores. Esta última “tendência”, na qual o professor se transforma de perito e prático a praticista vem agudizar um sentimento de crise identidade que os docentes já vinham a experimentar há algum tempo.

Acrescido a esse processo de definição ocupacional da profissão docente, há que, igualmente, ter em conta a sua natureza predominante feminina, como sustentado por Apple (1987, citado por Costa e Moura, 1999).

Para Nóvoa (1995), esta evidência veio agravar a compreensão do estatuto do professor tornando-o cada vez mais indefinido o que, aliado ao “isolamento social”²³, desencadeia a emergência de uma identidade profissional, consubstanciada nos movimentos associativos docentes. Consequentemente, a reivindicação de “direitos” foi palco de conflitos com o poder estatal, visando o controlo da ação educativa.

De acordo o mesmo autor, decorrente da massificação do ensino, surge a sua proletarização ou desprofissionalização e, consequentemente, dá-se a desvalorização da função docente, evidenciando-se o distanciamento entre a conceção e a execução referido em Costa e Moura (1999). O poder estatal legislava mas a apropriação desses normativos, feita de forma individualista e por *conveniência*, motivou práticas profissionais muito distintas e distanciadas dos pressupostos enunciados.

²² Componente “cognitivista” (ao nível do saber científico); componente “normativa” (código deontológico próprio, orientado para o cliente, com uma independência política ou religiosa); componente “organizacional” (controlo do acesso, autonomia individual e autonomia coletiva no exercício da profissão).

²³ O professor devia manter relações com todos os grupos sociais mas não podia privilegiar nenhum deles; não podiam ter uma vida miserável mas também não podiam ostentar riqueza; não podiam ser independentes mas tinham também que manter uma certa autonomia.

Lüdke e Boing (2004) referem que a atual “profissão” docente apresenta sinais evidentes de precarização quando comparada com “outros tempos”, denotando-se um saudosismo conectado ao prestígio, poder aquisitivo, condições de vida e, principalmente, o respeito e satisfação internacionalmente sentida no exercício da função.

Estudos realizados por vários autores, apontados por Flores et. *al* (2004), mostram que as profundas alterações sentidas no trabalho dos professores são as responsáveis pelas variações sentidas nos docentes, ao nível do seu profissionalismo. Importa agora esclarecer o que se entende por profissionalismo docente e distingui-lo do conceito de profissionalização.

Profissão, profissionalismo, profissionalização são chavões utilizados no universo docente e, de facto, como refere Montero (1996:63, citado por Nemiña et. *al*, 2009), *“dependiendo de su utilización de quien los maneje, con que finalidad, desde que perspectiva intelectual, con qué intereses – sus significados varían enormemente”*, escondendo, escondendo opções e visões do mundo e do papel da educação de acordo com Contreras (1997, citado por Nemiña, et. *al*, 2009).

Seguindo o pensamento de vários autores, António (2004) aponta-nos a distinção entre os conceitos. O termo profissionalização²⁴ surge ligado à modelação²⁵ que o estado exerce na identidade dos professores, visto como um projeto sociológico, relacionando a autoridade e os estatutos da docência. Este projeto, na opinião da autora, é apresentado como processo dinâmico, de desenvolvimento, e evolução de uma ocupação, mais além da sua aceitação como rango e estatuto adquirido. Não sendo um acontecimento espontâneo, ou estado de graça, a utilização de padrões de prática, partilhados por todos, permitem que o exercício da função seja socialmente aceite mais como profissão do que como ofício, como alude Ruiz de Gana (1997, citado por Nemiña et *al.*, 2009).

Concomitantemente, Hargreaves (1998) apresenta uma explicação da profissionalização, colocando a tónica nas mudanças e extensões do papel do professor, indiciando, as mesmas, um menor profissionalismo. Desta forma, o ensino é visto como tornando-se cada vez mais complexo e mais rico, em termos de competência, estando os professores cada vez mais envolvidos em papéis de liderança, em parceria com os colegas,

²⁴ Veja-se o modelo de análise do processo de profissionalização dos professores, apresentado por Nóvoa (1995:20).

²⁵ Veja-se a figura interpretativa do papel modelador do estado, recorrendo a discursos, regulamentos, serviços, encontros, programas de formação e influência nos *media*, apresentado por António (2004:66).

em tomadas de decisão e na provisão de consultoria a outros, dentro das suas próprias áreas de competência.

Acrescenta o mesmo autor, que os professores são tratados como alcoólicos em recuperação, daí a necessidade de se adotarem métodos de instrução, minuciosamente programados, ou terem de se submeter a testes e a currículos impostos, com vista a serem eficazes, apontando isso para a desprofissionalização do trabalho docente.

Quanto ao termo profissionalismo, este aparece ligado àquilo que “*define e articula as qualidades e as características dos elementos pertencentes a um grupo*”, surgindo como um processo pedagógico, ligado às características internas e competências necessárias para a sua função, (António, 2004) consistindo, no caso dos professores, “*aquilo que eles efetivamente fazem e não o que os normativos referem*” (idem:67).

Goodson e Hargreaves (1996, citados por Nemiña et al., 2009) apresentam a definição do termo, associado a cinco dimensões²⁶ ou formas, as quais consideramos muito interessantes para nos posicionarmos quanto à prática da nossa atividade profissional. Concordamos plenamente com o pensamento de Contreras (1997, igualmente citado por Nemiña et al., idem), quando afirma que o ficar fechado na sala de aula, o “*cerrar la puerta*”, e deixar que os outros agentes se preocupem com a comunidade, reduzindo o papel de tomada de decisões do docente, num mundo em transformações culturais e tecnológicas, desafiantes para a escola, poderá ser uma opção para melhorar o caminho até à profissionalização e, dessa forma, melhorar a nossa imagem exterior e interior.

No estudo realizado, Flores et al. (2004) constataram que os professores portugueses se veem como “profissionais”, valorizando, nas sete dimensões do profissionalismo docente²⁷, o cuidado/atenção, empenho/comprometimento e aprendizagem contínua. Nesse estudo, os docentes portugueses culpabilizam as medidas políticas pelo modo como as dimensões do seu profissionalismo têm sido afetadas.

É a discordância entre profissionalização e o profissionalismo, apontada por Hargreaves e Goodson (1996, citados em António, 2004), como “*desprofissionalizing*” e “*professionalism*” e esquematizada por esta autora²⁸, que poderá induzir a existência de um feedback negativo²⁹ entre ambas.

²⁶ As cinco dimensões apresentadas pelos autores são: profissionalismo – clássico, flexível, prático, expandido, complexo.

²⁷ No estudo realizado a professores ingleses e portugueses, foram apresentadas as seguintes dimensões do profissionalismo docente: aprendizagem contínua, empenho/comprometimento, propósitos morais e sociais, cuidado/atenção, capacidade de tomar decisões, culturas colaborativas, complexidade de tarefas.

²⁸ Veja-se António (2004:68) figura III – 2.

²⁹ Veja-se idem (pág. 69).

3.2 - Estrutura da Carreira Docente

O estatuto da carreira docente, adiante referido por ECD, consubstanciado pelo Decreto-Lei nº 139 – A/90 de 28 de abril, surge, neste contexto de identificação/definição da profissão docente, considerando prioritário *“a modernização da educação portuguesa, a valorização social e profissional dos educadores, com a consequente melhoria qualitativa do exercício da função docente.”*

Desta forma, o Governo, à data, opta por fazer aprovar um documento *“ incluindo disposições relativas a toda a vida profissional do docente, desde o momento do seu recrutamento até à cessação de funções, designadamente por limite de idade”*. É notória a preocupação do legislador no sentido de reforçar a necessidade de criar um documento integrador de todos os já existentes, dispersos por inúmeros diplomas incoerentes e disformes.

Assumindo-se como integrador *“do desenvolvimento de um código profissional”*, tendo como base a profissionalização docente e a *“exigência de profissionalismo no exercício da função”*, o normativo corrobora as ideias de Costa e Moura (1999), referindo-se a Sarmento (1994), no sentido de se tentar caminhar para a aproximação da função docente a uma profissão, uma vez que tal não acontecia.

Invocando o aumento da autonomia do professor, referido como *“o direito de intervir na orientação pedagógica”*, consideramos que o documento pretende caminhar no sentido apontado por Domingo (1999, citado por António, 2004:73), podendo esse direito *“ser convertido numa obrigação”*, estando associado a *“uma transformação da ideologia do profissionalismo docente”*.

Passemos a enumerar o que foram considerados os “ganhos”, resultantes da aprovação deste documento, que terá surgido como o “salvador da pátria” da profissão docente. Para além do já referenciado, e a partir do seu preâmbulo, tentaremos, então, sintetizar os diferentes campos de ação, nos diferentes artigos.

O documento inicia por apresentar, no seu artigo 2º, uma panóplia de conceitos e definições, que clarificam os diferentes cenários educativos e os atores que neles operam, destacando-se a necessidade de identificar claramente o que se considerava pessoal docente: *“aquele que é portador de qualificação profissional certificada pelo Ministério da Educação”* (artigo 2º, ponto 1 do ECD).

Quanto aos direitos, acrescenta alguns aos já consagrados na lei para “os profissionais e agentes do Estado em geral”, (artigo 4º, nº 1), e dividem-se em: participação no processo educativo, formação e informação, apoio técnico, material e documental e segurança e negociação (artigos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º, idem).

De igual modo, aos deveres profissionais como funcionários do Estado, veem-se acrescidos os decorrentes da especificidade e natureza da função docente³⁰.

“*Em matéria de recrutamento e seleção do pessoal docente definem-se os princípios orientadores que virão a permitir a regionalização dos concursos*”, (preâmbulo do Decreto-Lei 139-A/90, de 28/04), indiciando-se aqui, na nossa opinião, o caminho a percorrer no sentido da municipalização. Para além disso, e dentro deste âmbito, seleção, introduz, pela primeira vez, os “*requisitos físicos e psíquicos específicos para a função docente*” (idem).

No respeitante ao recrutamento e seleção, apresentados nos capítulos IV, destaquemos o art.º 19º, onde, a existência de dois tipos de concurso seriava e discriminava, de forma positiva ou negativa, de acordo com “*o olhar*”, os docentes já integrados nos quadros que, no concurso externo, apresentavam prioridade face aos outros.

No capítulo V, são criados os Quadros de Zona Pedagógica, que conjuntamente com os quadros de escola existentes, vêm assegurar a satisfação de necessidades não permanentes (artigo 27º, idem). É curioso constatar que poderá que poderá ter sido, o disposto no nº 2 do artigo 28º, o despoletar do aumento exponencial de vagas para professores e que agora resultam no excedente destes profissionais.

Em matéria de vinculação, o capítulo VI, faz depender “*a nomeação definitiva da titularidade, de qualificação para a docência e do cumprimento de um período probatório devidamente avaliado*”, (preâmbulo do ECD), permitindo, também, a contratação de técnicos especializados³¹, o que substanciava a falta de docentes qualificados para ministrarem determinadas áreas. O cenário decorrente foi a abertura de inúmeros cursos para professores, de nível superior, resultando no “*boom*” de docentes de EVT.

Ainda em termos de vinculação, os termos “nomeação provisória” e “nomeação definitiva” referem-se ao cumprimento da qualificação profissional, para o primeiro, e habilitação para a docência, para o segundo. Um docente só passava a nomeação definitiva após conclusão da profissionalização em exercício. Era necessário legislar sobre esta temática porque a maioria dos cursos, ministrados pelas universidades, não tinham

³⁰ Veja-se art.º 10º do Dec. Lei 139-A/90 de 28/04.

³¹ Artigo 33º, ponto 1, Dec. Lei 139-A/90 de 28/04.

integrado, na sua matriz curricular, a componente profissional, nomeadamente aqueles que não eram via ensino. Porém, e mediante tanta falta de mão-de-obra qualificada no ensino, levava a que os recém-cursados recorressem ao ensino como forma de obter emprego imediato.

Também, e quanto ao período probatório, não nos parece que tenha sido aplicado de uma forma efetiva e respeitando as orientações da OIT/UNESCO de 1962, ainda que, na prática, se tenham sentido os seus efeitos, principalmente ao nível da remuneração.

No respeitante à carreira docente, identifica-a como “única”, (artigo 34º) reforçando a existência de 10 escalões (num total de 29 anos), consagrado já no Decreto-Lei 409/89 de 18/11³².

Ressalve-se a mensagem subjacente no décimo segundo parágrafo do preâmbulo do ECD:

“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”.

Este documento surge como recompensa de reivindicações anteriores e esperava-se que a sua aplicação fosse serenar os ânimos e promover a satisfação dos docentes. Tal não aconteceu.

Em termos de progressão na carreira, o ECD prevê aceleração na carreira por mérito excecional ou aquisição de outras habilitações e por estímulo à assiduidade (artigo 104º)³³. Neste domínio, muitos foram os docentes que fizeram complemento das suas habilitações para beneficiar do previsto, no entanto, em termos do usufruto da bonificação por assiduidade, a maioria dos docentes que tiveram esse benefício foram os que desempenhavam funções nos órgãos de administração e gestão.

O normativo consagra também a avaliação de desempenho dos docentes³⁴, *“com vista à melhoria da respetiva atividade profissional e à sua valorização e aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão da carreira.”* Referem Tomás e Costa

³² Vejam-se os artigos 8º, 9º, 10º e 11º do referido normativo.

³³ Era atribuída uma bonificação anual de 30 dias para efeitos de aposentação àqueles docentes que não davam faltas, não podendo este benefício ultrapassar os dois anos.

³⁴ A avaliação destinava-se a todos os docentes, era expressa em duas menções, “Satisfaz” e “Não Satisfaz” havendo lugar a uma avaliação extraordinária, solicitada pelo docente, preenchidos os requisitos previstos no nº1 do art.º 4º. A atribuição de “Não Satisfaz” determinava a não contagem de tempo de serviço, para efeitos de progressão, constituindo fundamento para instauração de procedimento disciplinar por incompetência profissional e ou cessação da nomeação provisória.

(2011), a propósito deste ECD, que “*a avaliação de desempenho docente tinha um duplo objetivo: o desenvolvimento profissional e a regulação na progressão da carreira*”.

Em matéria de retribuições, o ECD prevê a atribuição de subsídios de fixação e deslocação³⁵ e reconhece o direito à remuneração extra para os docentes que desempenham funções em órgãos de administração e gestão.

Por outro lado, vem também disciplinar o recurso à figura de destacamento para funções não docentes, limitando-o a quatro anos, dando lugar à abertura de vaga no quadro, excedido esse limite.

No respeitante a horário de trabalho, determina a sua duração e carga letiva³⁶, e alarga, para oito, o número de horas suscetíveis de redução da componente letiva³⁷.

Em matéria de “Férias, Faltas e Licenças”, subcapítulo III, permite a gestão individual do art.º 102^{o38}, o que alguns docentes fizeram assiduamente.

Consagra também o direito à licença sabática, ao fim de dez anos de serviço ininterrupto, destinada à formação contínua, “*à frequência de cursos especializados ou à realização de trabalhos de investigação aplicada*” (artigo 108º, ECD).

O capítulo XI diz respeito ao “Regime disciplinar” e o XII ao “Limite de idade e aposentação”, do qual destacamos os artigos 118º e 120^{o39}.

Esta breve síntese do disposto no primeiro ECD pretendeu mostrar a forma como o poder central, tendo subjacente a melhoria dos resultados académicos dos alunos, tentou “cativar” os docentes, legislando benefícios e regalias, definindo regras de concurso e progressão, tratando os professores como um corpo especial quando comparado com os restantes funcionários da Administração Pública. Visto como mais uma das políticas reformistas, “*decorrentes de pressões económicas e sociais, no sentido da modernização sustentada do Estado e do aumento da eficácia dos serviços públicos*”, (Tomás e Costa 2011), a intencionalidade do Decreto-Lei nº139-A/90 de 28/04, com o passar do tempo, tem vindo a ser substituída pelo propósito de melhorar a produtividade e reduzir o peso do setor público na economia, introduzindo dispositivos de monitorização e controlo.

Atendendo ao propósito de reconhecimento da função docente, seria então pacífico inferir que, após esta desejada conquista, os docentes, reconhecidos pela sua profissão,

³⁵ Os subsídios de deslocação e fixação só foram aplicados no caso das Regiões Autónomas.

³⁶ Componente letiva: 1º ciclo – 25 h, restantes, 2º e 3º-22 h, secundário – 20h, ensino especial – 20h/22h dependendo dos níveis de ensino.

³⁷ Artigo 79º- A redução da componente letiva inicia-se aos 40 anos de idade e 10 anos de serviço docente e acrescenta 2 horas cada cinco anos de idade e de serviço, sendo atribuída a redução máxima aos docentes que atingirem 27 anos de serviço, independentemente da idade.

³⁸ É permitido aos professores usarem até doze dias por ano, fora do período de férias, utilizando este artigo, num limite de dois por mês.

³⁹ A revogação deste artigo desencadeou uma enorme quantidade de aposentações antecipadas.

mostrassem maior motivação e brio profissional, refletindo-se isso na sua prática letiva e, conseqüentemente, nos resultados da aprendizagem. Contudo, poderá ser igualmente pacífico concluir que tal não aconteceu, tendo em conta as inúmeras alterações a este diploma⁴⁰.

3.3 - Alterações nas Políticas Educativas nos últimos dez anos

Constrangimentos – o ECD de 2007

Apesar de ter havido outras, concentremo-nos nas alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente através do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, por considerarmos que é aquele que introduz alterações mais significativas e que causou maior impacto, no seio do corpo docente, principalmente pela criação de duas categorias na carreira e pelo novo modelo de avaliação de desempenho docente, integrando agora observação externa de aulas.

No preâmbulo do normativo supramencionado encontramos os seus fundamentos, onde se considera que o primeiro ECD, “*substancialmente alterado pelo Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de janeiro, cumpriu a importante função de consolidar e qualificar a função docente*”. Porém, e decorrente da forma como foi apropriado e aplicado, tornou-se “*um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objetivamente num fator de degradação da função e da imagem social dos docentes*”. Como principais responsáveis por essa degradação, aponta o regime de progressão da carreira⁴¹, os desinvestimentos na formação contínua “*divorciados do aperfeiçoamento de competências científicas e pedagógicas*”, a avaliação de desempenho, caracterizada como “*processo burocrático desprovido de sentido*” e a indiferenciação de funções⁴².

Assim, subjacente à ideologia governamental, surge o ECD de 2007⁴³, com o imperativo político de promover a cooperação, reforçar as funções de coordenação, proceder

⁴⁰ À data, foram efetuadas onze alterações ao ECD, a última patente no Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro.

⁴¹ Até à data, todos progrediam da mesma forma, quer estivessem a desempenhar funções docentes ou outras, só o decorrer do tempo era considerado fator.

⁴² Alega-se que não se criaram incentivos e motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização da escola, referindo que os professores com mais experiência deveriam ser aqueles que supostamente estariam mais aptos a desempenhar cargos e não os “mais jovens”, o que muitas vezes acontecia.

⁴³ Veja-se anexo 1, contendo as principais alterações introduzidas.

à estruturação da carreira⁴⁴, estabelecer um regime de Avaliação de Desempenho Docente⁴⁵, mais exigente, no sentido de identificar e promover o mérito e valorizar a atividade letiva.

Considera também o documento a necessidade de integrar uma nova codificação de direitos⁴⁶ e deveres⁴⁷ do pessoal docente.

Outra alteração substancial, e bastante polémica, prende-se com o estabelecimento de regras mais exigentes para o cumprimento integral das atividades letivas⁴⁸ e não letivas⁴⁹, equiparando o ensino secundário e a educação especial aos 2º e 3º ciclos, 22 horas, distribuídas num máximo de seis tempos consecutivos, não havendo alterações em relação aos outros níveis. Ainda em relação à componente não letiva, destacam-se os tempos dedicados ao trabalho a nível de estabelecimento, usualmente utilizadas para as aulas de substituição.

Uma outra mudança que o ECD de 2007 introduz é a alteração ao artigo 79º⁵⁰. Ressalve-se que, até à data, e apesar desta alteração, os docentes que já beneficiavam das reduções previstas no primeiro ECD, continuaram com esse benefício porém essas horas são usadas dentro da componente não letiva, ou seja, têm que ser passadas na escola.

Outras alterações substanciais ocorreram mas que não serão objeto de análise neste trabalho por considerarmos não terem grande relevância para o assunto em estudo.

Como afirmámos anteriormente, a turbulência decorrente da aprovação deste diploma, o ECD de 2007, levou o Estado a suspender, alterar, modificar e revogar alguns dos seus artigos, dos quais destacamos a extinção da categoria de Professor Titular e as alterações introduzidas ao modelo de Avaliação de Desempenho Docente.

Contudo, essas alterações foram realizadas de forma progressiva. Repare-se nas alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de setembro. No seu preâmbulo, é referido que *“no que diz respeito à estrutura da carreira e aos requisitos de progressão e acesso, o presente decreto-lei introduz alterações que conferem melhores condições aos docentes, independentemente do seu posicionamento na carreira”*⁵¹. Porém, essas

⁴⁴ A carreira passa a dividir-se em duas categorias: Professor e Professor Titular, de acordo com os artigos 34º, 35º, 36º, 37º e 38º do Dec. Lei 15/2007, de 19 de janeiro.

⁴⁵ Previsto nos artigos 40º, 41º, 42º, 43º, 44º, 45º, 46º, 47º, 48º e 49º, (idem).

⁴⁶ Direito à colaboração, consideração e reconhecimento da autoridade, consubstanciados nos artigos 4º, 5º, 8º e 9º (idem).

⁴⁷ Artigos 10º, 10º-A, 10º-B, 10º-C (idem).

⁴⁸ Vejam-se os artigos 76º, 77º e 78º (idem).

⁴⁹ Veja-se o artigo 82º (idem).

⁵⁰ A redução da componente letiva inicia-se aos 50 anos de idade e 15 serviço com 2h, aos 55 de idade e 20 de serviço reduz 4h e aos 60 de idade e 25 de serviço tem a redução máxima-8h.

⁵¹ Veja-se o preâmbulo do referido normativo.

apelidadas melhorias encontram-se apenas vieram aligeirar alguns procedimentos sendo que as maiores alterações ocorreram por força do Decreto-Lei 75/2010, de 23 de junho.

Este normativo apresenta-se como a revisão efetuada como uma concretização do acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, celebrado no dia 8 de Janeiro de 2010. Esta revisão introduz alterações no sistema de avaliação de desempenho dos docentes, com consequências nas regras de progressão na carreira sendo, deste modo, reforçado o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente.

Ainda que seja apresentada em quinto lugar no preâmbulo⁵², a alteração ocorrida decorrente das contestações de março e novembro de 2008, é, no nosso entender, uma das mais significativas. A revogação do artigo 34º, o desaparecimento da categoria de Professor Titular para passar a ser uma carreira única, veio amainar alguns conflitos que se instauraram entre os docentes dentro de cada escola.

Para além disso, são simplificados os procedimentos da avaliação de desempenho docente⁵³ continuando, no entanto, a ser questionados por grande parte dos docentes uma vez que consideram que as avaliações atribuídas não refletem, de forma justa, o trabalho que desenvolvem.

Surge então, e sob a bandeira da criação de condições para a estabilidade e dignificação da profissão docente, uma nova alteração ao estatuto da carreira que vem agora apresentar um modelo de avaliação orientado para a melhoria dos resultados dos resultados escolares e das aprendizagens fazendo com que o docente se centre “*no essencial da sua atividade: o ensino*”⁵⁴, fazendo questionar o leitor mais atento se os normativos anteriores não privilegiavam essa dimensão do professor uma vez que é a primeira vez que lhe é dado especial destaque.

Este normativo, Decreto-Lei nº41/2012, de 21 de fevereiro, introduz também alterações significativas nos intervenientes do processo de avaliação de desempenho⁵⁵ passando o docente a ser avaliado por um avaliador externo e um avaliador interno mediante um conjunto de elementos de referência da avaliação conforme o disposto no artigo 45º do

⁵² Veja-se preâmbulo do Decreto-Lei 75/2010 de 23 de junho.

⁵³ Decreto-Lei 75/2010, de 23 de junho, artigos 40º, 41º, 42º, 43º, 44º (revogado), 45º, 46º, 47º e 48º.

⁵⁴ Veja-se o preâmbulo do Decreto-Lei 41/2012 de 21 de fevereiro.

⁵⁵ Veja-se artigo 43º do de Decreto-Lei 41/2012 de 21 de fevereiro.

referido decreto-lei. Convém também referir outra alteração, prevista no mesmo diploma que se refere ao âmbito e periodicidade⁵⁶.

Seria normal, e face às alterações introduzidas, que se tornassem pacíficas estas duas questões, que se tornam tão polémicas a partir da grande alteração realizada em 2007 e, de facto, aparentemente, as contestações amainaram. Resta saber se no íntimo de cada docente foram plenamente aceites. Temos contudo conhecimento, e no que diz respeito à avaliação de desempenho, que os docentes continuam a questionar a justiça com que é feita essa avaliação o que compreendemos perfeitamente como membro da secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico da escola onde exercemos funções. Porém, e por questões de tempo, o aprofundamento dessa questão não será alvo de análise neste trabalho.

Modelo de gestão e administração escolar

A administração da educação e das escolas tem sido objeto de interesse por parte de alguns investigadores ligados ao estudo da educação e da escola. A administração das escolas e do sistema educativo em Portugal tem sofrido, ao longo dos tempos, alterações que estão relacionadas com os fenómenos culturais sociais, históricos e políticos da época, e que se repercutem nas políticas educativas.

Ao longo dos tempos apareceram novas estruturas sociais, económicas, familiares, empresariais e políticas que conduziram a alterações do modelo de escola e, por conseguinte, exigiram uma nova organização na sua gestão e administração. Os problemas da gestão das escolas têm sido motivo de preocupação constante e de implementação de diversa legislação. Os princípios da participação e da democraticidade, assim como, os conceitos de eficácia, de liderança e, por último, da autonomia nas escolas foram sempre influenciados pelos contextos históricos, sociais, culturais e políticos da época a que se reportam.

Não pretendendo fazer uma análise exaustiva da evolução do modelo de gestão e administração escolar, importa referenciar, brevemente, alguns dos seus aspetos fundamentais e que contribuíram, de certo modo, para o existente.

⁵⁶ Artigo 42º do Decreto-lei 41/2012 de 21 de fevereiro.

O período revolucionário que veio com a Revolução de Abril de 1974 foi profícuo de participação social e dinamismo da sociedade civil, com esta, muitas vezes, a substituir-se ao Estado.

Nos diversos quadrantes da vida quotidiana das populações proliferaram as associações e organizações da sociedade civil e os princípios de unidade e de inculcação ideológica que já existiam retornaram aqui, mas de forma invertida, deixando de ser o Estado a deter o poder (sobre a sociedade civil), para passar a ser a sociedade civil a deter o controlo do poder (Stoer, 1986).

O sector da educação não ficou imune a este imobilismo do Estado e à mobilização social que o país viveu. De acordo com Stoer (1986:63) “*ao contrário do que poderia pensar-se, o ensino, durante um curto período liderou o processo revolucionário, em vez de o ter meramente acompanhado*”.

Contudo, esta fase não decorreu da intenção deliberada do Estado em descentralizar e de conferir às escolas autonomia para decidir. Foi a situação conjuntural que se viveu na época, em grande parte devido à inércia do próprio aparelho do Estado que permitiu essa descentralização e a apropriação de poderes pelas escolas (Lima, 1992:230). Aliás, foi frequente o Estado atuar em processos de “*legalização retrospectiva*” (Lima, 2011:17) sobre o que nas escolas acontecia, nomeadamente na legitimação das comissões de gestão eleitas em assembleias gerais.

Em 1974 é publicado o primeiro Decreto-Lei n.º735-A/74 de 21 de dezembro considerado, por Lima (1992), como exemplo paradigmático da “*normalização precoce*” que ocorreu na educação, ao inverso do que se passou nos restantes sectores da sociedade civil em que a normalização se iniciou bastante mais tarde.

Com a aprovação da Constituição Portuguesa em 1976, surge o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro que regulamenta a gestão democrática das escolas e clarifica a eleição, a constituição, bem como as competências dos três órgãos de gestão: o conselho diretivo (colegial), o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Embora este diploma tenha sido inovador não contemplava a descentralização e a autonomia das escolas.

A lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) estabelece os parâmetros do quadro geral do sistema educativo, e define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão, assegurando também a interligação do modelo de administração e gestão do sistema educativo com a comunidade mediante a participação dos

docentes, dos alunos, das famílias, das autarquias e das organizações e instituições que podem de alguma forma promover a educação. Nesta perspetiva de integração da comunidade, é requerido o alargamento da fronteira da escola com a participação de todos, de forma direta ou indireta, no processo educativo. Neste sentido, Teixeira (1995:34) afirma que “*a alteração das fronteiras da escola está [] intimamente ligada a uma mudança de orientação relativamente às relações da escola com o meio, mudança claramente apoiada pelos princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo*”.

Esta lei continuava a apoiar o mesmo modelo de gestão colegial apesar de reconhecer a necessidade de formação específica para a gestão educacional, de acordo com Costa (2004, referenciado por Ventura et al., 2006).

Mais tarde, com o Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio, surge um novo modelo de administração, direção e gestão que vai alterar “*a estrutura formal da escola básica e secundária*” e vai “*revogar [] legislação que remonta, no caso do ensino primário, ao ano de 1975 e, no caso de outros níveis de ensino, a 1976*” (Teixeira, 1995:48). Este diploma baseia-se nos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da autonomia da escola, inserindo-se numa política de reforma do sistema educativo que começou com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

No entanto, foi muitíssimo contestado pelos sindicatos dos professores uma vez que a sua aplicação implicaria alterações em algumas das mais emblemáticas conquistas docentes após a revolução de 1974, nomeadamente a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão. Devido à contestação e a uma mudança política no Governo, esta legislação nunca foi aplicada para além das cinquenta escolas do regime experimental inicial (Barroso, 2002; Costa, 2002 referenciados por Ventura, et al. 2006).

Em 4 de maio de 1998, surge o Decreto-Lei nº115-A/98 que vem implementar um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Este diploma vem introduzir a figura da Assembleia de escola, “*órgão de topo da estrutura organizacional da escola é constituída por representantes dos vários intervenientes e interessados na ação educativa da escola*”, (Ventura, et al. 2006). Este órgão colegial é composto por representantes dos professores (50% da sua composição), dos encarregados de educação, dos alunos (nos casos onde funcione o ensino secundário), do pessoal não docente, da autarquia local e ainda representantes atividades de índole cultural,

artística, científica, ambiental e económica da respetiva área com relevo para o projeto educativo de escola. De referir ainda que o presidente do conselho executivo ou o diretor⁵⁷ integra a Assembleia ainda que sem direito a voto.

Mais tarde, o Decreto-Lei nº 355-A/98, de 13 de novembro, regulamenta, conforme o previsto no artigo 55º, o exercício de funções nos órgãos e estruturas de administração e gestão. Também o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho regulamenta, conforme o previsto nos artigos 34º e 37º do Decreto-Lei nº 115-A/98, as estruturas de orientação educativa e a coordenação pedagógica das escolas.

Em 30 de Agosto de 2005, a Lei nº 49/2005, em alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, define no capítulo I, artigo 3º, alínea l), que o sistema educativo deverá organizar-se com democraticidade, através da adoção de estruturas e processos participativos na administração e gestão do sistema escolar integrando, para tal, todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

O Decreto-Lei nº 75/2008

Em 22 de Abril de 2008, surge o Decreto-Lei nº 75/2008 que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas. No prólogo faz-se referência à importância das escolas como serviço público com uma determinada missão, e que “*para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, [] deve organizar-se a governação das escolas*”. De seguida, salienta-se a importância “*do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, e no favorecimento de lideranças fortes*”, e em “*reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção*”. Para tal, é imprescindível promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades, assim como, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes. Em síntese, este diploma fundamenta-se em três objetivos: no reforço da participação das famílias e das comunidades, no reforço das lideranças das escolas e, no reforço da autonomia.

⁵⁷ Este normativo prevê a possibilidade de a escola optar, através do estipulado no regulamento interno, por um órgão colegial ou unipessoal, tendo a maioria das escolas optado pela primeira opção.

Os órgãos de direção e administração e gestão são: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Ao diretor compete a designação dos coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar, assim como, os coordenadores de departamentos curriculares.

O conselho geral surge como um órgão que tem o objetivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades e que tem competências para aprovar as regras fundamentais de funcionamento da escola, as decisões e as estratégias de planeamento e acompanhamento e fiscalização da sua concretização. Também dispõe de competências para eleger e destituir o diretor. Pese embora todas as competências que dispõe por força do normativo, sabemos que, por experiência pessoal enquanto representante dos encarregados de educação no conselho geral de uma escola, na sua essência, essas competências ficaram-se apenas pelo papel.

O diretor, que aparece como um órgão unipessoal a quem compete a gestão administrativa, financeira e pedagógica, deixa de ser eleito diretamente pelos seus pares para passar a ser eleito respeitando os procedimentos previstos na Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho⁵⁸.

Uma outra alteração significativa prende-se com a constituição do conselho pedagógico⁵⁹ que se viu assim reduzida, assim como a forma a definição do número de departamentos deixada ao critério de cada escola⁶⁰. O caráter consultivo do órgão e de emissão de pareceres, desempenha uma espécie de coadjuvância ao trabalho do diretor (artigo 20º) no que aos documentos estruturantes diz respeito. De facto, instrumentos fundamentais da gestão da escola, nomeadamente alterações ao regulamento interno, o plano e o relatório anual e plurianual de atividades, cuja responsabilidade de elaboração é do diretor são antecedidos de consulta a este órgão. Pela natureza eminentemente de orientação pedagógica, e mantendo o preceituado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, ao conselho pedagógico é dada a responsabilidade de elaborar a proposta de projeto educativo para ser submetida a aprovação no conselho geral.

⁵⁸ Veja-se a Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho, artigos 6º, 7º e 8º.

⁵⁹ Veja-se o artigo 32º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

⁶⁰ Vejam-se os números 2 e 3 do artigo 43º (idem).

O modelo atual

Em 2012, com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, novas mudanças surgiram no regime de governação das escolas, introduzidas não como um novo Regulamento de Autonomia, Administração e Gestão, mas como alterações ao Decreto-Lei n.º 75/2008. Neste normativo, repetindo as intenções consagradas quer pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, quer pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, defende-se a necessidade de promover “*o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público da educação*” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012).

A criação dos mega-agrupamentos, consagrada neste diploma, vem fundamentada pela necessidade, entre outros aspetos, de reestruturar a rede escolar, de consolidar e alargar a rede de escolas com contrato de autonomia, de hierarquizar os órgãos de gestão das escolas, de consolidar nas escolas uma cultura de avaliação.

Os órgãos de administração e gestão mantêm-se os mesmos; a composição de cada um deles não sofre alterações, com exceção de algumas especificidades no conselho pedagógico. Este órgão assume uma natureza mais técnica na vertente pedagógica, já que a sua composição fica circunscrita aos docentes. Para além disso, assiste-se ao alargamento de quinze para dezassete do número máximo de membros deste órgão.

Ao nível de competências, as alterações não são substanciais, mas introduzem algumas novidades que conferem maior acoplagem ao funcionamento dos dois órgãos máximos da escola (conselho geral e diretor) e reforçam as competências do órgão de direção estratégica da escola. Neste sentido, estabelece-se que o conselho geral participa no processo de avaliação do desempenho e aprova o mapa de férias do diretor, decide sobre todos os recursos que lhe são dirigidos e, para a concretização do projeto educativo e do plano anual de atividades, dirige recomendações aos restantes órgãos da escola. Deste modo, o diretor fica mais dependente do conselho geral, o que configura uma acentuação das características inerentes ao modelo democrático das organizações. Contudo, e sabendo que na maioria das escolas o conselho geral não tem a função de “regulador da ação do diretor” prevista no diploma, pelos mais variados motivos, quase que nos atrevemos dizer que os princípios do legislador não são plenamente aplicados na realidade.

Por último, resta-nos referir a única alteração que este diploma introduz no que concerne às competências do órgão unipessoal. Assim, enquanto no anterior normativo o diretor tinha o poder de nomear os coordenadores de departamento, agora apenas propõe, a cada departamento, uma lista de três candidatos que cumpram os requisitos previstos na lei⁶¹.

No quadro que se segue apresenta-se a comparação da matriz dos modelos de gestão e administração das escolas que antecederam o modelo de gestão atual. Pode verificar-se a semelhança na matriz de estrutura dos modelos de gestão, do Decreto-Lei de 1991 e os normativos de 2008 e 2012. Nos três modelos, o diretor é um órgão de gestão unipessoal e o conselho de escola /conselho geral é um órgão colegial, sendo nos últimos modelos, de direção estratégica.

Dec-Lei nº172/91	Dec-Lei nº115/A-98	Dec-Lei nº75/2008	Dec-Lei nº137/2012
<ul style="list-style-type: none"> Direção <u>Conselho de escola ou de área escolar</u> → órgão colegial (artigo 5º, a) e artigos 7º -15º) 	<ul style="list-style-type: none"> Órgãos de administração e gestão <u>Assembleia</u> → órgão colegial (artigo 7º, ponto 2 – a) e artigos 8º a 14º) 	<ul style="list-style-type: none"> Direção <u>Conselho Geral</u>→ órgão colegial (de direção estratégica) (artigo 10º, ponto 2 – a) e artigos 11º a 17º) 	<ul style="list-style-type: none"> Direção <u>Conselho Geral</u>→ órgão colegial (de direção estratégica) (artigo 10º, ponto 2 – a) e artigos 11º a 17º--com algumas alterações)
<ul style="list-style-type: none"> Administração e Gestão <u>Diretor Executivo</u> → órgão Unipessoal (artigo 5º, b) e artigos 16º-24º) <u>Conselho Administrativo</u> (artigo 5º, d) e artigos 25º- 28º) 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Conselho Executivo ou Diretor</u> → órgão colegial (artigo 7º, ponto 2 – b) e artigos 15º a 23º) <u>Conselho Administrativo</u> (artigo 7º, ponto 2 – d) e artigos 28º a 33º) 	<ul style="list-style-type: none"> Administração e Gestão <u>Diretor</u> → órgão unipessoal (artigo 10º, ponto 2 – b) e artigos 18º a 30º) <u>Conselho Administrativo</u> (artigo 10º, ponto 2 – d) e artigos 36º a 37º) 	<ul style="list-style-type: none"> Administração e Gestão <u>Diretor</u> → órgão unipessoal (artigo 10º, ponto 2 – b) e artigos 18º a 30º--com algumas alterações) <u>Conselho Administrativo</u> (artigo 10º, ponto 2 – d) e artigos 36º a 37º)
<ul style="list-style-type: none"> Orientação Educativa <u>Conselho pedagógico</u> (artigo 5º d) e artigos 31º - 35º) 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Conselho Pedagógico</u> (artigo 7º, ponto 2 – c) e artigos 24º a 27º) 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Conselho Pedagógico</u> (artigo 10º, ponto 2 – c) e artigos 31º a 35º) 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Conselho Pedagógico</u> (artigo 10º, ponto 2 – c) e artigos 31º a 35º--com algumas alterações)

Figura 3: Comparação da estrutura dos modelos de gestão.
Fonte: Normativos legais (Autora)

⁶¹ Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 20º.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia de investigação

1.1 – Posicionamento metodológico

Tendo em conta que as finalidades do nosso estudo se situam no âmbito da compreensão do fenómeno estudado dentro do seu contexto e que “*a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização mas, sim, a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados*”, Bogdan e Biklen (1994, referidos por Carmo e Ferreira, 1998:181), não pudemos deixar de adotar para o efeito uma *metodologia qualitativa*.

O posicionamento metodológico que o investigador concebe e coloca em prática, de acordo com Quiby e Campenhoudt (1998:15) “*nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas*” mas sim a conceção de um caminho que permita o desenvolvimento do estudo.

O método “*corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e a articulação de técnicas*” (Pardal e Correia, 1995:10).

O nosso estudo pretende saber quais as razões que levam os docentes do ensino básico e secundário a pedir a aposentação de forma antecipada.

A matriz que orientou a nossa investigação privilegia uma estratégia metodológica que apresenta paridades com um estudo de caso, que “*consiste na observação detalhada de um contexto, ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico*” (Bodgan e Biklen, 1994:89). Traduz-se, assim, numa estratégia metodológica que envolve o estudo intensivo e detalhado, ancorada numa pesquisa holística que visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua especificidade.

Sousa (2005:137) refere que “*o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos*”, pelo que consideramos que o estudo de caso era o método mais adequado ao que pretendíamos e às condições de que dispúnhamos.

Assim, e pela sua natureza individual, Bell (2004:23) refere que o estudo de caso “*é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma*

oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”.

Na opinião de Stake (2003) existem três tipos de estudo de caso de acordo com os objetivos do investigador: intrínseco, instrumental e coletivo.

O estudo de caso é intrínseco quando se pretende conhecer melhor um caso particular. É instrumental quando, através do estudo de caso, se consegue clarificar uma determinada problemática ou redefinir uma dada teoria. O caso é a ferramenta que possibilita o conhecimento aprofundado do fenómeno. O estudo de caso coletivo analisa um conjunto de casos similares ou distintos de maneira a possibilitar o aprofundamento de um fenómeno que permita uma melhor teorização. Em qualquer das situações, um estudo de caso pretende conhecer o particular, o original, o específico. O objeto é visto como único, representando um aspeto específico da realidade que é múltipla e temporalmente localizada. Neste quadro, o nosso estudo desenvolve-se num contexto coletivo, com recurso a uma perspetiva instrumental, pressupondo a sua compreensão aprofundada.

Por seu lado, Merriam (1988) refere que a escolha por um estudo de caso incide na importância de atribuir significado a uma situação concreta sendo o processo, a contextualização e a descoberta dos fatores mais relevantes determinantes para o seu desenvolvimento.

O *estudo de caso* é uma metodologia com algumas limitações aos olhos da comunidade científica, devido: i) à impossibilidade de generalizações, um dos argumentos utilizados pelos críticos para considerarem não ter utilidade científica, ii) ao facto de ser uma investigação localizada num tempo e num espaço não permitindo a verificação da informação obtida. Porém, tem igualmente uma enorme vantagem que, no entender de Sousa (2005:139), é a “*concentração das atenções do investigador*” sobre um caso específico, podendo ser estudado de “*um modo mais ou menos aprofundado e em pouco tempo*”. Pardal e Correia (1995) opinam que o estudo de caso ajuda a perceber “*o particular na sua complexidade*”.

Propomo-nos desenvolver este estudo devido à sua “*novidade e atualidade*”, quer por decorrer de alterações substanciais na profissão docente, quer para o investigador no projeto de investigação, pelo que, “*não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe para o seu primeiro projeto, um estudo de caso*” (Bodgan e Biklen, 1994:89). O recurso ao estudo de caso facilita a compreensão “*do fenómeno que se está a estudar. Pode dar origem à*

descoberta de novos significados, aumentar a experiência do leitor ou confirmar o que já sabe” (Gomez, Flores e Giménez, 1996:98).

Pela nossa inexperiência e limitações de tempo, focalizámos o campo de estudo para não nos desviarmos do assunto que estamos a estudar e escolhemos um grupo de docentes de duas escolas com as quais tínhamos uma relação de proximidade e conhecimento onde os professores se mostraram desde logo disponíveis a participar no estudo.

Neste sentido, a estratégia metodológica que melhor enquadra o objeto de estudo empírico, tendo sempre como referencial o seu enquadramento teórico, julgamos ser um estudo multicasos (estudo de caso coletivo) ou talvez um caso em estudo. A problemática que pretendemos abordar, revestindo-se de pertinência e atualidade devido a todas as mudanças que ocorreram na profissão docente decorrentes das alterações políticas e legislativas ocorridas desde 2007, é de certo modo um tema inovador uma vez que há pouco conhecimento disponível.

A abordagem seguida foi a de um estudo multicasos em pequena dimensão. Bodgan e Biklen (1994:97) consideram que *“quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de casos múltiplos”*, podendo assumir uma variedade de formas e objetivos. Assim, Gomez, Flores e Giménez (1996:96) assinalam que nos estudos de casos múltiplos *“frente ao desenho de caso único, argumenta-se que as evidências apresentadas através de um desenho de casos são mais convincentes, e o estudo realizado desde esta perspetiva é considerado mais robusto”*, ou seja procura estudar *“um contexto dentro de contextos diversos”* (idem:93).

Deste modo, pareceu-nos importante privilegiar, no campo de observação, duas unidades de observação, Agrupamentos e Escolas não Agrupadas, situadas num distrito do nordeste do país. Assim, os dados empíricos que nos permitiram realizar este estudo foram recolhidos em dois agrupamentos de escolas, um no concelho de Ovar e um no concelho de Aveiro. A razão da escolha prendeu-se com questões de tempo e de organização do trabalho assim como, e principalmente, quesitos como a disponibilidade e interesse manifestados pelos docentes dessas escolas, com as quais estabelecemos inicialmente contacto.

Importa referir que, apesar de no concelho de Aveiro se terem aposentado cerca de quarenta e três docentes e dezasseis no concelho de Ovar em 2013, não nos foi possível saber o motivo de todas essas aposentações (se os docentes se aposentaram respeitando a idade prevista na lei ou se o fizeram de forma antecipada) e, mesmo quanto aos docentes que se

aposentaram antecipadamente, não foi possível efetuar a recolha dos dados apenas num concelho por indisponibilidade dos eventuais inquiridos, tendo sido essa a razão de alargar o estudo aos dois concelhos.

Assim, e no total dos agrupamentos de escolas visados, foram selecionados dois docentes de cada nível de ensino: do primeiro ciclo, do segundo ciclo e do terceiro ciclo e secundário, estes de grupos de recrutamento diferentes. Não foram inquiridos docentes do pré-escolar por, na zona de influência em estudo, nesse ano, não ter havido aposentações antecipadas. Do segundo ciclo foram inquiridos duas professoras, uma do grupo 220 (entrevista E1) e uma do grupo 240 (entrevista E2). Do terceiro ciclo e secundário foi inquirido um professor do grupo 430 (entrevista E5) e uma professora do grupo 530 (entrevista E6). Quanto ao primeiro ciclo, por não haver outros grupos, foram entrevistadas duas professoras pertencentes ao grupo 110 (entrevistas E3 e E4).

1.2 – Técnica de recolha e tratamento de informação

A recolha de dados é uma fase importante no percurso da investigação pois pretende-se recolher e organizar o maior número de informações sobre a problemática em questão junto do público-alvo do nosso estudo.

Atendendo a que *“é o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos para elaboração do conhecimento. As opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a seres desenvolvidos”* (Gamboa, 1995:64), selecionámos, como técnicas de recolha de dados para o nosso trabalho, a entrevista semiestruturada e a análise documental (normativos legais).

A entrevista semiestruturada foi uma das técnicas de investigação utilizadas no nosso estudo. Consideramos que, independentemente da sua forma, a entrevista é uma técnica de investigação com grandes potencialidades de comunicação e interação, cujo objetivo consiste *“em abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador”* (Carmo e Ferreira, 1998:126).

O facto de se tratar de uma interação direta entre duas pessoas faz com que no ato de entrevistar se tenham de gerir três problemas enunciados por Carmo e Ferreira (1998):

1. A influência do entrevistador no entrevistado;

2. As diferenças que existem entre entrevistador e entrevistado (idade, género e diferenças culturais);

3. A sobreposição de canais de comunicação (o entrevistador tem de ter em atenção a forma como coloca as questões e como as enquadra em termos não verbais).

A utilização da técnica de entrevista exige, assim, da parte do investigador, alguns cuidados (que também procurámos ter em atenção), nomeadamente, os seguintes:

1. Antes da entrevista:

- definição dos seus objetivos;
- construção/elaboração do respetivo guião;
- seleção do(s) entrevistado(s);
- explicar ao(s) entrevistado(s) quem é, qual o âmbito da investigação e o que pretende obter com a entrevista;
- marcação da data, hora e local da sua realização de acordo com a conveniência do entrevistado.

2. Durante a entrevista o entrevistador deve:

- saber escutar,
- obter e manter a confiança,
- evitar perguntas indutoras;
- proceder ao correto enquadramento das perguntas eventualmente melindrosas.

Sabendo-se que são vários os tipos de entrevista (estruturada, não estruturada e semiestruturada), a opção por um determinado tipo, na opinião de Pardal e Correia (1995) deverá ser efetuada em função do objeto de estudo e das características da população-alvo a quem ela se destina. No presente estudo foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, constituídas por um conjunto de perguntas-guia, suficientemente abertas, que foram sendo lançadas pelo entrevistador no decorrer da entrevista, sempre que foi oportuno. Dadas as suas características (flexibilidade, profundidade, possibilita esclarecimentos e outras adaptações) este tipo de entrevista pareceu-nos ser uma técnica ajustada aos objetivos do nosso estudo. Consideramos que este tipo de guião (anexo 2) se justifica pelo facto de ser nossa intenção deixar aos entrevistados a possibilidade de amplificar, com alguma espontaneidade, os temas propostos sem contudo perdermos de vista os objetivos previamente traçados.

Convém, no entanto, sublinhar que as virtualidades da entrevista se podem transformar em limitações, designadamente “*a ânsia do entrevistado em agradar ao entrevistador, um ligeiro antagonismo que possa, por vezes, surgir entre o entrevistador e o entrevistado ou a tendência do entrevistador para procurar fundamentar as suas noções preconcebidas, são, apenas alguns fatores que podem contribuir para a análise parcial dos dados obtidos do entrevistado*”, na opinião de Borg (1981, referido por Bell, 1997:123). Não deixámos, por isso, de estar atentos a esses «riscos» ou limitações.

O guião da entrevista que preparámos encontra-se dividido em duas partes. Na parte I, ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO, pretendíamos recolher informação quanto ao sexo do inquirido, formação académica, nível ou níveis de ensino que lecionou, anos de serviço, número de escolas onde lecionou e número de meses ou anos que faltavam para a aposentação respeitando a idade prevista na lei para o efeito. A parte II, APRECIACÃO GLOBAL E RAZÕES PARA O PEDIDO DA REFORMA ANTECIPADA, foi dividida em cinco grandes questões/tópicos/temas cuja finalidade era a recolha de dados sobre algumas das possíveis razões que levaram os docentes a solicitar a aposentação antecipada, nomeadamente no que respeita a alterações nas políticas educativas, às relações interpessoais na escola (clima organizacional), à organização do trabalho docente, ao trabalho pedagógico na sala de aula e à dimensão pessoal e familiar.

Em relação ao primeiro tópico, ALTERAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, e centrando-nos apenas em algumas das ocorridas a partir de 2007, foi formulada a questão: “*Como reagiu às mudanças mais recentes nas políticas educativas, em relação: ao estatuto da carreira docente (introdução da categoria do professor titular); avaliação de desempenho docente; novo modelo de gestão (mega-agrupamento/diretor); reorganização curricular (por exemplo, desaparecimento da área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica e aumento da carga letiva de português e matemática).*”

Quanto às RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA, tópico dois, enunciámos a seguinte pergunta: “*Como avalia as relações interpessoais dentro da escola: com os colegas de grupo/departamento; com o(a) coordenador(a) de departamento; com a direção; com o pessoal não docente.*”

No respeitante ao terceiro tópico, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE, a interrogação enunciada foi: “*Em termos de organização do trabalho docente, como apreciou: o acréscimo de trabalho burocrático pedido aos professores; o incremento de*

tarefas e responsabilidades (aulas de substituição, apoio ao estudo, coadjuvação, biblioteca, sala de informática); o aumento da permanência na escola (cumprimento da componente não letiva), a quantidade de reuniões; a participação crescente em atividades fora do horário letivo.”

No que se refere ao TRABALHO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA, tópico quatro, formulámos a questão: “*Ao nível da sala de aula, como avalia o seu funcionamento em termos de: indisciplina dos alunos e clima de aula; relação com os Encarregados de Educação; sucesso, a motivação e aprendizagem dos alunos; número de alunos (por turma); necessidade de atualização face aos novos conteúdos científicos introduzidos nos programas e introdução das novas tecnologias.*”

Por fim, no quinto tópico, DIMENSÃO PESSOAL E FAMILIAR, a pergunta realizada foi: “*A nível pessoal e familiar, existiram razões para antecipar a reforma: problemas individuais de saúde, problemas de saúde de familiares, influência familiar, questões financeiras.*”

Para finalizar, na Parte II introduzimos também o ponto CONSIDERAÇÕES GERAIS onde inserimos duas questões: “*Em termos globais, qual a principal razão que o(a) levou a pedir a reforma antecipada?* e “*Quer fazer algum comentário ou acrescentar algo aos assuntos que abordámos nesta entrevista?”*

Posteriormente foram definidas as categorias e subcategorias para a análise dos dados e construídas grelhas de análise transversal para o efeito (anexo3 e 4).

Foram, então, aclaradas cinco categorias: A - POLÍTICAS EDUCATIVAS; B - CLIMA ORGANIZACIONAL; C – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE; D – TRABALHO DE SALA DE AULA; E – DIMENSÃO PESSOAL E FAMILIAR.

As subcategorias definidas para a categoria A - POLÍTICAS EDUCATIVAS foram: A.1- Estatuto da carreira docente-Professor titular; A.2 - Avaliação de desempenho docente; A.3- Novo modelo de gestão-alteração; A.4 – Reorganização curricular.

Na categoria B – CLIMA ORGANIZACIONAL aclararam-se as seguintes subcategorias: B.1 – Colegas de grupo/departamento; B.2 – Coordenador de departamento; B.3 – Direção; B.4 – Pessoal não docente.

No respeitante à categoria C – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE delinearam-se as subcategorias: C.1 – Acréscimo do trabalho burocrático; C.2 – O incremento de responsabilidades; C.3 – Tempo de permanência na escola; C.4 – Reuniões;

C.5 – Número de alunos/turma; C.6 – Inclusão das TIC; C.7 – Atividades fora do horário letivo.

Para a categoria D – TRABALHO DE SALA DE AULA definiram-se as subcategorias: D.1 – Gestão da indisciplina; D.2 – Clima de aula; D.3 – Relação com os Encarregados de Educação; D.4 – Atualização pedagógica; D.5 – Aprendizagem dos alunos.

Na categoria E – DIMENSÃO PESSOAL E FAMILIAR delimitaram-se as subcategorias: E.1 – Problemas de saúde do próprio; E.2 – Saúde de familiares; E.3 – Influência familiar; E.4 – Questões financeiras.

2. Apresentação e discussão dos resultados

2.1 - Políticas Educativas

No respeitante à categoria A - Políticas Educativas, todos os entrevistados foram questionados perante algumas das alterações ocorridas nos últimos anos, nomeadamente quanto a: alteração do Estatuto da Carreira Docente ocorrida em 2007 com a introdução da figura do Professor Titular, subcategoria A.1; Avaliação de Desempenho Docente, subcategoria A.2; Modelo de Gestão e Administração Escolar (introdução da figura do Diretor e criação do mega-agrupamento), subcategoria A.3; Reorganização Curricular ocorrida (aumento da carga letiva de Português e Matemática e consequente redução/desaparecimento das Áreas Curriculares não Disciplinares, subcategoria A.4.

Em relação à subcategoria A.1, todos os entrevistados se manifestaram contra a introdução da figura do Professor Titular, uns por considerarem injusta a forma como os docentes podiam ter acesso a essa categoria:

E5	“Deixou de vigorar exatamente pelas injustiças que havia...”
E6	“Fui professora titular e achei que havia muita, como é que hei de dizer, injustiça na forma como acederam.”
E1	“Sentimos assim algumas fricções porque as pessoas que tinham menos habilitação passaram à frente porque tinham desempenhado outros cargos.”

Outros porque não conseguiram aceder tendo inclusive que mudar de escola:

E4	“Para mim foi uma das primeiras machadadas... passei a não titular, apesar de já estar na minha escola para aí há uns 12 anos. Houve a diminuição de lugares na escola e eu tive que sair dessa escola por não ser titular.”
E2	“Em relação ao professor titular, não concordei. Eu acho que não deve haver distinções entre pessoas efetivas ou não, que não é com o cargo de professor titular que o professor vai ser um melhor profissional.”

Alguns dos inquiridos referiram que a medida causou atritos entre o corpo docente porque:

E2	“Uns achavam-se que eram mais que os outros porque eram titulares.” “Tivemos muitos conflitos entre as pessoas [...] eu sou titular e tu não és porque eu é que mando [...]”
E1	“Isso provocou alguns atritos.”

Apenas o entrevistado E4 não foi professor titular.

A subcategoria A.2 refere-se às alterações ocorridas na Avaliação de Desempenho Docente. Para poderem mudar de escalão, os docentes eram avaliados pelo professor titular,

o coordenador de departamento a que pertenciam, independentemente de pertencerem ao mesmo grupo de recrutamento, mediante a apresentação dos documentos previstos por lei optando por ter aulas assistidas que lhe permitiam aceder à classificação de Muito Bom e Excelente.

Metade dos entrevistados foram avaliadores. Alguns consideraram que:

E1	“Tive que avaliar, mas avaliar de fachada.”
E2	“A avaliação de desempenho para mim é outra fantochada... quem vai avaliar, dá um guia e eles sabem o que vão apresentar, eles preparam a aula, e eu acho que isso...”

À exceção do entrevistado E4, os restantes mostraram algum desacordo perante a forma como era realizada a avaliação. A existência de cotas condicionava a classificação atribuída tendo a mesma sido alterada em vários casos:

E1	“Avaliei colegas contratadas e do quadro [...] que se não tivessem aulas assistidas não podiam ter mais que Bom [...]. Tanto fazia que eu considerasse que valiam Muito Bom ou mesmo Excelente porque voltaram para o Bom outra vez.”
E2	“Nós tínhamos que descer para ter aquilo, para ter Bom ou para ter Muito Bom. Eu não concordei com isso, mas o resto do pessoal concordava.”
E5	“Muitas vezes os papéis... aquilo até estava mal escrito, não estava de acordo com os critérios e eu lá tirava daqui e tirava dacolá, dava mais ou menos, mas depois a direção ou a comissão que tratava daquilo alterou a minha nota e alguns deles até tiraram melhor nota do que eu, fiquei com Bom e eles ficaram com Muito Bom. Pronto, está bem.”

O entrevistado E6 referiu que abdicou ter aulas assistidas não se importando com a avaliação que poderia ter:

E6	“Eu abdiquei (ter aulas assistidas) porque não estava ali também para ser julgada ...”
----	--

As alterações ocorridas na gestão e administração das escolas com o aparecimento da figura do diretor, do conselho geral e a criação dos mega-agrupamento foram os pontos abordados na subcategoria A.3.

De uma forma geral, todos os entrevistados referiram não ter sentido grandes diferenças com estas alterações políticas, a não ser o distanciamento sentido entre o diretor e as escolas que integram o mega-agrupamento como referido por E1 e E2:

E1	“Sentiam assim um bocado aquela distância entre o diretor e as escolas que integraram o mega-agrupamento.”
E3	“A figura do diretor trouxe mais distanciamento...”

Por outro lado, na opinião do entrevistado E4, o facto do agrupamento se ter tornado maior foi benéfico:

E4	“[...]com o mega-agrupamento achei que fomos para melhor. Sentimos um bocado de... mais de liberdade para podermos trabalhar. Nesse aspeto... a experiência foi melhor.” “[...]o 1.º ciclo até lucrou bastante... não nos obrigava a tantas burocracias, a tantas reuniões... portanto, uma pessoa conseguia depois focar um bocadinho mais no que nós realmente somos, não é?”
----	--

Opinião contrária mostraram os entrevistados E2 e E5:

E2	“Com o Mega começou a confusão.”
E5	“Nós ali não sentimos grandes diferenças, se calhar as diferenças foram sentidas pelos nossos vizinhos. Se calhar os outros estavam mais independentes e faziam mais aquilo que queriam e que lhes apetecia. Agora não.”

Foram ainda referidos outros órgãos de gestão e administração, conselho geral e conselho pedagógico como sendo manipulados pelo diretor:

E1	“Há dentro do conselho geral o grupinho que está afeto ao diretor e, portanto, diz ámen, ámen, ámen [...] também é tudo fachada.”
E2	“Conselho geral e conselho pedagógico... ela manipula tudo.”

Para o entrevistado E6, a medida causou alguma intranquilidade:

E6	“Com o mega-agrupamento senti que havia alguma intranquilidade relativamente à escola ao lado [...] porque a nossa disciplina, de escolha facultativa, competia com o Francês.”
----	---

Na subcategoria seguinte, A.4, os entrevistados foram questionados perante a reorganização curricular ocorrida, nomeadamente quanto às áreas curriculares não disciplinares tendo-se registado opiniões variadas.

Para os entrevistados E2, E5 e E6 muitas das coisas que ocorreram no ensino deveram-se à culpa dos professores referindo que se o Apoio ao Estudo e a Área de Projeto fossem corretamente lecionados deveriam continuar.

A maioria dos inquiridos manifestou concordância no aumento da carga letiva de Português e Matemática. Porém, os entrevistados E1 e E5 não acreditam que isso seja benéfico:

E1	“Para ficar tudo na mesma, mas pronto. Talvez a nível de Português nem tanto porque os resultados têm-se visto assim um bocadinho melhores, mas a nível da Matemática acho que não.”
E5	“Aumentar a carga letiva de Português e Matemática para quê? Como é que vamos avaliar isso? Pelos exames?”

Quanto à área curricular não disciplinar Formação Cívica, os entrevistados E1, E2 e E6 mencionaram fazer falta no currículo.

De referir ainda nesta subcategoria a alteração sofrida na reorganização curricular ao nível da gestão das opções oferecidas pelas escolas, no caso a disciplina de Educação Tecnológica que desapareceu do currículo de uma das escolas em análise:

E6	“Nestas políticas que foram alteradas, a minha disciplina desapareceu, Educação Tecnológica foi retirada do currículo depois passou a oferta de escola, caso a escola quisesse, mas entretanto a escola como não optou por essa via...” “Foi isso o motivo que... sem a nossa disciplina, sem a nossa camisola, a gente não tem vontade de andar a tapar buracos. Primeiro porque não se pode dar horário quando não há.”
----	--

2.2 - Clima organizacional

Na categoria de análise B - Clima organizacional, pretendia-se indagar de que forma o clima organizacional da escola contribuiu para que os entrevistados pedissem antecipadamente a aposentação. Após levantadas várias hipóteses definiram-se quatro subcategorias: B.1- Relação com os colegas do grupo e/ou departamento; B.2- Relação com Coordenador de Departamento; B.3- Relação com Direção; B.4- Relação com Pessoal não Docente.

Todos os entrevistados referiram não terem tido qualquer problema de relacionamento respeitante às subcategorias B.1 e B.2. Porém, já no caso da subcategoria B.3, as opiniões não foram unânimes. Os entrevistados E1, E2 e E3 disseram que os professores têm algum receio do diretor (E1), que nem sempre reconhece o valor dos docentes (E2) e que davam muita atenção aos Encarregados de Educação colocando em causa as atitudes dos professores (E3).

Quanto aos restantes inquiridos, E4 e E5 não manifestaram qualquer opinião e E6 reconheceu o valor da anterior diretora como “*Nunca foi assim exigente...*”.

Em relação à subcategoria B.4 apenas o entrevistado E5 referiu ter tido alguns problemas com um Auxiliar Administrativo: “*Ela não foi bem-educada para mim.*”

2.3 - Organização do trabalho docente

Concernente à terceira categoria C, o objetivo era conhecer a forma como a organização do trabalho docente poderia ter influenciado, ou não, a decisão dos inquiridos. Para isso foram equacionadas sete variáveis que resultaram nas sete subcategorias

anteriormente indicadas: subcategoria C.1- Acréscimo de trabalho burocrático; subcategoria C.2- O incremento de responsabilidades; subcategoria C.3- Tempo de permanência na escola; subcategoria C.4- Reuniões; subcategoria C.5- Número de alunos por turma; subcategoria C.6- Inclusão das TIC; subcategoria C.7- Atividades fora do tempo letivo.

A subcategoria C.1 recebeu, quase unanimemente, uma opinião contrária quanto ao aumento de trabalho burocrático que é exigido aos professores:

E1	“Tudo isto foi o que me levou a pedir a reforma.” “O excesso de trabalho burocrático tirou tempo para planear as aulas...”
E2	“O trabalho burocrático acho um exagero.” “Sem nada disso antigamente fazia-se muito mais coisas.”
E3	“[...]dispersámo-nos de tal maneira que o mais importante foi um bocado esquecer qual era a nossa função que é formar...”
E4	“O acréscimo do trabalho burocrático dos professores foi demasiado.”
E5	“É a tal coisa, para poupar nos funcionários da secretaria...”

Na subcategoria C.2, metade dos inquiridos referiu que o aumento das responsabilidades a desenvolver veio atrapalhar a parte pedagógica:

E1	“Papeladas, grelhas, relatórios, que é tudo muito lindo [...] para depois ir para a gaveta.”
E3	“Vieram-nos atrapalhar em termos da parte pedagógica...”
E4	“O aumento das tarefas e responsabilidades no 1.º ciclo não se notava tanto.”
E5	“Ter que andar a pedinchar aos alunos para virem para as minhas aulas, isso era mau...”

Já no caso do entrevistado E4:

E4	“O aumento das tarefas e responsabilidades no 1.º ciclo não se notava tanto.”
----	---

No que diz respeito à subcategoria C.3, o aumento de permanência de tempo na escola a que os docentes estão obrigados no cumprimento da componente não letiva, todos os entrevistados, de alguma forma, se mostraram em desacordo:

E1	“Antes fazíamos as coisas por gosto, por carolice, mas as equipas eram boas, fazíamos as coisas e tudo na boa. Agora as pessoas têm que fazer as coisas por obrigação, não é por vontade própria.” “O resultado não pode ser bom.”
E2	“Eu só concordo com isso se as pessoas não trabalhassem nada em casa e fizessem tudo na escola.”
E3	“... às vezes não estava lá a fazer nada, mas estava.”
E4	“Trabalho com os alunos, mas era não letiva.” “Era realmente a maneira de obrigar o professor a ficar mais tempo...”
E5	“Eu preferia se calhar ter menos (horas), estar com os alunos e trabalhar mais com os alunos do que ter essas reduções [...]”
E6	“Com essa mudança de política, os professores mais antigos, que tinham redução pela idade, foram praticamente empurrados para um horário que era normal e sobretudo para cargos de responsabilidade e que ocupavam muito e que depois em casa tinham muito trabalho acrescido, atas, reuniões, preparação das reuniões...”

Por outro lado, quanto à subcategoria de análise C.4, a quantidade de reuniões, as opiniões divergiram. Os entrevistados E1 e E4 consideraram ser exagerado as reuniões que se realizavam:

E1	“Demasiadas reuniões.” “Demasiado tempo que se perdia a falar não sei de quê...”
E4	“Quantidades de reuniões disparatadas, sem necessidade, muitas vezes.” “Em muitas das reuniões acontecia eu... desligar.”

Apesar de comungarem desta opinião, E2 e E3 referiram que com a nova direção o número de reuniões diminuiu:

E2	“O aumento de reuniões também foi outra coisa desnecessária. Fazíamos todos os meses.” “Com esta direção, isso acabou. Ela não obriga.”
E3	“[...]no horizontal de onde vínhamos já tínhamos essa prática... não nos afetou negativamente... às vezes era mais do mesmo.” “Com o mega-agrupamento, as reuniões foram-se... as coisas estão a funcionar assim um bocado em autogestão.”

Inquiridos sobre o aumento do número de alunos por turma, subcategoria C.5, os inquiridos E1, E2, e E3 opinaram ser demasiado enquanto E5 referiu que as suas turmas tinham o número ideal sendo que os restantes não efetuaram qualquer apreciação:

E1	“Horroroso.”
E2	“Eu acho que as turmas para funcionarem bem chegava terem 22 alunos.” “Acho o número de alunos em excesso.”
E3	“Um 1.º ano com 27 alunos é um bocado complicado porque principalmente alguns têm 5 anos, querem muito brincar ainda...”

A inclusão das TIC na prática diária do docente e a consequente necessidade de aprendizagem/atualização desse domínio, equacionada na subcategoria C.6 apenas levantou problemas ao entrevistado E4:

E4	“Aí por esse campo não ia tanto...” “Posso ter essa falha porque eu própria também já rejeitava um bocado as novas tecnologias.”
----	---

A última subcategoria de análise relativa à organização do trabalho docente, C.7, referia-se às atividades que eram solicitadas aos professores para serem realizadas foram do horário letivo. Dois dos entrevistados não emitiram qualquer opinião sendo que os restantes referiram que o faziam, às vezes, por obrigação:

E2	“Eu tudo o que seja para andar para a frente nas escolas e para a comunidade eu sou muito dessas coisas.”
E3	“...eu passava lá muitas horas além das aulas...”
E4	“No 1.º ciclo, a pessoa quase que se sente obrigada a participar, não é?” “Mas não era em demasia.”

E5	“E nós termos que andar a bater à porta à procura de alunos era uma das partes que mais me aborrecia.”
----	--

2.4 - Trabalho de Sala de Aula

Com a quarta categoria definida, D - Trabalho de Sala de Aula, pretendíamos saber se alguma das cinco subcategorias delimitadas tinha tido alguma influência no pedido de aposentação.

Quanto à subcategoria D.1, Gestão da Indisciplina, na globalidade todos os entrevistados manifestaram ser um problema atual com que os professores se debatem na sala de aula, à exceção do entrevistado E4 que referiu nunca ter tido grandes problemas na sua sala.

Em relação aos outros inquiridos, dois reconhecem que as direções devem atuar mais:

E1	“Eles não têm medo, entre aspas, da figura do diretor. Não percebo. Não entendo.”
E2	“As direções devem atuar mais...” “Ou têm de haver grandes modificações no ensino a nível de indisciplina ou os professores não vão aguentar.”

Referindo-se aos alunos dos cursos profissionais e aos cursos de educação formação, o entrevistado E5 referiu ter tido problemas de indisciplina na sua sala de aula:

E5	“O problema da indisciplina é nos cursos profissionais e nos CEF’s.” “Houve um ano que eu andava desesperado com aquilo.”
----	--

Por outro lado, E6 aponta como sendo uma das razões da indisciplina as aulas de noventa minutos:

E6	“Eles não se conseguem concentrar tanto tempo (90 minutos) e, portanto, ao fim de um tempo, como não descarregaram energias cá fora vão descarregá-las lá dentro e, ...”
----	--

Quanto à subcategoria D.2- Clima da sala de aula, apenas metade dos entrevistados manifestou a sua opinião.

O entrevistado E2 referiu que na sua sala de aula o clima estabelecido dependia da forma como os alunos se comportavam:

E2	“Se me forem mal-educados, eu vou reagir à má educação.”
----	--

Novamente referindo-se aos alunos mais velhos, E5 relatou que:

E5	“Por muito que eu inventasse eles nunca queriam nada.” “... depois era barulho, barulho e barulho.”
----	--

Já no caso descrito por E6, o clima que se estabelecia dentro da sala de aula estava diretamente relacionado com o caráter da disciplina:

E6	“...como é que a mesma pessoa e os mesmos alunos em situações diferentes conseguem ser tão... diferentes?”
----	--

A relação estabelecida com os Encarregados de Educação foi a variável seguinte a ser equacionada como possível razão para efetuar o pedido de reforma, encontrando-se definida na subcategoria D.3.

Pese embora não tenha tido qualquer problema com os Encarregados de Educação, pessoalmente, E1 afirmou ter conhecimento que outros docentes possuem este problema:

E1	“Nunca tive grandes problemas.” “Há outros que sim, os pais só acreditam nos filhos e não nos professores.”
----	--

Já para E2, o docente não deve entrar em grandes pormenores com os Encarregados de Educação uma vez que isso pode ser contraproducente:

E2	“Acho que os senhores paizinhos têm que saber o mínimo, não precisam de entrar em pormenores, e os pormenores só nos prejudicam porque eles depois por qualquer coisa, nem sabem o que está lá, mas tentam-nos levantar problemas.” “Não tive esse problema porque eu sou muito direta. Nós temos que fazer um bocado de frente aos pais. Não é ser mal-educado, mas dizer o que há a dizer.”
----	--

Partilhando esta opinião, E3 acrescenta que muitas vezes se sentiu injustiçado por alguns pais:

E3	“... ser injustiçada, muitas vezes, por alguns pais...” “O que me desagradou muito e realmente que me fez vir embora foi às vezes a incompreensão de alguns encarregados de educação...”
----	---

Os restantes entrevistados afirmaram ter tido alguns problemas mas nada de muito grave:

E4	“Pode ter havido assim um fricçãozita qualquer mas mesmo atrito forte nunca houve.”
E5	“Quer dizer, há de tudo, mas nenhum me quis bater, nenhum...”
E6	“...eu tive várias situações... não muito graves.”

Questionados se era prática comum efetuarem atualização pedagógica para fazer face às diferentes solicitações decorrentes das alterações políticas e legislativas ocorridas ao longo da sua carreira, questão enquadrada na subcategoria D.4 – Atualização Pedagógica, o

entrevistado E3 não teceu qualquer comentário sendo que os restantes referiram que, de algum modo, tentaram sempre atualizar-se:

E1	“Sempre tentei atualizar-me...”
E2	“Eu também dizia que não fazia, quando havia aquelas ações, mas fiz tudo.”
E4	“Tentava atualizar-me ao mínimo porque eu própria também já quase que rejeitava um bocado informação a mais...”
E5	“...até cheguei fazer um cursozeco de quadros interativos.”
E6	“Nós, nos têxteis tínhamos um complemento de formação e depois fizemos todos uma licenciatura em Ensino e Educação Tecnológica. Portanto, obrigaram a fazer, durante uns anos, formação específica, transversal, ... para que todos os elementos do grupo que lecionavam essa disciplina.”

Quanto à última variável desta categoria, subcategoria D.5 – Aprendizagem dos Alunos – todos os inquiridos foram unânimes em considerar que cada vez se torna mais difícil motivar os alunos para a aprendizagem:

E1	“Sempre primei pelo sucesso, a motivação, aprendizagem dos alunos.” “Acho que tentamos fazer sempre o nosso melhor.” “Tentava com os jogos, com umas brincadeiras e tal e eles gostavam imenso e aprendem na mesma.”
E2	“Alguns têm resistência, mas ainda há muita gente que vai motivada para a escola.”
E3	“Quem legisla esquece-se, muitas vezes, o que é ser criança e o tempo que o professor tem que disponibilizar para entender e para conseguir arranjar estratégias para cativar a criança.”
E4	“Notava que nos últimos anos os miúdos eram mais exigentes... nós tínhamos que aparecer com coisas novas também porque realmente de outra forma era muito difícil fazê-los aprender.”
E5	“Eles para fazerem os trabalhos... eu dava-lhes uma folha e eles lá faziam umas cartolinas e umas porcarias... e às vezes um trabalho que eu tinha programado, sei lá, fazer em 2 ou 3 aulas, eles ao fim de meia hora diziam: “Ó professor, está pronto”.
E6	“Os alunos cada vez estão mais exigentes, motivá-los é difícil...”

2.5 - Dimensão Pessoal e Familiar

Finalmente, definida a última categoria como E – Dimensão Pessoal e Familiar, pretendeu-se saber se esta variável tinha tido alguma influência na decisão dos inquiridos. Aclararam-se quatro subcategorias: E.1- Problemas de saúde do próprio; E.2 – Saúde dos familiares; E.3 – Influência familiar; E.4 – Questões financeiras.

Nenhum dos inquiridos referiu a subcategoria E.2 como ter tido influência na sua decisão. Quanto às restantes, as respostas obtidas posicionaram-se coincidentemente na subcategoria E.1 para os entrevistados E3 e E4:

E3	“ [...] estes últimos 3 anos para aguentar toda esta pressão tive que recorrer a um psiquiatra e estava com antidepressivos.” “[...] principalmente quando me vi com... a avaliar colegas, a ter turma, a coordenar a escola com 7 lugares e não estávamos todos no mesmo sítio... senti-me assim um bocado [...]senti que não tinha arcaboço fisicamente...”
----	--

E4	“Tive há 5 anos um linfoma.” “[...] desconfio que este linfoma me veio também pela... pela insatisfação.” “Na altura não me sentia bem, as minhas defesas ficaram um bocado em baixo, de maneira que surgiu um problema de saúde que também o resolvi, ou penso eu que o resolvi, e então depois pensei: “Está na altura.” “[...] também me apercebia que outros tempos se calhar ainda mais difíceis viriam por aí. Disse assim: “deixa-me estar porque a vida é curta.”
----	--

Já no que se refere à subcategoria E.3, quatro dos entrevistados referiram terem sido, de alguma forma, influenciados pela família a pedir a aposentação:

E1	“O meu marido já está reformado há 10 anos, portanto, ah, ah... foi um pouco isso, também, que me levou a sair.” “Dedicar mais tempo à família...”
E2	“Uma das pessoas que me influenciou foi a minha irmã.” “Foi mais por influência de pessoas, não foi por minha vontade.”
E4	“O meu marido também entretanto pediu a reforma...” “Os filhos também tinham acabado, tinham começado a trabalhar...”
E6	“O meu marido, de certa forma, deu-me força para avançar...”

Em relação às questões financeiras, apenas E5 referiu ter sido esse o motivo da sua aposentação aliado ao aumento da idade da reforma:

E5	“Aumentar a idade da reforma e cada vez a penalização ser maior.” “... a incerteza do futuro.”
----	---

Face aos dados obtidos, podemos concluir que foi possível responder à pergunta inicial que colocámos, levando-nos a perceber quais foram as razões que levaram os docentes inquiridos a aposentarem-se antecipadamente. Porém, não podemos generalizar, devido à dimensão do público-alvo e uma vez que os motivos apresentados situaram-se em quatro dos cinco domínios/categorias seleccionados. Apenas a categoria Trabalho de sala de Aula, nas várias subcategorias definidas, não foi mencionada como relevante para a decisão tomada.

A categoria Dimensão Pessoal e Familiar foi mencionada como razão principal nos entrevistados E2, E3, E4 e E5.

Para o entrevistado E2, o pedido de aposentação antecipada foi claramente feito por influência familiar, embora estejam subjacentes outros motivos que se prendem com as Políticas Educativas (Estatuto da Carreira Docente, Avaliação de Desempenho Docente e o novo Modelo de Gestão). Para além disso, a Organização do Trabalho Docente (Acréscimo de Trabalho Burocrático, o Incremento de responsabilidades, Tempo de Permanência na

escola e as Reuniões) foi igualmente apontada como tendo tido, de alguma forma, influência na decisão.

Relativamente ao entrevistado E3, o principal motivo referido como influenciador do pedido de aposentação relaciona-se com questões de saúde do próprio. Aliado a esse motivo, e pelas declarações prestadas, podemos referir que as questões indagadas perante as alterações nas Políticas Educativas, nomeadamente quanto à Avaliação de Desempenho Docente, as alterações no Modelo de Gestão, assim como o Acréscimo do Trabalho Burocrático, referido na Organização do Trabalho Docente, contribuíram para a tomada de decisão.

No caso do entrevistado E4, e à semelhança de E3, a razão apresentada de forma prioritária foi a saúde do próprio. Contudo, e em analogia a E2, as alterações ocorridas no Estatuto da Carreira Docente e o novo Modelo de Gestão, referidas na dimensão Políticas Educativas, tiveram alguma influência. O mesmo se aplica no que concerne à dimensão Organização do Trabalho Docente, tendo este entrevistado apontado o Incremento de Responsabilidades, o Tempo de Permanência na escola e a quantidade de Reuniões como fatores desagradáveis que coadjuvaram decisão.

Em relação ao entrevistado E5, o motivo principal apresentado prende-se, essencialmente, com questões financeiras. Porém, podemos afirmar que essa razão está intimamente relacionada com as alterações nas políticas, não exclusivamente educativas, em virtude do aumento da idade previsto na alteração do Estatuto da Aposentação. Na eminência, à data, do aumento da idade da reforma e a indefinição quanto ao valor da pensão iria receber, o entrevistado preferiu o certo ao incerto. Acresce também referir que, o docente em causa referiu estar em desacordo perante as alterações ao Estatuto da Carreira Docente, o qual considerou injusto, assim como considerou igualmente injusta a Avaliação de Desempenho Docente.

No concernente aos motivos apresentados pelo entrevistado E1, estes prendem-se essencialmente com a dimensão da Organização do Trabalho Docente. Para esta professora, o Acréscimo de Trabalho Burocrático, o Incremento de Responsabilidades e o Tempo de Permanência na escola foram determinantes para a tomada de decisão. De referir também que, no âmbito das Políticas Educativas, a Avaliação de Desempenho Docente e o Modelo de Gestão em vigor obtiveram avaliações negativas por parte da docente.

Finalmente, e no que concerne ao entrevistado E6, a Alteração nas Políticas Educativas (no caso o desaparecimento da disciplina que lecionava-por opção da escola) foi a razão quase exclusiva apresentada. De referir que esta professora referiu também ter havido alguma influência familiar na sua decisão.

Assim, podemos concluir que, das questões levantadas, os fundamentos apresentados pelos inquiridos situam-se, essencialmente, no domínio da Dimensão Pessoal e Familiar, no domínio das Políticas Educativas e no domínio da Organização do Trabalho de Sala de Aula.

REFLEXÕES FINAIS

Vivemos num contexto de mudança, e os desafios que os professores e as escolas se defrontam não se confinam à educação, enraizando-se uma importante transição socio-histórica de um período de modernidade para outro de pós-modernidade, estando estes, escola e professores, cada vez mais afetados pelas exigências desta nova conjuntura (Hargreaves, 1998).

Cada vez mais a escola tem que se enfrentar com estes desafios e são os seus principais atores, os professores, que detêm a função implementadora desses “pressupostos”, decididos a nível supranacional, que desencadeiam fenómenos reativos à mudança, os quais contribuem para determinar a satisfação dos professores no seu trabalho.

De uma forma geral, podemos afirmar, com Maroy (2006) e Avalos et al. (2010), que as políticas educativas implementadas, e referidas anteriormente, contribuem para a reconfiguração do trabalho docente influenciando a satisfação dos docentes.

O sentimento de perda de autonomia, de degradação das condições de trabalho, presente na intensificação, diversificação e complexidade do trabalho do professor (diversificação de papéis e tarefas da escola, gestão cada vez mais complexa, mais tempo de trabalho real) e os comportamentos de “resistência” à mudança, por parte dos docentes, decorrentes da não-aceitação das propostas dos reformadores, são alguns dos efeitos das políticas educativas implementadas (Pardal et al. 2011).

Maroy (2006), no estudo realizado sobre a evolução do trabalho docente em França e na Europa, citando Lessard e Tardif (2004), refere que a função docente evoluiu, passando de um trabalho visto como vocação, com valores morais e saber disciplinar, para um ofício, implicando sabedoria técnica e capacidade de reflexão a alto nível. Ou seja, passou-se de uma “forma escolar e trabalho celular”, do professor como executante autónomo na sala de aula, dotado de uma entrega a atividades direta ou indiretamente relacionadas com os alunos e dotado de uma identidade mais profissional que organizacional, para um trabalho prescrito, diversificado, de horas dedicadas a trabalho de equipa, tarefas de gestão e administração, entre outras (Pardal et al, 2011).

Referem estes autores que, em Portugal, o número de horas de ensino já há muito tempo que está estabelecido em duas componentes, a letiva, 25 h e 22h, respetivamente para a educação pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e secundário, e a componente de trabalho de

estabelecimento, nesta se incluindo as contestadas aulas de substituição, fator de insatisfação perante as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 35/2007 de 15 de fevereiro.

Os focos de conflito na vida e na identidade profissional docente, identificados por Avalos et al. (2010), são motivo de insatisfação, emergindo o pressuposto enunciado por António (2004): “*A invisibilidade e a diversidade de funções conduzem à descaracterização da profissão docente e, por conseguinte, ao mal-estar*”. Este, de acordo com Nóvoa (1995), é manifestado através de comportamentos e sentimentos de: desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em contradição com a imagem ideal do professor; pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas; desenvolvimento de esquemas de inibição; absentismo; esgotamento; *stress*; ansiedade; desencanto; depreciação do eu; reações neuróticas; depressões; ansiedade; desejo de abandonar a docência (concretizado ou não).

No caso do presente estudo verifica-se perfeitamente que todas as razões assinaladas pelos entrevistados para se aposentarem antecipadamente encasam nas opiniões de Avalos et al. (2010), Nóvoa (2005), António (2004) e Pardal et al. (2011).

Pelas declarações dos docentes que entrevistámos, conseguimos perceber quais as razões que os levaram a aposentar-se de forma antecipada respondendo plenamente à pergunta formulada no início do trabalho.

Do mesmo modo, consideramos que os objetivos que serviram de base a este estudo foram alcançados: foram identificadas as alterações nas principais políticas educativas que causam maior insatisfação nos docentes – alteração do estatuto da carreira docente, avaliação de desempenho docente e alteração no modelo de gestão; tentámos descrever modos de organização docente e interpretar a forma como o trabalho pedagógico na sala de aula influencia a satisfação profissional, não tendo, este último, grande relevância para os inquiridos; identificámos fatores de insatisfação e *stress* conducentes ao abandono da carreira – apenas a complexificação do trabalho docente foi apontada pelos entrevistados como fator de insatisfação; tentámos reconhecer a forma como as relações interpessoais afetam a satisfação profissional - a maioria dos entrevistados não deu importância a esta dimensão; por último, tentámos verificar o modo como os fatores de ordem pessoal, familiar e/ou financeira influenciam o abandono da profissão – curiosamente, metade dos inquiridos referiu esta dimensão como importante e mesmo preponderante para a decisão tomada.

Pese embora a satisfação que sentimos por ter alcançado os objetivos a que nos propusemos no início do nosso estudo, reconhecemos as suas limitações no que respeita ao número de docentes inquiridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Isabel Alarcão (org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE Porto: Porto Editora, p. 171-189.
- ALVES, F. C. (1994). A (In) Satisfação Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVIII, p. 29-60.
- ALVES, F. C. (1997). A (In) Satisfação dos professores: Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, p. 12-15.
- ANTÓNIO, A. S. (2004). *O outro lado do espelho: Sentimentos, vivências imaginários, professores no lugar do morto*. Porto: Asa.
- AVALOS, B., CAVADA, P., PARDO, M. e SOTOMAYOR, C. (2010), La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios Pedagógicos XXXVI, n° 1*, p. 235-263. Retrieved from:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100013&script=sci_arttext
- BARROSO, J. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BATISTA, M^a L. (2002). *Educação, mercado de trabalho*. Lisboa: DAPP.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa. Gradiva.
- BERGAMINI, C. W. e CODA, R. (1997). (org.) *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*. São Paulo: Atlas.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BURNS, R. B. (1982). *Self-concept: Development and education*. London: Holt Rinehart and Winston.
- CARMO, H. e FERREIRA. M. (1988). *Metodologia da Investigação-Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTELO-BRANCO, M. C., e PEREIRA, A. S. (2001). A autoestima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, p. 335-346.
- CASTELS, M., (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura – O Poder da Identidade*. Vol II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- CHIAVENATO, I. (2000). *Administração: Teoria, Processo e Prática*. Rio de Janeiro: Makron Books.
- CORDEIRO-ALVES, F. (1991). Estudo da satisfação/ insatisfação dos professores efetivos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CORDEIRO-ALVES, F. (1994). A (In) satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, p. 29-60.
- CORDEIRO-ALVES, F. (1997). A (in) satisfação dos professores. In: M. T. Estrela (org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, p. 81-116.
- COSTA, V. e MOURA, L., (1999), (In) Satisfação docente. ELO7. 17 de dezembro, Guimarães.
Retrieved from: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo7/elo7_36.htm
- ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças Sociais e função docente. In António Nóvoa (org.) *Profissão professor*. 2ª edição. Porto: Porto Editora.
- ESTEVE, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Escher.
- ESTEVE, J. M. (1997). *La Formación inicial de los Profesores de secundario*. Barcelona: Ariel Educación.
- ESTRELA, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora: Coleção Ciências da Educação.
- FERREIRA, J., CAETANO, A. E NEVES, J. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- FLORES, M. A., VIANA, I. C., DAY, C. (2005), Profissionalismo Docente em tempos de Mudança: Um Estudo Luso-Britânico. ed. 0. Braga: Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. ISBN: 972-8746-36-9.
- FONTAINE, A. M. (2004). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2000). *A escola como Organização Aprendiz: buscando uma educação de qualidade*, 2ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- GALHARDO, N. (2007). A (In) Satisfação dos docentes do 1º ciclo perante a constituição do Agrupamento de escolas: Estudo de caso no concelho de Vila Franca de Xira. Tese de doutoramento policopiada. Universidade Aberta.
- GAMBOA, S. (1995). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez Editora.

- GOMEZ, G. R., FLORES, J. e JIMÈNEZ, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, p. 378.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. McGraw-Hill de Portugal, lda.
- HARTER, S. (1993). Visions of self: Beyond the me in the mirror. In Janis E. Jacobs (ed.), *Developmental perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, p. 99-144.
- HUBERMAN, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p. 31-61.
- JESUS, S. N. (1991). Relação Pedagógica: processos de categorização e fatores de influência. *Psychologica*, 5, p. 65-73.
- JESUS, S. N. (1995). Análise da motivação para a profissão docente segundo o Modelo da Discrepância Motivacional: Um estudo preliminar. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, p. 163-180.
- JESUS, S. N. (1996). A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora. Retrieved from. <http://hdl.handle.net/10316/1042>.
- JESUS, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Edição do autor.
- JESUS, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores*. Lisboa: Porto Editora.
- JESUS, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- KAUFMAN, J. (1984). Relationship between teacher motivation and commitment to the profession. In N. Pedro e F. Peixoto (2006). Retrived from http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000200010&lng=pt&nrm=iso
- LIMA, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas - Estruturas Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. (1992). *A escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho.
- LIMA, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- LOCKE, J. (1976). *Pensamientos acerca de la Educación*. Madrid: La Lectura.

- LOPES, A. (2001). *Mal-Estar na Docência? Visões, razões e soluções*. Cadernos CRIAP. Edições Asa.
- LÜDKE, M. e BOING, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, nº 89. Setembro/dezembro.
Retrieved from <http://www.cedes.unicamp.br>
- MERRIAN, S. (1988). *Case Study Research in Education*. S. Francisco: Jossey- Bass.
- MONTEIRO, A. R. (2000). Ser professor. *Inovação*, 13, 2-3, p. 11-37.
- NEMIÑA, R.E., RUSO, H. M.G., MESA, L.M., (2009), Desarrollo profesional y profesionalización docente. *Perspectivas y Problemas. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 13, nº 2. ISSN 1138-414X.
- NETO-MENDES, A. (1996). O profissionalismo docente em debate. Cadernos de análise sócio organizacional da educação. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- NETO-MENDES (2004). “ Escola pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17, p.115-131.
- NÓVOA, A. (1992). (org.) *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1995). (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 2ª edição.
- PARDAL, L. e CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- PEDRO, N. e PEIXOTO, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, vol. 24, nº 2, p. 247-262.
Retrieved from
http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000200010&lng=pt&nrm=iso
- PICADO, L., (2009). Ser professor: Do Mal-Estar para o Bem-Estar Docente.
Retrieved from www.psicologia.com.pt
- PINTO, A. M., LIMA, L., e SILVA, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reação ao burnout. *Psychologica*, 33, p. 181-194.
- QUIBY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2ª edição. Lisboa. Gradiva.
- RAMÍREZ, C. (2005). El malestar docente: un fenómeno internacional.
Retrieved from
http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero7/Carmelo_Torre.doc

- RIBAS, R. (2012). A motivação empreendedora e as teorias clássicas da motivação
Retrieved in 18 setembro 2015 from:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/caadm/article/download/7781/6624>
- RODRIGUES, E. M. P. (2012). As Políticas Educativas e o Impacto no Trabalho dos Professores. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- RUIVO, J., SEBASTIÃO, J., RAFAEL, J., AFONSO, P. e NUNES, S. (2008), Ser Professor, Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes, (Um estudo Nacional). Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco e Associação Nacional de Professores.
- SECO, G. (2000). A Satisfação na atividade docente. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- SECO, G. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.
- SERRA, A. V. (1988). Atribuição e autoconceito. *Psychologica*, 1, p. 127-141.
- SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa. Livros Horizonte.
- STAKE, R. (2003). Case Studies. In Denzin, N. e Lincoln, Y. (ed). *Strategies of Qualitative Inquiry*, 2ª edição. California: Sage, p. 134-164.
- STOBÄUS, C., MOSQUERA, J. e SANTOS, B. (2007). Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. *Educação Porto Alegre/RS*, Ano XXX, out, p. 259-272.
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- TEIXEIRA, M. (1995). *O professor e a escola. Perspetivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill, p.159-193.
- TOMÁS, I., COSTA, J. (2011), Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. Ensaio: Avaliações políticas públicas, *Educ., Rio de Janeiro*, v. 19, n. 72, julho/setembro, p. 457-484.
- TORRES, J. (2006). *La Desmotivación del profesorado*. Madrid. España. Editorial Morata. ISBN-10:84-7112-510-2.
- VENTURA, A., CASTANHEIRA, P. e COSTA, J. (2006) Gestão das Escolas em Portugal. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 4e. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55140410>

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 735-A/74, em 21 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 769-A/76

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 172/91

Decreto-Lei n.º 115-A/98,

Decreto-Lei n.º 355-A/98

Decreto Regulamentar n.º 10/99

Lei n.º 49/2005

Decreto-Lei 15/2007

Decreto-Lei n.º 75/2008

Portaria n.º 604/2008

Decreto-Lei n.º 137/2012

Anexo 1

Alterações introduzidas no ECD de 2007

Artº	ALTERAÇÃO
1º	Aplica-se a todos os docentes : nível, ciclo, grupo, área de formação; EPE; outros
2º	Habilitação profissional para docência ; prova de conhecimentos indispensável - habilitação própria e suficiente eliminadas
4º	Direito à consideração, reconhecimento de autoridade e colaboração
5º	Direito de participação no processo educativo – “cara lavada”
8º	Direito à segurança na atividade profissional : condições de higiene, saúde e segurança
9º	Direito à consideração e à colaboração da comunidade educativa –novo
10º	Deveres gerais, para com os alunos, escola e outros docentes, pais e EE - novo
13º	Formação inicial-subordinada aos normativos que apresentam nova nomenclatura –regime jurídico da habilitação profissional
20º	Revogado-concurso externo e interno
21º	Revogado-concurso de provimento ou de afetação
22º	Revoga alínea a), prevê o acesso a pessoas com deficiência e inexistência dependências
25º	Substitui quadros de escola por quadros de agrupamento de escolas, e escola não agrupada
28º	Elimina a hipótese de aumento de lugares de quadro por contratação plurianual
29º	Introduz – modalidade de contrato de trabalho a termo resolutivo
30º	Nomeação provisória e período probatório após provimento
31º	Regras no período probatório: Bom- definitivo; Insuficiente-exoneração
34º	Carreira com duas categorias: Professor e Professor Titular
35º	Define as funções docentes
36º	Normas de ingresso na carreira- 1º escalão da carreira de professor
37º	Progressão-professor: 2 períodos(5) ; prof titular: 3 períodos(6) +25h/ano- total 6 escalões
38º	Acesso Carreira de titular-prova pública + 18 anos serviço –tácito; com 15 anos-iniciativa
39º	Exclui tempo de serviço em funções não docentes para progressão-módulo necessário + 2
40º	Explicita a natureza e objetivos da avaliação de desempenho
41º	Relevância da avaliação
42º	Periodicidade-cada dois anos; Âmbito-profissional e ética, desenvolvimento ensino e aprendizagem, formação, participação na escola e comunidade
43º	Intervenientes-avaliado, avaliadores, comissão de coordenação da avaliação
44º	Processo-ficha de avaliação: coordenador +órgão gestão, autoavaliação; validação da proposta; entrevista; reunião conjunta de avaliadores
45º	Itens: dimensão científica/pedagógica(3 aulas assistidas/ano), assiduidade, serviço, resultados dos alunos, participação, formação, cargos, projetos, apreciação EE
46º	Classificação: escala de 1 a 10 e cinco menções qualitativas
47º	Reclamação-10 dias úteis

*Profissão docente e aposentação antecipada:
Que razões?*

48º	Efeitos-2x Excelente-4 anos; 2x Excelente e Muito Bom-2x; 2x Muito Bom-2 anos; Bom-normal; Regular/Insuficiente- tempo de serviço; Insuficiente-não: renovação/celebração e acumulação, cessação nomeação provisória, impossibilidade nova candidatura, 2/3-reclassificação
54º	Qualificações para outras funções educativas
57º	Insuficiente se recusar desempenhar outras funções educativas
60º	Revogado-remunerações de outras funções
63º	Substitui subsídios de fixação por prémios de desempenho (2x MT B)
68º	Revoga destacamento para alínea c) e e)
69º	Duração destacamento-limita a 4 anos-não pode concorrer durante 4 anos
76º	Trabalho- marcação obrigatória de componente não letiva
77º	Componente letiva:1º ciclo – 25 h, restantes- 22h
78º	Organização componente letiva-6h no máximo
79º	50 idade+15 serviço-2h; 55+20-4h; 60+25-8h; pré e 1º ciclo-5h/60; 25/30 serviço-dispensa
80º	Outras funções educativas-horas subtraídas à redução do 79º
82º	Componente não letiva-aulas de substituição
83º	Serviço extraordinário-revoga a substituição remunerada; impede: trabalhador estudante, filhos deficientes, artº 79º
102º	Limita a 1/mês e 5/ano;
104º	Bonificação de assiduidade-tempo de serviço – revogado
capXII	Aposentação-revogado (à exceção 119º)
capXIII	Subcapítulo I-revogado
134º	Cria o CCAP

Anexo 2

Guião de Entrevista

Parte I – Elementos de identificação

Sexo -

Formação académica –

Nível (eis) de ensino –

Anos de serviço que lecionou –

Número de escolas onde lecionou –

Número anos/meses que faltavam para a reforma em tempo normal -

Parte II – Apreciação global e razões para o pedido de reforma antecipada

ALTERAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

1. Como reagiu às mudanças mais recentes nas políticas educativas, em relação:

- Ao estatuto da carreira docente – Prof titular
- Avaliação de desempenho docente
- Novo modelo de gestão/mudanças na gestão: conselho diretivo/conselho executivo/diretor
- Reorganização curricular (por exemplo: desaparecimento da área de projeto, estudo acompanhado, redução da formação cívica; aumento de carga letiva de Mat e Port).

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

2. Como avalia as relações interpessoais dentro da escola (clima organizacional)

- com os colegas de grupo/departamento
- com o(a) coordenador(a) de departamento
- com a direção
- com o pessoal não docente

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

3. *Em termos de organização do trabalho docente, como apreciou:*

- o acréscimo de trabalho burocrático pedido aos professores
- o incremento de tarefas e responsabilidades: aulas de substituição, apoio ao estudo, coadjuvação, biblioteca, sala de informática
- o aumento da permanência na escola (componente não letiva)
- a quantidade de reuniões
- a participação crescente em atividades fora de horário letivo

TRABALHO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA

4. *Ao nível da sala de aula, como avalia o seu funcionamento em termos de:*

- indisciplina dos alunos e clima de aula
- relação com os EE
- sucesso, a motivação e a aprendizagem dos alunos
- número de alunos
- necessidade de atualização face aos novos conteúdos científicos introduzidos nos programas
- introdução de novas tecnologias

DIMENSÃO PESSOAL E FAMILIAR

5. *A nível pessoal e familiar, existiram/existiu razões para antecipar a reforma?:*

- problemas individuais de saúde
- problemas de saúde de familiares
- influência familiar
- questões financeiras

Considerações finais

- Em termos globais, qual a principal razão que o levou a pedir a reforma antecipada?
- Quer fazer algum comentário ou acrescentar algo aos assuntos que abordámos nesta entrevista?

Anexo 3: Grelha de Análise transversal das entrevistas

Categoria	Código	Subcategoria	Referência por categoria	
			Entrevista	Nº
Políticas Educativas	Cat. A	A.1 Estatuto da carreira docente-Prof titular	E1, E2, E3, E4, E5, E6	6
		A.2 Avaliação de desempenho docente	E1, E2, E3, E5, E6	5
		A.3 Novo modelo de gestão-alteração	E1, E2, E3	3
		A.4 Reorganização curricular	E1, E2, E5, E6	4
Clima organizacional	Cat. B	B.1 Colegas de grupo/departamento	
		B.2 Coordenador de departamento	
		B.3 Direção	E1, E2, E3	3
		B.4 Pessoal não docente	E5	1
Organização do trabalho docente	Cat. C	C.1 Acréscimo de trabalho burocrático	E1, E2, E3, E4, E5	5
		C.2 O incremento de responsabilidades	E1, E2, E3, E4, E5, E6	6
		C.3 Tempo de permanência na escola	E1, E2, E3, E4, E5, E6	6
		C.4 Reuniões	E1, E2, E3, E4	4
		C.5 Número de alunos/turma	E1, E2, E3	3
		C.6 Inclusão das TIC	E1, E2, E3, E4, E6	5
		C.7 Atividades fora do horário letivo	E2, E3, E4, E5	4
Trabalho de sala de aula	Cat. D	D.1 Gestão da indisciplina	E1, E2, E3, E5, E5, E6	6
		D.2 Clima de aula	E2, E4, E5, E6	4
		D.3 Relação com Encarregados de Educação	E1, E2, E3, E4, E5, E6	6
		D.4 Atualização pedagógica	E1, E2, E4, E5, E6	5
		D.5 Aprendizagem dos alunos	E1, E2, E3, E4, E5, E6	6
Dimensão pessoal e familiar	Cat. E	E.1 Problemas de saúde do próprio	E3, E4	2
		E.2 Saúde de familiares	
		E.3 Influência familiar	E1, E2, E4, E6	4
		E.4 Questões financeiras	E5	1

Anexo 4: Grelhas de análise vertical das entrevistas

E1 Professor do 2º ciclo-grupo 220 37 anos de serviço 5 anos para aposentação			
Categories	Código	Subcategorias	Frases ilustrativas
POLÍTICAS EDUCATIVAS	A	A.1 Estatuto da carreira docente-Prof titular	“Fui professora titular, saiu-me na rifa.” “Sentimos assim algumas fricções porque as pessoas que tinham menos habilitação passaram à frente porque tinham desempenhado outros cargos.” “Isso provocou alguns atritos.”
		A.2 Avaliação de desempenho docente	“Tive que fazer avaliação que não gostei porque pensava que não estávamos preparados para isso nem a nossa profissão implicava isso.” “Tive que avaliar, mas avaliar de fachada.” “Avaliei colegas contratadas e do quadro [...] que se não tivessem aulas assistidas não podiam ter mais que Bom [...]. Tanto fazia que eu considerasse que valiam Muito Bom ou mesmo Excelente porque voltaram para o Bom outra vez.”
		A.3 Novo modelo de gestão- alteração	“Eu não sinto que tenha havido grandes problemas mas sinto que tenha havido outros que se agarraram um bocado ao poder.” “Sentiam assim um bocado aquela distância entre o diretor e as escolas que integraram o Mega agrupamento.” “Há dentro do conselho geral o grupinho que está afeto ao diretor e, portanto, diz ámen, ámen, ámen [...] também é tudo fachada.”
		A.4 Reorganização curricular	“Para ficar tudo na mesma, mas pronto. Talvez a nível de Português nem tanto porque os resultados têm-se visto assim um bocadinho melhores, mas a nível da Matemática acho que não.” “Podiam ter reformulado de outra maneira, [...] Formação Cívica, eu acho que faz falta.”
CLIMA ORGANIZACIONAL	B	B.1 Colegas de grupo/departamento	“Nada negativo a dizer.” “Quem passou pela nossa escola, a nível de relacionamento leva sempre boas recordações.”
		B.2 Coordenador de departamento	“Também nada negativo.”
		B.3 Direção	“Os professores têm mais medo do diretor.” “Ai, olha, vem aí, [...] vamos embora, [...] pode-nos ver aqui sentados.”
		B.4 pessoal não docente	“Também nada negativo.”
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	C	C.1 Acréscimo de trabalho burocrático	“Tudo isto foi o que me levou a pedir a reforma.” “O excesso de trabalho burocrático tirou tempo para planear as aulas...”
		C.2 O incremento de responsabilidades	“Papeladas, grelhas, relatórios, que é tudo muito lindo [...] para depois ir para a gaveta.” “Não, aí não. Só tem uma folha, ah, mas tem que ter 2 ou 3, não chega...”
		C.3 Tempo de permanência na escola	“[...] isso é tudo feito em horas em que podíamos estar a preparar as nossas aulas... não...” “Antes fazíamos as coisas por gosto, por carolice, mas as equipas eram boas, fazíamos as coisas e tudo na boa. Agora as pessoas têm que fazer as coisas por obrigação, não é por vontade própria.” “O resultado não pode ser bom.”
		C.4 Reuniões	“Demasiadas reuniões.” “Demasiado tempo que se perdia a falar não sei de quê...”
		C.5 Número de alunos/turma	“Horroroso.” “E trabalhamos para quem? Para a média porque para os muito bons não temos tempo de puxar por eles. Os fraquinhos ficam lá para baixo cada vez mais.”

*Profissão docente e aposentação antecipada:
Que razões?*

		C.6 Inclusão das TIC	“Não tive problemas e reconheço que ainda ajudei muita gente.”
		C.7 Atividades fora do horário letivo	_____
TRABALHO DE SALA DE AULA	D	D.1 Gestão da indisciplina	“Difícil.” “Eles não têm medo, entre aspas, da figura do diretor. Não percebo. Não entendo.”
		D.2 Clima de aula	-----
		D.3 Relação com Encarregados de Educação	“Nunca tive grandes problemas.” “Há outros que sim, os pais só acreditam nos filhos e não nos professores.” “Não sei se isto vai ter volta. Eu tenho muito receio...”
		D.4 Atualização pedagógica	“Sempre tentei atualizar-me...”
		D.5 Aprendizagem dos alunos	“Sempre primei pelo sucesso, a motivação, aprendizagem dos alunos.” “Acho que tentamos fazer sempre o nosso melhor.” “Tentava com os jogos, com umas brincadeiras e tal e eles gostavam imenso e aprendem na mesma.”
DIMENSÃO PESSOAL E FAMILIAR	E	E.1 Problemas de saúde do próprio	“A nível de saúde, felizmente, não tive problemas.”
		E.2 Saúde de familiares	“Nenhum problema.”
		E.3 Influência familiar	“O meu marido já está reformado há 10 anos, portanto, ah, ah... foi um pouco isso, também, que me levou a sair. Depois tenho um neto e as coisas também não são fáceis.” “Dedicar mais tempo à família...”
		E.4 Questões financeiras	-----

E2

Professor do 2º ciclo-grupo 240

39 anos e 9 meses de serviço

8 anos para aposentação

Categories	Código	Subcategorias	Frases ilustrativas
POLÍTICAS EDUCATIVAS	A	A.1 Estatuto da carreira docente-Prof titular	“Em relação ao professor titular, não concordei. Eu acho que não deve haver distinções entre pessoas efetivas ou não, que não é com o cargo de professor titular que o professor vai ser um melhor profissional.” “Eu fui obrigada,...mas de qualquer maneira não concordo com isso, foi uma imposição.” “Uns achavam-se que eram mais que os outros porque eram titulares.” “Tivemos muitos conflitos entre as pessoas [...]eu sou titular e tu não és porque eu é que mando[...]” “Sendo titular naquela escola, por direito tinha que ficar ali e tirava lugares a gente que estava lá que tinha mais anos de serviço, mas não consegui ser titular (uma colega), e eu acho que isso que não era correto.”
		A.2 Avaliação de desempenho docente	“A avaliação de desempenho para mim é outra fantochada... quem vai avaliar, dá um guia e eles sabem o que vão apresentar, eles preparam a aula, e eu acho que isso...” “Não estou a pôr em causa que eles até podem ser bons profissionais [...] o que há é muitas injustiças...porque há cotas.” “Sempre fui a favor que se houve ali uma pessoa e ela tem Excelente tinha que ter a nota de Excelente.”

*Profissão docente e aposentação antecipada:
Que razões?*

			<p>“Nós tínhamos que descer para ter aquilo, para ter Bom ou para ter Muito Bom. Eu não concordei com isso, mas o resto do pessoal concordava.”</p>
	A.3 Novo modelo de gestão- alteração		<p>“O meu diretor que saiu, foi para não se juntar à do agrupamento porque ela ia ser a diretora, não é? Em relações humanas ele era bom mas tentava impor as coisas aos professores.”</p> <p>“Com o Mega começou a confusão.”</p> <p>“(…)diziam “não quero trabalhar com esta porque…”</p> <p>“Conselho geral e conselho pedagógico... ela manipula tudo.”</p> <p>“Eu acho que deve ser eleito pelos professores, como antigamente.”</p>
	A.4 Reorganização curricular		<p>“Muitas coisas que aconteceram no ensino nós, professores, tivemos alguma culpa...”</p> <p>“Eu não concordo.”</p> <p>“Formação Cívica deve continuar e devia ter duas horas... é essencial porque em todas as turmas há miúdos complicados.” A Área de Projeto e o Estudo Acompanhado se fossem lecionados corretamente também...”</p> <p>“Mais horas para Português sim, a Matemática não.”</p>
CLIMA ORGANIZACIONAL	B	B.1 Colegas de grupo/departamento	<p>“[...] o meu grupo era muito unido.”</p>
		B.2 Coordenador de departamento	<p>“Pode ser a pessoa mais antiga e até pode ser boa profissional e não ser boa para gerir os colegas.”</p>
		B.3 Direção	<p>“Nunca nos dava o valor. O senhor diretor achava que nós não fazíamos mais que a nossa obrigação.”</p> <p>“Ela comigo sempre se deu bem e ainda dá.”</p> <p>“A nova diretora a mim nunca levantou problemas, mas as minhas colegas todas tinham medo de ir falar com ela porque ela ralhava e desautorizava-os perante os alunos.”</p>
		B.4 pessoal não docente	<p>“...mesmo a nível de pessoal não docente acho que as coisas começaram a complicar.”</p>
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	C	C.1 Acréscimo de trabalho burocrático	<p>“O trabalho burocrático acho um exagero. Relatórios, o projeto curricular de turma, que aquilo não diz nada, que é muito bonito, mas metade daquilo...”</p> <p>“Sem nada disso antigamente fazia-se muito mais coisas.”</p> <p>“E essa burocracia de pôr lá tudo... acho que, para mim, é o maior problema.”</p>
		C.2 O incremento de responsabilidades	<p>“As aulas de substituição, aquilo é taparem o sol com a peneira, não concordo como são feitas.”</p>
		C.3 Tempo de permanência na escola	<p>“Eu só concordo com isso se as pessoas não trabalhassem nada em casa e fizessem tudo na escola.”</p>
		C.4 Reuniões	<p>“O aumento de reuniões também foi outra coisa desnecessária. Fazíamos todos os meses.”</p> <p>“Com esta direção, isso acabou. Ela não obriga.”</p>
		C.5 Número de alunos/turma	<p>“Eu acho que as turmas para funcionarem bem chegava terem 22 alunos.”</p> <p>“Acho o número de alunos em excesso.”</p>
		C.6 Inclusão das TIC	<p>“Não sou muito das novas tecnologias, não sou. Nunca fui, mas sempre me atualizei, sempre fiz.”</p> <p>“Dava as aulas, as motivações, muito à base das novas tecnologias.”</p> <p>“Eu essas coisas todas... eu aproveito.”</p>
		C.7 Atividades fora do horário letivo	<p>“Eu tudo o que seja para andar para a frente nas escolas e para a comunidade eu sou muito dessas coisas.”</p>
TRABALHO DE SALA DE AULA	D	D.1 Gestão da disciplina	<p>“Ou têm de haver grandes modificações no ensino a nível de indisciplina ou os professores não vão aguentar.”</p> <p>“As direções devem atuar mais...”</p>
		D.2 Clima de aula	<p>“Se me forem mal-educados, eu vou reagir à má educação.”</p>

*Profissão docente e aposentação antecipada:
Que razões?*

		D.3 Relação com Encarregados de Educação	<p>“Acho que os senhores paizinhos têm que saber o mínimo, não precisam de entrar em pormenores, e os pormenores só nos prejudicam porque eles depois por qualquer coisa, nem sabem o que está lá, mas tentam-nos levantar problemas.”</p> <p>“Não tive esse problema porque eu sou muito direta. Nós temos que fazer um bocado de frente aos pais. Não é ser mal-educado, mas dizer o que há a dizer.”</p> <p>“Primeiro temos que educar os nossos paizinhos e depois educar os filhos”.</p>
		D.4 Atualização pedagógica	“Eu também dizia que não fazia, quando havia aquelas ações, mas fiz tudo.”
		D.5 Aprendizagem dos alunos	“Alguns têm resistência, mas ainda há muita gente que vai motivada para a escola.”
DIMENSÃO PESSOAL E FAMILIAR	E	E.1 Problemas de saúde do próprio	“Problemas individuais de saúde, não.”
		E.2 Saúde de familiares	-----
		E.3 Influência familiar	<p>“O meu filho foi contra totalmente.”</p> <p>“Uma das pessoas que me influenciou foi a minha irmã.”</p> <p>“Foi mais por influência de pessoas, não foi por minha vontade.”</p>
		E.4 Questões financeiras	-----

E3 Professor do 1º ciclo-grupo 110 33 anos e 5 meses de serviço 9 anos para aposentação			
Categorias	Código	Subcategorias	Frases ilustrativas
POLÍTICAS EDUCATIVAS	A	A.1 Estatuto da carreira docente-Prof titular	“Fui professora titular e senti uma sobrecarga muito grande sobre os professores mais velhos.”
		A.2 Avaliação de desempenho docente	<p>“Se é rigorosa cai-lhe tudo em cima, ... para não se chatear, deixa passar e continua tudo na mesma.”</p> <p>[...] não acho que a avaliação de desempenho nos moldes deu grande resultado porque eu conheço colegas que sempre foram problemáticos e tiveram boas avaliações por isso é que eu acho que acaba por não dar grande resultado...”</p> <p>“Tem que haver uma avaliação para as pessoas se sentirem responsabilizadas.”</p> <p>“Eu não cheguei a avaliar.”</p>
		A.3 Novo modelo de gestão-alteração	<p>“O agrupamento (horizontal e vertical) não era um ajuntamento... as pessoas trabalhavam todas para o mesmo fim.”</p> <p>“Tínhamos uma presidente que motivava, que reunia muito e que explicava o porquê de fazer determinadas atividades.”</p> <p>“A figura do diretor trouxe mais distanciamento...”</p> <p>“Notei a diferença realmente no estilo, mandar um <i>mail</i>: “senhor diretor”...”</p> <p>“Notou-se assim essa particularidade, “senhor diretor”, as coisas ficaram assim um bocadinho mais distantes...”</p> <p>“As pessoas estão um bocado assim mais perdidas, agora é muito fácil... dividir para reinar...”</p>
		A.4 Reorganização curricular	<p>“A carga letiva foi reduzida muito nas áreas das expressões... e foram compensadas, dizem eles, nas AEC’s.”</p> <p>“Muitas das vezes era nessa horas que motivávamos o aluno... tivemos que começar a cortar.”</p> <p>“O que nos custou a habituar foi ao sumário. A gente inventava um bocado.”</p>

*Profissão docente e aposentação antecipada:
Que razões?*

CLIMA ORGANIZACIONAL	B	B.1 Colegas de grupo/departamento	“Não. Eu quando tive problemas resolvi-os...” “[...] tentávamo-nos ajudar.” “Embora colaborassem, mas há sempre um ou outro que manda a boca e tal “ah, faz tu que tu é que és a coordenadora, até ganhas para isso...”
		B.2 Coordenador de departamento	-----
		B.3 Direção	“Davam muita atenção aos pais e punham, às vezes, as nossas atitudes em causa e isso não era bom.”
		B.4 pessoal não docente	“Não. Não. Tinha uma excelente funcionária... substituí-a qualquer professor...”
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	C	C.1 Acréscimo de trabalho burocrático	“[...]dispersámo-nos de tal maneira que o mais importante foi um bocado esquecer qual era a nossa função que é formar... “
		C.2 O incremento de responsabilidades	“Vieram-nos atrapalhar em termos da parte pedagógica...” “Houve coisas... enfim... mas outras coisas foram um exagero...” “Dispersava-me um bocado por causa das tarefas que tinha...”
		C.3 Tempo de permanência na escola	“... às vezes não estava lá a fazer nada, mas estava.”
		C.4 Reuniões	“[...] Ino horizontal de onde vínhamos já tínhamos essa prática... não nos afetou negativamente... às vezes era mais do mesmo.” “Com o mega-agrupamento, as reuniões foram-se... as coisas estão a funcionar assim um bocado em autogestão.”
		C.5 Número de alunos/turma	“Um 1.º ano com 27 alunos é um bocado complicado porque principalmente alguns têm 5 ano, querem muito brincar ainda...”
		C.6 Inclusão das TIC	“Acho que foi positivo, foi enriquecedor...” “Os nossos superiores é que não nos dão as ferramentas que precisamos, os computadores eram obsoletos.”
		C.7 Atividades fora do horário letivo	“...eu passava lá muitas horas além das aulas...”
TRABALHO DE SALA DE AULA	D	D.1 Gestão da indisciplina	“Se a criança não é cativada ela não vai aceitar as regras...”
		D.2 Clima de aula	-----
		D.3 Relação com Encarregados de Educação	“... ser injustiçada, muitas vezes, por alguns pais...” “O que me desagradou muito e realmente que me fez vir embora foi às vezes a incompreensão de alguns encarregados de educação...” “É que às vezes não é só a criança, mas é também educar os pais...” “Senti assim um certo desencanto de uma maneira geral por esse lado.”
		D.4 Atualização pedagógica	-----
		D.5 Aprendizagem dos alunos	“Quem legisla esquece-se, muitas vezes, o que é ser criança e o tempo que o professor tem que disponibilizar para entender e para conseguir arranjar estratégias para cativar a criança.”
DIMENSÃO PESSOAL E FAMILIAR	E	E.1 Problemas de saúde do próprio	“ [...] estes últimos 3 anos para aguentar toda esta pressão tive que recorrer a um psiquiatra e estava com antidepressivos.” “[...] principalmente quando me vi com... a avaliar colegas, a ter turma, a coordenar a escola com 7 lugares e não estávamos todos no mesmo sítio... senti-me assim um bocado [...]senti que não tinha arcaboço fisicamente...”
		E.2 Saúde de familiares	-----
		E.3 Influência familiar	“Não. Influência familiar não.”
		E.4 Questões financeiras	-----

*Profissão docente e aposentação antecipada:
Que razões?*

E4 Professor do 1º ciclo-grupo 110 34 anos de serviço 10 anos para aposentação			
Categorias	Código	Subcategorias	Frases ilustrativas
POLÍTICAS EDUCATIVAS	A	A.1 Estatuto da carreira docente-Prof titular	“Para mim foi uma das primeiras machadadas... passei a não titular, apesar de já estar na minha escola para aí há uns 12 anos. Houve a diminuição de lugares na escola e eu tive que sair dessa escola por não ser titular. O primeiro choque.”
		A.2 Avaliação de desempenho docente	“Fui só avaliada pelo professor titular... Não cheguei a ter aulas assistidas.” “[...] não tinha grandes problemas, mesmo que fosse avaliada com aulas assistidas eu não teria nunca problemas e até achava que isso se calhar até era bom.”
		A.3 Novo modelo de gestão- alteração	“[...] figura do diretor... esta última mudança, no meu caso, eu até achei... apesar de o agrupamento se ter tornado bastante maior, eu acho que o 1.º ciclo até lucrou bastante... não nos obrigava a tantas burocracias, a tantas reuniões... portanto, uma pessoa conseguia depois focar um bocadinho mais no que nós realmente somos, não é?” “[...]com o mega-agrupamento achei que fomos para melhor. Sentimos um bocado de... mais de liberdade para podermos trabalhar. Nesse aspeto... A experiência foi melhor.”
		A.4 Reorganização curricular	“Ah, não notei grande alteração. Portanto, no meu procedimento, com a turma... não notei. Está claro que não eram áreas muito estanques mas mais horas para lecionar o Português ou a Matemática eu concordo.”
CLIMA ORGANIZACIONAL	B	B.1 Colegas de grupo/departamento	“Havia muito bom ambiente naquela escola.” “Um dos grandes meus problemas foi ter que abandonar a escola sem culpa nenhuma de colegas.” “Em termos de relações interpessoais na escola... nada a dizer... um dos grandes pilares era aquele suporte que nós tínhamos... havia sempre uma mãozita ali para ajudar.”
		B.2 Coordenador de departamento	-----
		B.3 Direção	-----
		B.4 pessoal não docente	“ Nada. De maneira nenhuma.”
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	C	C.1 Acréscimo de trabalho burocrático	“O acréscimo do trabalho burocrático dos professores foi demasiado.”
		C.2 O incremento de responsabilidades	“O aumento das tarefas e responsabilidades no 1.º ciclo não se notava tanto.”
		C.3 Tempo de permanência na escola	“Tínhamos mais duas horas para o apoio ao estudo que, na maior parte das vezes não beneficiava os alunos, era só para ter os meninos mais tempo na escola, entretê-los, praticamente.” “Trabalho com os alunos, mas era não letiva.” “Era realmente a maneira de obrigar o professor a ficar mais tempo...”
		C.4 Reuniões	“Quantidades de reuniões disparatadas, sem necessidade, muitas vezes.” “A coordenação de ano, o departamento, quantificações quase até ao milímetro, um disparate...” “Em muitas das reuniões acontecia eu... desligar.”
		C.5 Número de alunos/turma	-----
		C.6 Inclusão das TIC	“Aí por esse campo não ia tanto...” “Como estas crianças hoje em dia têm tanto acesso às tecnologias, um livro que aparecesse era bem-vindo.” “Posso ter essa falha porque eu própria também já rejeitava um bocado as novas tecnologias.”

*Profissão docente e aposentação antecipada:
Que razões?*

		C.7 Atividades fora do horário letivo	“No 1.º ciclo, a pessoa quase que se sente obrigada a participar, não é?” “Mas não era em demasia.”
TRABALHO DE SALA DE AULA	D	D.1 Gestão da indisciplina	“Não foi isso que me fez pedir a reforma, de maneira nenhuma. Nunca tive grandes problemas de indisciplina, aquele disparate, não. Geria mais ou menos...”
		D.2 Clima de aula	-----
		D.3 Relação com Encarregados de Educação	“Uma pessoa vai-lhes dando, não é? E, então, à medida que ia envelhecendo, eu acho que até respeitavam um bocadinho mais o professor.” “Pode ter havido assim um fricçãozita qualquer mas mesmo atrito forte nunca houve.”
		D.4 Atualização pedagógica	“Tentava atualizar-me ao mínimo porque eu própria também já quase que rejeitava um bocado informação a mais...” “Ia tentar atualizar-me o necessário, q.b., podia-me dar a esse luxo por já ser mais velha.”
		D.5 Aprendizagem dos alunos	“Notava que nos últimos anos os miúdos eram mais exigentes... nós tínhamos que aparecer com coisas novas também porque realmente de outra forma era muito difícil fazê-los aprender.”
DIMENSÃO PESSOAL E FAMILIAR	E	E.1 Problemas de saúde do próprio	“Tive há 5 anos um linfoma.” “[...] desconfio que este linfoma me veio também pela... pela insatisfação.” “Na altura não me sentia bem, as minhas defesas ficaram um bocado em baixo, de maneira que surgiu um problema de saúde que também o resolvi, ou penso eu que o resolvi, e então depois pensei: “Está na altura.” “[...] também me apercebia que outros tempos se calhar ainda mais difíceis viriam por aí. Disse assim: “deixa-me estar porque a vida é curta.”
		E.2 Saúde de familiares	-----
		E.3 Influência familiar	“O meu marido também entretanto pediu a reforma...” “Os filhos também tinham acabado, tinham começado a trabalhar...”
		E.4 Questões financeiras	

E5

Professor do 3º ciclo/secundário-grupo 430

37 anos de serviço

7 anos para aposentação

Categories	Código	Subcategorias	Frases ilustrativas
POLÍTICAS EDUCATIVAS	A	A.1 Estatuto da carreira docente-Prof titular	“Deixou de vigorar exatamente pelas injustiças que havia... Tanto foi que eles tiveram um arrebate de consciência e acabaram com essa história.” “Muitas destas modificações que se fizeram foi exatamente para poupar dinheiro.”
		A.2 Avaliação de desempenho docente	“...quezílias que se tivessem criado entre os colegas havia e muito.” “Alguns diziam: É pá, então tu és meu amigo e não sei quê e dás-me esta nota?” “Muitas vezes os papéis... aquilo até estava mal escrito, não estava de acordo com os critérios e eu lá tirava daqui e tirava dacolá, dava mais ou menos, mas depois a direção ou a comissão que tratava daquilo alterou a minha nota e alguns deles até tiraram melhor nota do que eu, fiquei com Bom e eles ficaram com Muito Bom. Pronto, está bem.” “...isso para mim é incorreto e depois gerava mal-estar...” “Agora as aulas assistidas... eu... ah... sou um bocado lírico nisso... não deviam ser programadas.” “...havia assim um olhar de lado...”
		A.3 Novo modelo de gestão-alteração	“Só estive, como eu digo, um ano com o diretor.”

*Profissão docente e aposentação antecipada:
Que razões?*

			<p>“Tive o privilégio de estar na escola mãe. Nós ali não sentimos grandes diferenças, se calhar as diferenças foram sentidas pelos nossos vizinhos. Se calhar os outros estavam mais independentes e faziam mais aquilo que queriam e que lhes apetecia. Agora não.”</p>
		A.4 Reorganização curricular	<p>“Em relação à Área de Projeto, daquilo que me apercebi, eu acho que até é importante para os alunos desenvolverem determinadas competências, desde que fosse feita de uma maneira séria...”</p> <p>“Se calhar há alunos que precisariam do Estudo Acompanhado.”</p> <p>“Aumentar a carga letiva de Português e Matemática para quê? Como é que vamos avaliar isso? Pelos exames?”</p>
CLIMA ORGANIZACIONAL	B	B.1 Colegas de grupo/departamento	<p>“Ali na escola onde eu estive ultimamente, acho que não há quaisquer problemas.”</p> <p>“Trabalho é trabalho, amizade é amizade... ou outro tipo de relações é diferente.”</p>
		B.2 Coordenador de departamento	-----
		B.3 Direção	-----
		B.4 pessoal não docente	<p>“Há 2 ou 3 anos fui um bocado... pressionado... não foi pressionado, quer dizer... há lá uma funcionária da secretaria, que ela depois até acabou por sair...”</p> <p>“Ela não foi bem-educada para mim...”</p>
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	C	C.1 Acréscimo de trabalho burocrático	<p>“Se eu pudesse fazer tudo na escola e não fazer nada em casa, fazia.”</p> <p>“É a tal coisa, para poupar nos funcionários da secretaria...”</p>
		C.2 O incremento de responsabilidades	“Ter que andar a pedinchar aos alunos para virem para as minhas aulas, isso era mau...”
		C.3 Tempo de permanência na escola	“Eu preferia se calhar ter menos (horas), estar com os alunos e trabalhar mais com os alunos do que ter essas reduções porque é assim, eu ao ter essas reduções implicava que eu tinha que ter as coordenações dos CEFs.”
		C.4 Reuniões	“Não aumentaram porque ultimamente faziam-se reuniões de grupo, digamos assim. Estava programada uma por semana, mas muitas vezes não fazíamos porque não havia necessidade Eles não controlavam. Sei que havia escolas que impunham. Tinhas que ir para lá...”
		C.5 Número de alunos/turma	“Não foi relevante porque a maior parte das turmas que eu tinha até tinham um número razoável. Eram sempre rapadinhas, rapadinhas porque eram constituídas à última hora.”
		C.6 Inclusão das TIC	“Por aí, pela introdução de novas tecnologias nada.”
		C.7 Atividades fora do horário letivo	“E nós termos que andar a bater à porta à procura de alunos era uma das partes que mais me aborrecia.”
TRABALHO DE SALA DE AULA	D	D.1 Gestão da indisciplina	<p>“O problema da indisciplina é nos cursos profissionais e nos CEF’s.”</p> <p>“Houve um ano que eu andava desesperado com aquilo.”</p>
		D.2 Clima de aula	<p>“Por muito que eu inventasse eles nunca queriam nada.”</p> <p>“... depois era barulho, barulho e barulho.”</p>
		D.3 Relação com Encarregados de Educação	“Quer dizer, há de tudo, mas nenhum me quis bater, nenhum...”
		D.4 Atualização pedagógica	<p>“...até cheguei fazer um cursozeco de quadros interativos.”</p> <p>“Se as editoras fizessem aplicações para isso e depois nós pudéssemos só dar uns retoquezinhos era o ideal, mas não há.”</p>
		D.5 Aprendizagem dos alunos	<p>“Eles para fazerem os trabalhos... eu dava-lhes uma folha e eles lá faziam umas cartolinas e umas porcarias... e às vezes um trabalho que eu tinha programado, sei lá, fazer em 2 ou 3 aulas, eles ao fim de meia hora diziam: “ó professor, está pronto”.</p> <p>“Eu dizia: É pá, podíamos passar aqui isto tão bem, a fazer que fazemos e eles passado meia hora já me dizem que está feito!”</p>
D I M E N	E	E.1 Problemas de saúde do próprio	-----

*Profissão docente e aposentação antecipada:
Que razões?*

		E.2 Saúde de familiares	-----
		E.3 Influência familiar	-----
		E.4 Questões financeiras	“Aumentar a idade da reforma e cada vez a penalização ser maior.” “... a incerteza do futuro.”

E6 Professor do 3º ciclo/secundário-grupo 530 36 anos de serviço 9 anos para aposentação			
Categorias	Código	Subcategorias	Frases ilustrativas
POLÍTICAS EDUCATIVAS	A	A.1 Estatuto da carreira docente-Prof titular	“Fui professora titular e achei que havia muita, como é que hei de dizer, injustiça na forma como acederam.”
		A.2 Avaliação de desempenho docente	“Houve muitos que abdicaram disso porque depois as cotas não permitiam...” “Eu abdiquei (ter aulas assistidas) porque não estava ali também para ser julgada ...” “Há algumas desilusões que a gente vê e diz: “olha, afinal estes só trabalham na hora que são apertados e os outros trabalham todo o ano e toda a vida”.
		A.3 Novo modelo de gestão-alteração	“Na nossa escola foi muito ténue. Foi uma transição suave. Não foi visto ali como uma imposição.” “Com o mega-agrupamento senti que havia alguma intranquilidade relativamente à escola ao lado [...] porque a nossa disciplina, de escolha facultativa, competia com o Francês.”
		A.4 Reorganização curricular	“A Formação Cívica ao diretor de turma fazia muita falta.” “Mais horas para o Português e para a Matemática? Se calhar foi mais bem utilizado desta forma porque eu via muitas vezes que o Estudo... a Área de Projeto... enfim..., como tudo, dependia de quem estava a dinamizar...” “Nestas políticas que foram alteradas, a minha disciplina desapareceu, Educação Tecnológica foi retirada do currículo depois passou a oferta de escola, caso a escola quisesse, mas entretanto a escola como não optou por essa via...” “Foi isso o motivo que... sem a nossa disciplina, sem a nossa camisola, a gente não tem vontade de andar a tapar buracos. Primeiro porque não se pode dar horário quando não há.”
CLIMA ORGANIZACIONAL	B	B.1 Colegas de grupo/departamento	“Gostei muito, muito das pessoas com quem partilhei os últimos 27 anos, foi uma vida...”
		B.2 Coordenador de departamento	-----
		B.3 Direção	“A nossa diretora, a anterior, que esteve lá 2 mandatos, tranquilizou-nos muito desse o início, foi uma escola exemplar.” “Nunca foi assim exigente...”
		B.4 pessoal não docente	-----
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	C	C.1 Acréscimo de trabalho burocrático	-----
		C.2 O incremento de responsabilidades	“No último ano estive a dar Educação para a Cidadania, que era a tal oferta de escola e... oferta complementar. Também tive uma experiência como coadjuvante nas primárias e Educação de Adultos à noite...”
		C.3 Tempo de permanência na escola	“Com essa mudança de política, os professores mais antigos, que tinham redução pela idade, foram praticamente empurrados para um horário que era normal e sobretudo para cargos de responsabilidade e que ocupavam muito e que depois em casa tinham muito trabalho acrescido, atas, reuniões, preparação das reuniões...”
		C.4 Reuniões	-----

*Profissão docente e aposentação antecipada:
Que razões?*

		C.5 Número de alunos/turma	-----
		C.6 Inclusão das TIC	“Na altura eu também tive que entrar, não é? Porque tivemos que fazer todos formação.”
		C.7 Atividades fora do horário letivo	-----
TRABALHO DE SALA DE AULA	D	D.1 Gestão da indisciplina	“Eles não se conseguem concentrar tanto tempo (90 minutos) e, portanto, ao fim de um tempo, como não descarregaram energias cá fora vão descarregá-las lá dentro e, ...”
		D.2 Clima de aula	“...como é que a mesma pessoa e os mesmos alunos em situações diferentes conseguem ser tão... diferentes?”
		D.3 Relação com Encarregados de Educação	“...eu tive várias situações... não muito graves.”
		D.4 Atualização pedagógica	“Nós, nos têxteis tínhamos um complemento de formação e depois fizemos todos uma licenciatura em Ensino e Educação Tecnológica. Portanto, obrigaram a fazer, durante uns anos, formação específica, transversal, ... para que todos os elementos do grupo que lecionavam essa disciplina.”
		D.5 Aprendizagem dos alunos	“O gosto pelo que se faz transmite-se e os alunos também sabem ver.” “...transmitem aquilo que nós lhes exigimos.” “Os alunos cada vez estão mais exigentes, motivá-los é difícil...”
DIMENSÃO PESSOAL E FAMILIAR	E	E.1 Problemas de saúde do próprio	“Nenhum.”
		E.2 Saúde de familiares	“Nenhum.”
		E.3 Influência familiar	“O meu marido, de certa forma, deu-me força para avançar...”
		E.4 Questões financeiras	-----