

## CARREIRA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: NARRATIVAS DE PROFESSORES DO 1º CEB

Rosalinda Herdeiro & Ana Maria Costa e Silva

[rosbrito@aeiou.pt](mailto:rosbrito@aeiou.pt); [anasilva@iep.uminho.pt](mailto:anasilva@iep.uminho.pt)  
Universidade do Minho – Braga – Portugal

### Resumo

Esta comunicação insere-se numa investigação em curso, no âmbito de uma tese de Doutoramento em Educação, que tem como principal objectivo compreender qual o impacto da recente legislação – Estatuto da Carreira Docente e a respectiva regulamentação da Avaliação do Desempenho Docente – nomeadamente na (re)construção das identidade(s), na carreira e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Com este estudo longitudinal pretendemos perceber os efeitos dos normativos, anteriormente referidos, na (re)construção dos mundos socioprofissionais de professores do 1º CEB inseridos nos contextos escolares, fundamentalmente no que respeita ao modo de *estar/ser* na escola e de se *desenvolver* profissionalmente, com consequências na vontade e na necessidade de investir na carreira e no seu desenvolvimento enquanto professor.

Numa primeira fase, os dados foram obtidos através de narrativas biográficas, escritas e orais, realizadas por professores participantes no estudo em curso. Esta comunicação centrar-se-á particularmente na análise destas narrativas e no modo como os professores se reconhecem e manifestam o impacto dos referidos normativos na sua identidade profissional.

### Introdução

No contexto europeu, as orientações da designada ‘Estratégia de Lisboa’ impulsionaram e realçaram a discussão do problema da educação e formação num contexto de aprendizagem ao longo da vida, apontando-lhes novos contornos e uma acrescida relevância no mundo educacional.

Nos últimos anos, o Jornal Oficial da União Europeia tem publicado relatórios de avaliação intercalar (2004, 2006 e 2008), dando conta dos progressos realizados e das dificuldades persistentes no espaço europeu, apelando frequentemente à adopção de reformas urgentes na educação para garantir um contributo mais eficaz para a concretização da ‘Estratégia de Lisboa’.

Em Portugal, o relatório nacional sobre a implementação do *Programa de Trabalho «Educação e Formação 2010»* (2005) é esclarecedor quanto à relevância concedida ao capítulo da educação e formação, privilegiando a formação ao longo da vida, num contexto de contenção económica que poderá implicar situações político-sociais embaraçosas.

No entanto, como resposta às preocupações educativas e formativas existentes, o Governo português promove um conjunto de medidas intencionais que, na sua perspectiva, concretiza mudanças estruturais de modo a conseguir-se uma educação de qualidade para todos.

Neste conjunto de medidas eleitas, o enraizamento da cultura e prática da avaliação e da prestação de contas em todas as dimensões do sistema de educação e formação, entre outras, são assumidas como uma prioridade central da mudança educativa que, no entender dos responsáveis, responde aos problemas de fundo que têm caracterizado a educação portuguesa nos últimos anos.

É neste contexto político que recentemente a equipa ministerial responsável pela educação reformula o Estatuto da Carreira Docente (ECD) do Ensino Básico e regulamenta a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) – através do Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro e do Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro, respectivamente - no sentido de fomentar a mudança educativa, elegendo a qualidade do desempenho dos docentes como um desígnio basilar para o sucesso educativo e, simultaneamente, para o desenvolvimento profissional do professor.

Contudo, neste conjunto de preocupações, de orientações e de medidas parece desvalorizar-se a importância das convicções dos professores no processo de mutação, uma vez que as investigações empíricas neste âmbito apontam que a adopção de uma atitude de resistência à mudança pode comprometer o futuro da carreira do professor e o desenvolvimento da escola (Day, 2001, 2004; Goodson, 2008)

Assim, após a publicação dos referidos documentos legislativos foi visível o descontentamento e a revolta da classe docente face às reformas educativas eleitas pelo Governo, acarretando consequências no desenvolvimento profissional e na carreira docente, conforme indiciam *as vozes narrativas* dos professores do 1º CEB que participam nesta investigação.

Deste modo, pensamos ser pertinente, através das narrativas escritas e orais dos professores participantes, identificar as reacções que a referida legislação produz na (re)construção das identidade(s), no desenvolvimento profissional e na carreira docente.

### **Metodologia**

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

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

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

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

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

Numa primeira fase, a abordagem qualitativa foi privilegiada através das narrativas biográficas de oito professores do 1º CEB que se inserem nas duas perspectivas que Bertaux (1997) salienta como particularmente significativas. São elas: ‘*Como forma de saber*’ - quando o acesso ao conhecimento é conseguido através da solicitação do registo de experiências vividas relativamente à legislação emanada recentemente e, ainda, o impacto que a mesma tem no seu desenvolvimento profissional; e, ‘*como forma de comunicação*’, porque através da conversação e da escrita, os elementos que participam no estudo conseguiram *passar* as suas experiências de uma forma expressiva, transportando para o nosso estudo significados individuais valiosos que, depois de comparados, nos permitem passar do particular para o geral.

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

Numa segunda fase, será distribuído um questionário pelos professores do 1º CEB que integram os agrupamentos dos oito professores que participam neste estudo.

É de salientar a perspectiva longitudinal que este estudo assume, característica que lhe confere alguma peculiaridade pelo facto de se tratar de uma perspectiva pouco vulgar entre estudos que investigam as *vivências* dos professores quanto ao modo como se desenvolvem e identificam ao longo da sua carreira profissional.

Assim, para o desenvolvimento desta investigação, é nossa pretensão continuar com a mesma amostra - dos oito professores junto dos quais recolhemos as narrativas - mas agora alargada aos restantes professores dos respectivos Agrupamentos, perfazendo o total de 396 professores do 1º CEB dos oito Agrupamentos que irão responder ao questionário elaborado para o efeito, numa segunda fase.

Após o tratamento dos questionários, voltaremos a entrevistar os oito professores e outros que se disponibilizem para o efeito, no sentido de aprofundarmos questões do questionário e eventuais resultados decorrentes do seu tratamento.

### **Os professores e as políticas educativas**

Nas últimas décadas, a preocupação primordial das políticas educativas tem incidido na melhoria da qualidade da educação devido às mudanças sociais que impõem as suas forças sobre o sistema educativo.

Numa fase inicial, esta preocupação traduziu-se em medidas inovadoras e significativas para as escolas – a época dos *projectos inovadores* – sendo estas medidas interrompidas por uma força política recentralizadora que originou a necessidade de “redesenhar a organização, delegando na escola e na profissionalização docente a responsabilidade básica da melhoria” (Bolívar, 2007: 15).

Presentemente, as preocupações permanecem. Contudo, estas medidas adquirem novas direcções, centrando-se no sucesso dos alunos, na prevenção do abandono escolar precoce e na melhoria da qualidade das aprendizagens, acentuando, de certa forma, a pressão na *prestação de contas* que, na prática, nos nossos contextos escolares, se traduz na avaliação do desempenho dos professores.

É neste contexto, considerando as sugestões dos relatórios de avaliação intercalar da Estratégia de Lisboa, que o actual Governo português “interpretou a necessidade de uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente como um imperativo político” que pretende “promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado” (Decreto - Lei nº 15/2007: 501).

Porém, o que pensam os professores destas decisões? Que reacções assumem? Que sentimentos emergem?

- **As reacções dos professores**

As medidas adoptadas pelos sucessivos Governos, “saltando de reformas em reformas à procura de soluções (...) movidos pela eventual convicção de que é possível resolver por decreto lei os problemas com que o sistema educativo se confronta” (Teixeira, 2001: 194), não resultam, porque as escolas carecem de respostas múltiplas que ultrapassam, em muito, a produção legislativa ou a capacidade individual de mudança, necessitando de um corpo docente totalmente motivado e envolvido num processo reflexivo e colaborativo.

As narrativas biográficas dos professores do 1º CEB participantes neste estudo dão conta de uma situação real de mal-estar docente (Esteve, 1992), uma “vaga de desencanto” (Bolívar, 2007:16) colocando, deste modo, em questão os resultados conseguidos com as reformas *top-down*, pelo facto de *as vozes* dos professores libertarem reacções desajustadas à mudança, contrariando, objectivamente, as interpretações das necessidades do Governo português para melhorar o sistema educativo.

No início da presente década, os professores participantes neste estudo davam conta de mundos socioprofissionais que incidiam essencialmente sobre o modo de *estar/ser* do docente na profissão e de se *desenvolver* profissionalmente, exteriorizando motivação e satisfação em *ser* um professor (diferente) na escola e na sociedade de hoje (Herdeiro, 2007).

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

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

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

Presentemente, este mundo socioprofissional tão valorizado pelos professores participantes encontra-se em (re)construção, devido ao impacto que as recentes políticas educativas têm na(s) identidade(s) dos professores.

Na opinião de Alves-Pinto (2001: 54), estas mudanças que ocorrem ao longo do percurso profissional de um professor “acarretarão novos processos de socialização através dos quais as identidades profissionais se criam, se questionam, se desconstroem, se recriam.”

Deste modo, a versão do Estatuto da Carreira Docente publicada em Janeiro de 2007 veio introduzir diversas mudanças no modo de pensar e exercer a profissão docente que, na opinião de Sanches (2008: 11), emergiu “num contexto de contra-ciclo social e organizacional”, comprometendo literalmente o processo de mudança. Ou seja, o documento surgiu numa altura

de grande complexidade do trabalho docente, devido, essencialmente, ao alargamento das suas funções, aos comportamentos problemáticos dos alunos e à dificuldade de *ser professor* na escola e na sociedade de hoje.

Assim, a regulamentação da actividade docente em moldes mais rígidos e restritivos encontrou na classe docente um *núcleo duro* que rejeitou a aceitação de tais mudanças, assumindo sentimentos e atitudes de angústia e incerteza, de revolta, de insatisfação e de desânimo profissional, “(...) *criando momentos controversos nas escolas e nas relações profissionais.*” (Diogo).

De angústia e incerteza, devido à intensificação das exigências em relação às tarefas a desenvolver na escola “(...) *a minha tarefa como professora pode ficar abalada, são tantas as solicitações que o tempo não chega para me desenvolver como profissional do ensino (...)*” (Elsa) e à adopção de comportamentos comprometedores e impeditivos do desenvolvimento de estruturas fundamentais ao aperfeiçoamento dos professores e das escolas, “(...) *originando competições desonestas (...)*” (Elsa) e “(...) *tornando os professores mais fechados e individualistas, desconfiando uns dos outros (...)*” (Catarina).

De revolta, porque o professor sente a sua imagem social/profissional cada vez mais degradada na sociedade, isto porque, para além de ser referido como o principal responsável pelas crises da escola “(...) *lhe é imputada a responsabilidade do insucesso escolar (...)*” (Catarina) também é pela falta de resposta às crises da sociedade, confrontando-se com medidas impostas “*A imposição de cotas para a atribuição das menções (...)*” (Catarina) e com afirmações caluniosas à sua pessoa profissional, por parte da equipa ministerial. Para além disto, os professores sentem-se “(...) *incompreendidos pela sociedade em geral (...); “cansados”* (Sónia), sem vontades, sem motivações, sem vida própria “(...) *[sou] mulher e mãe de uma filha que necessita de muitos cuidados e atenções, para além da minha vida pessoal, que qualquer dia não tenho*” (Elsa), acarretando constrangimentos que poderão colocar ‘em perigo’ a necessidade e a vontade de procurar estratégias para se desenvolver profissionalmente.

A análise das reacções dos professores induz-nos à tomada de consciência de um mal-estar docente nas escolas, emergente das reformas educativas, manifestando-se num “sentimento generalizado de desmotivação, com repercussões na saúde mental do professor e na qualidade do ensino” (Lopes e Ribeiro, 1996: 380), culminando na ausência de rigor científico na preparação das actividades lectivas por falta de tempo e motivação “(...) *o meu rigor está a diminuir (...)* *tenho menos tempo para preparar as aulas*” (Sónia).

Esta situação tem, naturalmente, repercussões na vida dos professores, principalmente no modo de se desenvolver, implicando uma procura de estratégias que se adequem ao momento e à etapa da carreira em que se encontram.

- **Implicações do novo ECD e da ADD no desenvolvimento profissional docente**

A literatura actual sobre desenvolvimento profissional (Dean, 1991; Bell e Gilbert, 1996; Day, 2001, 2004; Silva, 2007) apresenta-nos um conceito recente mas de crescente complexidade e importância, principalmente em tempos de mudança como este que presentemente vivemos.

Actualmente, ao desenvolvimento profissional docente é concedida uma maior ênfase, porque se entende que, futuramente, a educação exigirá uma profissão docente altamente qualificada, mas em moldes diferentes dos conseguidos até hoje (Dean, 1991).

Neste âmbito, Bell e Gilbert (1996) realizaram estudos que perspectivavam o desenvolvimento docente como uma forma de promoção humana, destacando o desenvolvimento profissional, por entenderem que este aspecto implicava não só o uso de diferentes actividades de ensino, como também o desenvolvimento de convicções e concepções que subjaziam a essas actividades.

Desta forma, o professor adoptará uma postura de aprendente, elegendo o desenvolvimento profissional como uma aprendizagem e não como um processo de remediação, desde que inicia a sua carreira prolongando-se por todo o percurso de vida profissional (Morais e Medeiros, 2007).

Ainda nesta perspectiva, as autoras supracitadas acrescentam que a componente mais importante do desenvolvimento profissional “é o alargamento e auto-elaboração do conhecimento profissional” (*Idem*: 33), valorizando, desta maneira, premissas essenciais como o conhecimento individual do professor das suas estruturas mentais, os seus pensamentos que influenciam as suas acções/atitudes na sala de aula e as relações com os pares.

Efectivamente, na senda da pesquisa de Day (2001) constatamos que da interacção das diferentes experiências profissionais que acontecem ao longo do percurso de vida dos professores com os contextos em que trabalham – desde a sala de aula, à escola, aos contextos sociais e políticos – resulta o pensamento e a acção dos professores, condicionando, deste modo, as atitudes dos professores face à necessidade de desenvolvimento profissional.

Nesta lógica, as iniciativas de desenvolvimento profissional devem ajudar os professores “a adquirir e desenvolver estratégias de ensino e técnicas que promovam, com eficácia, a construção activa do significado das aprendizagens dos alunos e a respectiva auto-regulação” (Morais e Medeiros, 2007: 35).

Contudo, a legislação publicada recentemente parece relativizar os factos, porque atribui ao desenvolvimento profissional uma pequena parcela de responsabilidade na formação e mudança do professor, exigindo, somente, o cumprimento de um módulo de formação contínua anual que “(...) muitas vezes não atende às necessidades imediatas dos professores (...) (Elsa) e “(...) não pode ser legislado, nem obrigado, pois é uma tarefa que implica vontade e necessidade da parte do professor” (Amélia).

A frequência e aproveitamento desta formação contínua é, simultaneamente, um requisito essencial para progredir na carreira docente “(...) *daí ter necessidade de ir à procura de formação fora (...) que normalmente tem de ser paga e bem paga*” (Elsa).

Persistindo nos estudos de Day (2001), o mesmo sustenta o desenvolvimento profissional dos professores nas diversas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) realizadas pelo benefício directo ou indirecto, contribuindo para melhorar o desempenho do professor dentro da sala de aula, ao longo da carreira profissional.

Nesta perspectiva, criar dispositivos e contextos que levem o professor a uma atitude consequente de investimento profissional ao longo de toda a sua carreira é uma necessidade que as escolas e outras instituições exteriores devem programar e direccionar nesse sentido, cabendo ao professor decidir os projectos que pretende desenvolver, assim como o modo como os pretende executar. Deste modo, a questão não é de proporcionar saberes formalizados, antes “(...) *criar espaços de aprendizagem profissional, trocando experiências pedagógicas que pudessem enriquecer o trabalho dos docentes*” (Diogo).

O grupo de professores participantes neste estudo, no início da presente década, dava conta de um mundo socioprofissional suportado no modo de *se desenvolver*, assumindo a reflexão, a formação e a colaboração uma forte influência, determinando o grau de desenvolvimento e satisfação profissional na escola. Decididamente, este desenvolvimento profissional era influenciado pelas vivências desafiadoras das práticas reflexivas na acção, sobre a acção na sala de aula (Schön, 2000) em partilha com os colegas, desenvolvendo capacidades e posturas colaborativas, transformando os contextos escolares em espaços dinâmicos e motivadores, onde a liderança assume um papel fundamental.

Actualmente, este mundo socioprofissional sofreu interferências nos contextos escolares, intrometendo-se na vida dos professores nos domínios profissional e pessoal, colocando em questão a sua identidade profissional “(...) *era a melhor para os meus alunos, era indispensável para a escola e... era importante para a sociedade e... agora não tenho capacidades, não sou de confiança, tenho que ser vigiada, controlada, observada (...)*” (Amélia), assumindo uma postura de desânimo quanto à vontade e necessidade de se desenvolver profissionalmente, “(...) *porque sabe que à partida não vai progredir*” (Elsa).

Dean (1991: 5, citando Graham Williams, 1981), afirma que o desenvolvimento de um corpo docente é aquele “pelo qual os indivíduos, grupos e instituições aprendem a ser mais eficazes e eficientes”, de modo que os alunos sejam bem ensinados, apoiados, tratados com justiça e exigência nas suas tarefas.

Porém, *as vozes narrativas* dos professores participantes neste estudo desviam-se das afirmações supra expressas, pelo facto de se sentirem “(...) *frustrados na sua missão (...)*



(Sónia), diminuindo o rigor da prática pedagógica “(...) *o meu rigor está a diminuir*”, a exigência na sala de aula “(...) *para que o grau de exigência seja cada vez mais baixo (...)*” (Patrícia) e por constatarem que o sucesso dos alunos se traduz, somente, numa boa imagem política que vá além fronteiras “(...) *apresentando resultados formidáveis para compor as nossas estatísticas e mostrar à restante Europa (...)*” (Catarina).

Esta situação é geradora de conflitos interiores “(...) *gera nos professores uma desmotivação que se reflecte impreterivelmente na sua prática docente*” (Elsa) que poderá acarretar consequências graves na necessidade de se desenvolver profissionalmente e empenhar no seu trabalho ao longo da carreira docente “(...) *o professor não se desenvolve porque sabe que à partida (...) de nada lhe serve estudar, trabalhar mais (...)*” (Elsa) porque sabe que a “(...) *progressão na carreira e a valorização profissional será dificultada (...)*” (Gabriela), provocando o desinvestimento na profissão.

Neste contexto de insatisfação profissional docente, Goodson (2008: 170) admite que a mudança não passará “de uma forma de acção política simbólica, desprovida de qualquer empenhamento ou sentido de posse pessoal ou interno à instituição”, porque entende que as reformas educativas são bem sucedidas quando os professores as encaram como fontes de inspiração e, simultaneamente, são entendidos como objectos necessários à própria reforma.

Consequentemente, é importante e adequado que se conceda um espaço à mudança pessoal e que esta seja entendida como fundamental no processo de transformação de uma instituição.

Para uma melhor compreensão e sistematização do que referimos anteriormente sintetizamos no quadro 1 as concepções teóricas e políticas, bem como as *vozes narrativas* dos docentes relativamente ao desenvolvimento profissional, nos dois momentos em que produziram as narrativas (início de 2007 e final de 2008).

**Quadro 1- Síntese das concepções reconhecidas nos diferentes momentos**

		Concepções		
Momentos		Teóricas	Legais	(auto)Narrativas
Estudo longitudinal	1º Momento	<p>(...) competências variadas e de responsabilidades no exercício das funções, abarcando condições para se afirmar, para negociar e procurar o reconhecimento social, conseguindo, deste modo, identificar-se com um determinado grupo, atribuindo-lhe o sentido de pertença (Alves-Pinto, 2001)</p> <p>(...) vivências desafiadoras das práticas reflexivas na acção, sobre a acção na sala de aula (Schön, 2000).</p>	<p>A filosofia educativa, incidia na necessidade de alterar as práticas escolares e melhorar o desempenho das escolas, implementando projectos de <b>reorganização curricular</b> no ensino básico no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento e indução, conduzindo à publicação do Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro.</p>	<p>“(...) de experimentar (...) de passar por novas experiências” (Catarina)</p> <p>“(...) mais empenho e responsabilidade” (Carolina)</p> <p>(...) todos nós sentíamos a escola como nossa (...) estávamos ali para um projecto comum” (Carolina).</p>
	2º Momento	<p>O desenvolvimento profissional “é o alargamento e auto-elaboração do conhecimento profissional” (...) que influencia as suas acções/atitudes na sala de aula e as relações com os pares (Morais e Medeiros, 2007:33).</p> <p>Da interacção das diferentes experiências profissionais que acontecem ao longo do percurso de vida dos professores com os contextos em que trabalham, resulta o pensamento e a acção dos professores (Day, 2001).</p>	<p>A equipa ministerial responsável pela educação reformula o <b>Estatuto da Carreira Docente</b> (ECD) do Ensino Básico e regulamenta a <b>Avaliação de Desempenho Docente</b> (ADD) – através do Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro, do Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro, respectivamente - no sentido de fomentar a mudança educativa, elegendo a qualidade do desempenho dos docentes como um designio basilar para o sucesso educativo e, simultaneamente, para o desenvolvimento profissional do professor.</p>	<p>“(...) criando momentos controversos nas escolas e nas relações profissionais.” (Diogo).</p> <p>“(...)o tempo não chega para me desenvolver como profissional do ensino (...)” (Elsa)</p> <p>“(...) tornando os professores mais fechados e individualistas, desconfiando uns dos outros (...)” (Catarina).</p> <p>“(...) o meu rigor está a diminuir (...) tenho menos tempo para preparar as aulas” (Sónia).</p>

### A carreira dos professores

Nas últimas décadas do século passado, os estudos sobre o percurso profissional e a carreira dos professores tornaram-se num foco de interesse científico, assistindo-se a um florescimento considerável de investigações (Ball & Goodson, 1985; Sikes *et al* 1985; Feiman-Nemser & Floden, 1986; Huberman, 1989; Seixas, 1997; Gonçalves, 1992) que procuravam superar a concepção limitada sobre o conceito de carreira – encontrar “um padrão comum de representação da carreira” – e assumirem, definitivamente de uma forma indelével, o estudo da carreira numa perspectiva formativa e de desenvolvimento profissional (Seixas, 1997: 7).

Estes estudos foram essenciais para o conhecimento e domínio de outros conceitos que assistem a vida profissional dos docentes, ou seja, “servir conscientemente objectivos múltiplos, quer fossem científicos, pedagógicos ou de desenvolvimento profissional” (*Ibidem*).

Assim, a noção de carreira surge nas primeiras décadas do século passado, basicamente em estudos sociológicos, associada a um sistema de estádios sequencialmente ligados num tempo, descurando os empenhos e as dificuldades manifestados no desenrolar das diversas actividades presentes no trabalho do professor (Hughes, 1996). Assim, os professores até aos anos 60 (do século vinte) eram representados na literatura como “um grupo homogéneo, formado por indivíduos incumbidos do cumprimento de papéis formais, os quais desempenhavam mecânica e aproblematicamente, perante as instâncias de poder que lhos determinavam” (Sarmiento, 1991: 17).

Porém, numa linha de investigação mais recente, o conceito de carreira evolui e aparece associado às expressões ‘ciclo de vida’ (Sikes *et al*, 1985), ‘ciclo de vida profissional’ (Huberman, 1989), edificando em comum a percepção de que os professores “atravessam fases em que as preocupações primordiais em termos profissional vão sofrendo alterações” e que genericamente são mais partilhadas pelos profissionais em determinadas fases do que noutras (Alves-Pinto, 2001: 29).

Nesta lógica, a definição de carreira delineada por Ball & Goodson (1985: 11) é exemplo, quando afirmam que “necessita de dar conta dos aspectos objectivos e subjectivos da respectiva experiência. Por definição as carreiras individuais são socialmente construídas e individualmente experienciadas. São trajectos subjectivos através de períodos históricos e, ao mesmo tempo, contém os seus próprios princípios organizadores e fases distintas”, alargando consideravelmente a visão estreita que se pretende dar às carreiras, designadamente à docente, quando a tentam reduzir a aspectos puramente político-administrativos a cumprir (Sarmiento, 1991).

Relativamente às dimensões objectivas e subjectivas que qualificam a carreira docente, Alves-Pinto (2001) considera que é fundamental distinguir as características da sua estruturação, das representações e experiências que os professores têm do seu percurso profissional.

Assim, pensar na dimensão subjectiva da carreira docente significa conhecer e valorizar as representações que os próprios professores têm de aspectos relevantes da sua carreira, como nos mostram estudos que se debruçaram sobre os ciclos de vida dos professores (Huberman, 1989) ou sobre as histórias de vida ou percursos profissionais (Nóvoa, 1992; Gonçalves, 1992). Estes estudos fornecem-nos um conjunto de informação relevante, podendo ser aplicado fundamentalmente na elaboração de planos de formação inicial ou contínua.

Para além da dimensão subjectiva, Sikes *et al* (1985) apresentam outras características elementares que caracterizam a carreira dos professores, implicando sobretudo: i) uma perspectiva longitudinal de uma vida; ii) uma visão pessoal global do mundo; iii) ter desenvolvimento contínuo e, iv) necessariamente o envolvimento da identidade pessoal.

Nos estudos de Vonk & Schras (1987) identificamos, numa perspectiva formativa, uma definição de estudo da carreira abrangente, entendida como um percurso de desenvolvimento profissional e de (re)construção identitário, que ocorre simultaneamente nas diferentes etapas da vida de um professor. Relativamente ao primeiro aspecto de análise, os autores compreendem as perspectivas de *desenvolvimento pessoal* (resultado de um crescimento individual), de *profissionalização* (aquisição de competências) e de *socialização* (adaptação do professor ao seu meio profissional). A segunda dimensão abrange a (re)construção da identidade profissional, isto é, a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal.

Gonçalves (1992: 163), situando-se numa perspectiva desenvolvimentista, abordou os aspectos referidos anteriormente no seu estudo, esboçando um "itinerário-tipo de desenvolvimento" em que destacou cinco etapas: o "início" (marcada por dois pólos opostos, de sobrevivência ou de descoberta), a estabilidade (período de satisfação), a divergência (um período de desequilíbrio), a serenidade (capacidade de reflexão e satisfação pessoal) e a renovação de interesses ou desencanto (características divergentes: desejo de continuar ou desejo da aposentação).

Neste campo de investigação, os estudos de Huberman (1985) são referência de destaque, uma vez que se debruçou, de forma profunda, sobre o desenvolvimento da carreira (desde a entrada na profissão até à reforma), contribuindo claramente para a compreensão do percurso profissional dos professores. Na sua opinião, o percurso profissional dos docentes não é de todo homogéneo e linear, o que permite compreender as interações entre as diversas dimensões da vida pessoal, social e profissional.

Nesta perspectiva, o autor estabelece sete fases/etapas que acontecem ao longo da carreira dos professores, que passamos de seguida a apresentar de uma forma muito sucinta, apesar de merecerem uma análise detalhada, crítica e obrigatória, sendo elas: entrada na carreira (caracterizada pelos extremos: sobrevivência e descoberta), estabilização (etapa da tomada de responsabilidades, de novos cargos), diversificação (consolidação pedagógica ou ataques às aberrações do sistema), pôr-se em questão (monotonia da vida quotidiana/desencanto motivado pelo fracasso das experiências), serenidade e distanciamento (descida de nível de ambição pessoal e investimento/aumento do nível de confiança), conservadorismo (resistência às inovações e uma atitude negativa em relação ao ensino e à política educacional) e desinvestimento (ocorre na fase final da carreira profissional, havendo libertação do

investimento na carreira, é o retrocesso face às ambições e interesses presentes no início de carreira).

Em Portugal, o desenvolvimento da carreira dos professores tem suscitado algumas produções de grande interesse (Mónica, 1978; Benavente, 1990; Sarmiento, 1991; Nóvoa, 1992; Teixeira, 2001; Alves-Pinto, 2001), que nos asseguram a senda histórica que o conceito de carreira teve (e tem) na vida profissional dos docentes ao longo dos tempos.

- **A carreira docente em Portugal**

Sarmiento (1991), no segundo capítulo da sua obra *Professores do Ensino Primário: a carreira e/ou a vida*, caracteriza o exercício da função docente no contexto político-educacional desde o Estado Novo a 1990, época insignificante para a projecção dos professores do ensino primário em termos de carreira.

Na sua obra, o autor supracitado representou o período que antecedeu o 25 Abril, baseado no conjunto de cinco períodos formalizados por Formosinho (1987) – período de formação; período de mobilização; período de estabilização; período de estagnação e declínio; período de continuidade – como fundamentais para compreender o Estado Novo e o seu projecto educacional.

Assim, nos três primeiros períodos, a política educativa do Regime desvalorizava a educação escolar na formação dos estratos sociais, promovia a função doutrinadora nacionalista como a componente nuclear do acto educativo e desqualificava profissionalmente os professores do ensino primário. Na opinião de Sarmiento (1991: 27), esta época regulada pelo Estado Novo “constituiu um espaço histórico de regressão da profissão docente”.

Nos períodos seguintes, apesar da alteração parcial das políticas e, sobretudo, de ter começado a vingar uma filosofia educacional desenvolvimentista, “o estatuto ocupacional dos professores do ensino primário não se alterou substancialmente” (*Idem*: 26), continuavam sem carreira, “permaneciam numa mesma categoria, usufruindo apenas de diuturnidades decorrentes exclusivamente do tempo de serviço” (Melo, 1990, citado em Alves-Pinto, 2001: 36), conforme o quadro 2.

**Quadro 2 – Categoria profissional dos professores do ensino primário antes do 25 de Abril**

Categoria profissional dos professores				
Professor Agregado	Professor Efectivo	Professor Efectivo com 1 diuturnidade	Professor Efectivo com 2 diuturnidades	Professor Efectivo com 3 diuturnidades
Letra R	Letra Q	Letra P	Letra O	Letra N

Adaptado de Melo (1990, citado em Alves-Pinto, 2008: 141)

A instauração do regime democrático, após o 25 de Abril, abre uma nova página na Educação portuguesa e na afirmação profissional dos professores do ensino primário.

Depois de um período revolucionário que se exprimiu no interior das escolas, alargando-se, posteriormente “a um âmbito muito mais vasto por acção sobretudo dos sindicatos”, surgiu outro que postulava, sobretudo, o reposicionamento do controlo da administração central do Estado sobre o aparelho educativo, através de excessivos pacotes legislativos, reduzindo a autonomia profissional dos professores e, conseqüentemente, reconduzindo este grupo ocupacional ao seu estatuto de funcionalismo público (Sarmiento, 1991).

Com efeito, esta situação foi quebrada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, a qual vem permitir o lançamento de nova legislação em muitos subsectores da educação. Uma legislação que provocou lutas sindicais muito fortes foi o Estatuto dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básicos e Secundários, vindo a favorecer a introdução do elemento de maior inovação na carreira dos professores – a criação de uma *carreira única* (Alves-Pinto, 2008), consumada com a publicação do Decreto-Lei 139-A/90.

Na opinião da autora, esta expressão encerra um duplo sentido de máxima importância: “por um lado, a carreira passou a não ser dependente do grau de ensino mas do nível de formação académica; por outro lado, a carreira única pressupõe que há uma carreira para os professores que desempenham uma diversidade de funções docentes” (*Idem*: 37).

Relativamente à avaliação do desempenho, antes da publicação da legislação que consagrava a existência de uma carreira única docente, não se previa qualquer avaliação.

Assim, com a promulgação do referido decreto, a avaliação do desempenho constituiu uma premissa necessária e com significado, mas, segundo a opinião dos dirigentes dos sindicatos, a sua operacionalização exigia uma reflexão profunda sobre o *tipo de avaliação* a considerar (Alves-Pinto, 2001). Depois de discussões entre sindicatos e o Ministério de Educação, acabou por ficar consignada no ECD uma avaliação do tipo intrínseco, por se entender que a avaliação não pode ser um acto burocrático. Ela consistia fundamentalmente num relatório de actividade realizado pelo próprio professor e, quando se tratava de um momento específico de avaliação na transição do 7º para o 8º escalão, esta baseava-se na elaboração e discussão do currículo profissional perante um júri.

Chegamos ao momento actual, à situação de descontentamento e de insatisfação manifestada pelos professores, relativamente ao novo ECD, desenhado pelo Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro e pelo controverso Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro que regulamenta a avaliação de desempenho docente suportada nas dimensões profissional e ética, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na participação na escola e relação com a comunidade e no desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Em conformidade com os princípios expressos pelo Ministério da Educação na referida legislação, a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão.

Nesta perspectiva, a natureza e estrutura da carreira docente relativamente ao ingresso e à progressão implicarão a verificação cumulativa de requisitos como a permanência de um período mínimo de serviço efectivo no escalão e a frequência de módulos de formação contínua que correspondam a vinte e cinco horas anuais.

Na legislação recente, o desenvolvimento profissional do professor é um princípio requerido como fundamental no processo de formação ao longo da vida mas, em contrapartida as exigências e as oportunidades limitam-se à frequência de um módulo de formação contínua de vinte e cinco horas por ano lectivo. Será suficiente para estimular o desenvolvimento profissional docente?

### **Conclusão**

A compreensão da situação vivida pelos professores pode ganhar maior profundidade se a equacionarmos no contexto escolar e social em que os docentes desenvolvem as suas funções.

A mudança da sociedade é cada vez mais célere e profunda, exigindo respostas rápidas e assertivas das escolas, imputando grandes responsabilidades ao professor.

Neste sentido e retomando a questão deixada em aberto para reflexão no ponto anterior, cabe aos professores a sensatez de questionarem se a formação contínua, por si só, consegue desenvolver as suas competências profissionais de modo a adquirir um melhor desempenho que favoreça o sucesso dos alunos. Ou os professores prevêm outras estratégias criadas e partilhadas no contexto de trabalho?

Em momentos de crise, estas questões poderão assumir especial relevância, porque podem transformar o *mal-estar docente* em desafios para as escolas/agrupamentos, proporcionando, desta forma, novas e diferentes oportunidades de cuidar dos seus professores.

As oportunidades profissionais criadas no contexto educativo podem desencadear um processo de desenvolvimento profissional que produza efeitos na carreira docente.

As mudanças ocorridas na carreira docente dos professores portugueses ao longo dos tempos mostram como os percursos meramente burocráticos, conduzidos pela lógica de diuturnidades, foram substituídos por uma carreira com potencial de acolher diferentes percursos profissionais.

Contudo, a satisfação conseguida com o Estatuto criado em 1990 é agora substituída pela revolta e pela insegurança que se vive no seio das escolas/agrupamentos, com a publicação do novo ECD no ano 2007.

Esta situação prevê a continuação de lutas pessoais, profissionais e políticas que certamente influenciarão as atitudes dos professores face ao desempenho profissional, colocando em risco a qualidade do ensino e da educação e podendo ter especial impacto na (re)construção da identidade docente.

### **Referências Bibliográficas**

- ALVES-PINTO, Conceição (2001). Socialização e identidades docentes, *in* M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET, pp. 19-80.
- ALVES-PINTO, Conceição (2008). Socializações Docentes e Desafios da Mudança da Escola, *in* J. Ávila de Lima e H. Rocha Pereira (Orgs.), *Políticas Educativas e Conhecimento Profissional. A Educação e a Enfermagem em reestruturação*. Porto: Livpsic, pp. 135-151.
- BALL, S. & GOODSON, Ivor F. (Eds.) (1985). *Teacher's Lives and Careers*. Londres: The Falmer Press.
- BELL, Beverley e GILBERT, John (1996). *Teacher Development. A model From Science Education*. Londres: Falmer Press.
- BERTAUX, Daniel (1997). *Les Récits de Vie*. Paris: Nathan.
- BOGDAN, Robert & BLIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLIVAR, António (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- DEAN, Joan (1991). *Professional Development in School*. Milton Keynes: Open University Press.
- ESTEVE, José Manuel (1992). O mal-estar docente. Lisboa: Escher.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon & FLODEN, Robert E. (1996). The cultures of teaching, *in* Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3ª edição. A project of the American Educational Research Association. New York: MacMillan, pp. 505-525.
- GHIGLIONE, Rodolph e MATALON, Benjamin (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GONÇALVES, José A. M. (1992). A Carreiras das Professoras do Ensino Primário, *in* A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de Professoras*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.
- GOODSON, Ivor F. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.



- HERDEIRO, Rosalinda (2007). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional. Um estudo de caso com professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- HUBERMAN, Michael (1989). *La vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- HUGHES, Everett C. (1996). *Le regard Sociologique. Essais choisis*. Editions de L'école des Hautes Études en Sciences Sociales.
- LESSARD-HÉRBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos ou Práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- LOPES, Amélia e RIBEIRO, Agostinho (1996). A construção de Identidades Profissionais Docentes, in A. Estrela, R. Canário e J. Ferreira (Org.), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 379-392.
- MORAIS, Filomena e MEDEIROS, Teresa (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.
- NÓVOA, António (1992). Os professores e as Histórias da sua vida, in A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- SANCHES, Mário (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SARMENTO, Jacinto M. (1991). *Professores do Ensino Primário: a carreira e/ou a vida*. CEFOPÉ. Braga: Universidade do Minho.
- SCHÖN, Donald A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- SEIXAS, Paulo C. (1997). *A Carreira dos Professores: constrangimentos, Oportunidades e Estratégias*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- SILVA, Ana Maria (2007). Ser professor(a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional in M. A. Flores e I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED, pp. 155-163.
- SIKES, Patricia, MEASOR, Lynda e WOODS, Peter (1985). *Teacher Careers. Crises and continuities*. Londres: The Falmer Press.
- TEIXEIRA, Manuela (2001). Os professores face à profissão: gosto ou desgosto?, in M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET, pp. 183-265.

VONK, J. & SCHRAS, G. (1987). From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), pp. 95-110.

**Legislação consultada**

Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro

Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro,