

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CONTEXTOS E OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Rosalinda Herdeiro & Ana Maria Costa e Silva
Universidade do Minho, Braga, Portugal
rosalinda.herdeiro@gmail.com; anasilva@ie.uminho.pt

Resumo

Esta comunicação tem como principal objectivo evidenciar alguns dos impactos do Estatuto da Carreira Docente (ECD) e respectiva regulamentação da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) na (re)construção da(s) identidade(s), na carreira e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Os resultados que evidenciaremos resultam de uma investigação realizada no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, em Portugal, com professores do 1º CEB.

A necessidade de elevar os padrões de ensino tem movido os governos europeus a introduzir reformas no trabalho docente com o intuito de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, o sucesso educativo. Assim, no caso português, o Ministério da Educação interpretou esta necessidade procedendo a alterações profundas do Estatuto da Carreira Docente e, em simultâneo, à implementação de um novo modelo de avaliação do desempenho, alegando a indispensabilidade de promover o desenvolvimento profissional na escola para que o trabalho dos professores seja eficaz e ocasione melhores resultados na escola e na sala de aula.

Tendo em consideração o que foi referido, formulamos algumas das nossas questões de investigação: as escolas possuem as condições necessárias à promoção do desenvolvimento profissional? Serão os ambientes e os contextos de trabalho propícios à aprendizagem docente? Que oportunidades de aprendizagem são criadas aos professores?

Neste texto iremos explicitar as percepções dos professores do 1º CEB relatadas nas narrativas biográficas escritas e orais recolhidas em dois períodos distintos (2008 e 2010) e em três grupos de discussão formados para o efeito. Para além das percepções evidenciadas nos textos narrativos dos professores e nas entrevistas de grupo, apresentamos alguns dos resultados recolhidos através da aplicação de um questionário distribuído por 396 professores do 1º CEB e da análise estatística efectuada com os testes Qui-quadrado e Teste t.

De uma forma geral, os resultados estatísticos corroboram as percepções dos professores referidas nas narrativas recolhidas nos dois períodos e indicam-nos, entre outros aspectos, que os professores não se sentem motivados para o desenvolvimento profissional em virtude da ausência de contextos impulsionadores e de condições de trabalho, do mal-estar docente e à escassa diversidade de oportunidades de aprendizagem na escola.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; contextos de trabalho; oportunidades de aprendizagem

1. Introdução

As alterações da sociedade do conhecimento e as reformas consecutivas na educação colocam à escola, e particularmente aos professores, desafios que exigem respostas rápidas, rigorosas e complexas.

Durante as últimas décadas, estas transformações “desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior” (Day, 2001:21), despertando a preocupação, por parte da Comunidade Europeia, de estimular os contextos educativos para a mudança.

Assim, a educação, no futuro, exigirá um trabalho docente altamente qualificado, adquirido em moldes diferentes dos conseguidos até hoje (Dean, 1991), centrado, essencialmente, no desenvolvimento profissional docente com “ênfase na colaboração, cooperação entre os professores e outros responsáveis legais da educação” (Day e Sachs, 2004: 7) e na reflexão sobre a prática docente.

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

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

Contudo, ultimamente, decorrente das preocupações referidas, as intervenções políticas incidem numa perspectiva de maior prestação de contas de acordo com uma lógica performativa - “as escolas têm de ter um bom desempenho, têm de mostrar a sua eficácia e demonstrar que o dinheiro investido nelas foi usado de forma eficaz e que reverterá em resultados adequados” (Kelchtermans, 2009: 63).

É desta forma que os governos europeus, particularmente o português, tentam implementar um ensino de qualidade através de normativos impostos, alegando o desenvolvimento do professor como o principal factor da mudança educativa sem atender às crenças, às culturas e ao pensamento dos professores no seu contexto de trabalho.

2. Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente

A aprendizagem do professor assume um lugar de destaque no processo mutativo, desejando-se que seja contínua (Dean, 1991), ao longo da carreira docente, com o objectivo de alcançar (ou manter) um patamar profissional de grande qualidade. Para isso, são considerados determinados pré-requisitos, como: a certeza do tipo de aprendizagem que pretendemos; a definição clara de objectivos; o reconhecimento das características dos ambientes de trabalho e dos contextos e a identificação dos recursos existentes para a criação de oportunidades de aprendizagem impulsionadoras (Smylie, 1995).

Para Silva (2002), o desenvolvimento profissional não se estrutura somente no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico. Ou seja, os professores “terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso “ da prática pedagógica com consequências na construção da identidade, no desenvolvimento e na realização profissional (*Idem*: 132).

Morais e Medeiros (2007: 62) complementam este quadro, afirmando que o processo de desenvolvimento profissional do docente, enquanto processo “interactivo, inacabado, dependente do indivíduo” é admitido, concomitantemente, como “dependente das possibilidades do meio, enquanto determinante na construção do seu saber e da sua personalidade”. É importante acrescentar que, neste processo, as competências individuais também podem sofrer influência das condições do meio: o grau de interferência dos factores do contexto tais como os incitadores de memórias (Goodson, 2008), as práticas e a natureza das tarefas (Day, 2001; 2004).

É importante realçar que a aprendizagem do docente não se processa num vácuo, ela acontece, dependendo, em parte, dos ambientes organizacionais e das condições nas quais os professores exercem a sua actividade.

Neste sentido, segundo Sugrue (2004), para que o professor seja transformador do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, isto é, para que a aprendizagem profissional aconteça na escola há a necessidade de ocorrerem determinadas condições, bem como de tempo e espaço propícios que permitam ao professor aceder facilmente à aprendizagem de (novas) competências.

Grundy e Robison (2004) identificam nos seus estudos três propósitos interligados de desenvolvimento profissional: a extensão, o crescimento e a renovação. A extensão acontece quando o professor introduz novos conhecimentos ou capacidades no seu reportório; o crescimento ocorre através do desenvolvimento de maiores níveis de especialização e a renovação é conseguida através da transformação e mudança do conhecimento e da prática. Estes elementos integram, de uma forma geral, todos os programas

de desenvolvimento europeus, realçando a mudança do conceito de desenvolvimento profissional sustentado na teoria deficitária (Avalos, 2004) – cujo foco incide no sentido de melhorar o ensino, basicamente, nos conteúdos programáticos - para se tornar numa estratégia que enaltece o profissionalismo do professor através da prática fundamentada na evidência e na pesquisa com e pelos professores (Day e Sachs, 2004).

Ainda neste contexto investigativo, Sachs (2009) utiliza metáforas para descrever as abordagens actuais do desenvolvimento profissional docente que reflectem os propósitos defendidos por Grundy e Robison (2004), correspondendo, respectivamente, à re-instrumentação, à remodelação e à revitalização. Para traduzir “a necessidade de os professores terem algum poder/participação na identificação das prioridades e necessidades da sua própria aprendizagem profissional”, Sachs (2009: 102) acrescenta uma última metáfora, a re-imaginação, com o argumento de que o desenvolvimento profissional carece da integração dos quatro elementos para assegurar uma melhor aprendizagem dos alunos e “apoiar uma profissão docente forte e autónoma”.

A última metáfora identificada pela autora supracitada - re-imaginação – vem acrescentar pela diferença e, tal como o nome indica, vem, portanto, exigir imaginação, tanto por parte dos que concebem os programas de desenvolvimento, como dos seus destinatários. Desta forma, este tipo de desenvolvimento profissional “é transformador ao nível das intenções e das suas práticas”, equipando “os professores, quer individualmente quer colectivamente, para actuarem como formadores, promotores e críticos bem informados das reformas” (*Idem*: 110). Ou seja, no seu âmago está a promoção de uma imagem transformadora do profissionalismo docente que visa desenvolver os seus profissionais como agentes criativos e inovadores, residindo aqui a força de que as acções, ao serem planificadas no colectivo pelos mesmos, serão mais eficazes e eficientes do que aquelas que são planeadas por formadores exteriores aos contextos.

3. Breves considerações metodológicas

Tomando como referência a contextualização que sucintamente supra referimos, encontramos-nos a realizar uma investigação – no âmbito do trabalho de doutoramento – com professores do 1º CEB, da qual apresentamos aqui alguns dos seus resultados. Temos como principal finalidade identificar os elementos intervenientes no desenvolvimento profissional dos professores e as implicações (negativas) que a legislação emanada recentemente teve no desenvolvimento profissional na escola.

Neste sentido, enunciámos alguns dos objectivos desta investigação – os que mais directamente se articulam com os resultados que aqui enunciámos e discutimos: i) identificar as perspectivas que os professores do 1º CEB têm dos documentos legislativos emanados recentemente; ii) identificar as condições

Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, pp. 2717-2728

e os contextos de aprendizagem do professor na escola; iii) conhecer as oportunidades de aprendizagem na escola.

Assim, e tendo em atenção os objectivos antes identificados, optamos por combinar no nosso estudo as abordagens quantitativa e qualitativa de investigação.

Segundo 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.

A abordagem qualitativa foi privilegiada através das narrativas biográficas de professores do 1º CEB.

Numa primeira fase, em 2008, os oito professores do 1º CEB relatam as suas percepções após a publicação dos documentos legislativos (ECD e ADD) com implicações na(s) (re)construções de identidade(s), na carreira e no desenvolvimento profissional.

Na segunda fase, em 2009, foi concebido um questionário, composto por questões fechadas, questões abertas e escalas tipo Likert – a partir dos resultados das narrativas, da legislação e da revisão de literatura – e distribuído pelos 396 professores do 1º CEB que integram os agrupamentos dos oito professores junto dos quais recolhemos as narrativas, constituindo, assim, a nossa amostra.

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

Em 2010, numa última fase, os professores que se ofereceram para participar na fase seguinte quando responderam ao questionário integraram-se em um dos três grupos de discussão que foram formados para identificar os aspectos internos da problemática em discussão através das subjectividades partilhadas e assimiladas pelo grupo para a construção do seu próprio discurso no contexto. Ainda nesta fase, mas mais tarde, os oito professores informadores-chave foram novamente solicitados para narrarem oralmente as suas percepções e experiências vividas na escola nos últimos anos.

Nesta comunicação evidenciaremos os resultados do tratamento e análise qualitativa dos dados recolhidos nas diferentes fases, antes identificadas.

Da nossa amostra, destacamos aqueles que nos acompanham desde a nossa dissertação de Mestrado (2006/2007): os oito professores do 1º CEB que desempenharam um papel primordial, cedendo com maior facilidade a informação, por terem conhecimento real das experiências e pela receptividade que demonstraram em comunicar esses conhecimentos num espírito de colaboração constante na investigação que realizamos.

Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, pp. 2717-2728

Actualmente, os oito professores participantes continuam a ser os “informadores-chave” (Gómez et al., 1999: 127), principalmente nas 1ª e 3ª fases do nosso estudo.

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

No que respeita à faixa etária, ela tem maior representatividade entre os 31 e 40 anos (39,0%) e entre os 41 e 50 anos (30,5%).

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

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

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

Assim, a percentagem de professores até aos 20 anos de serviço (68,7%) reflecte uma amostra de professores com significativa inserção na carreira e considerável experiência profissional.

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

Neste texto iremos explicitar as percepções dos professores do 1º CEB relatadas nas narrativas biográficas escritas e orais recolhidas nas duas fases referidas e nos três grupos de discussão formados para o efeito. Para além das percepções evidenciadas nos textos narrativos dos professores apresentamos alguns dos resultados recolhidos através da aplicação de um questionário respondido por 249 professores do 1º CEB, nomeadamente no que se refere às respostas de algumas das questões abertas formuladas neste questionário.

4. Alguns resultados de investigação

4.1 Desenvolvimento profissional do professor: contextos e condições de trabalho

Da leitura especializada (Vonk e Schras, 1987; Hargreaves e Fullan, 1992; Hargreaves, 1998; Day, 2001, 2004; Day e Sachs, 2004; Caetano, 2007; Veiga Simão, 2007), apercebemo-nos que as condições são premissas imperativas para a mudança educativa e, por isso, os professores na sua ausência sentem o seu empenho e compromisso no trabalho subaproveitados – *“não vale a pena, eu já tenho visto que não vale a pena (...)”* (Amélia, narrativa oral/2010) - bem como, dificuldades no desenvolvimento de actividades formativas fora da escola que requeiram, essencialmente, disponibilidade de tempo *“(...) dificultando a vida do professor se pretender frequentar algum curso, ou se quiser partilhar conhecimentos com colegas para ser melhor professor”* (Sónia, narrativa escrita/2008).

Neste sentido, o Quadro 1 sintetiza as condições que os professores encontram presentemente nas suas escolas/agrupamentos nos contextos político e social que argumentadas com as vozes dos informadores-chave que participaram no nosso estudo, consistem em factores impeditivos da aprendizagem docente.

Assim, no contexto político, apesar do (re)conhecimento público do investimento económico realizado no parque escolar ao longo da última década, incidindo, essencialmente na remodelação de escolas, os professores do 1º CEB, nas suas narrativas biográficas, manifestam insatisfação relativamente às condições com que se deparam diariamente nas suas escolas. Por exemplo, a utilização das tecnologias de informação, material didáctico para a concretização de tarefas é uma exigência curricular que pressupõe a existência de condições físicas e materiais escolares que muitas vezes não existem e, outras vezes encontram-se em mau estado de conservação ou desactualizados, tal como afirma a Patrícia na sua narrativa:

“(...) para que os resultados escolares melhorem e as aprendizagens sejam significativas é necessário (...) espaços físicos condignos e funcionais, materiais e instrumentos essenciais para a prática docente e que estejam em condições de serem utilizados (...)” (Patrícia, narrativa escrita/2008).

Assim, para além da insatisfação em relação às condições físicas da escola, os professores participantes manifestam também preocupação no que concerne às condições de trabalho na escola, essencialmente na aplicabilidade de medidas curriculares desadequadas aos contextos educativos actuais. Disto são exemplo, os critérios relacionados com a organização de turmas (turmas com elevado número de alunos, com diferentes anos de escolaridade, com progressão automática no primeiro ano e a obrigatoriedade de o aluno acompanhar o grupo até ao final de ciclo); a falta de apoio pedagógico para todos os alunos com dificuldades de aprendizagem; a introdução das Actividades de Enriquecimento Curricular no horário escolar do professor titular de turma e, para agravar a situação, a falta de tempo e de momentos para trabalhar em equipa, tal como pensa o professor Salvador:

Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, pp. 2717-2728

“(…) e então no primeiro ano, para não ferir susceptibilidades de alunos e ‘essas tretas todas’, o menino não pode reprovar, depois vai para o segundo ano fazer o primeiro ano e depois se não consegue, porque está desenquadrado em termos de trabalho nas aprendizagens dadas, o professor tem de se desdobrar para fazer segundo e primeiro ano (…)” (Salvador, GD1).

Também no contexto social, as políticas educativas interferem nas relações pessoais e profissionais dos professores, com destaque na relação directa com os pares.

Quadro 1 – Contextos e condições de aprendizagem dos professores na escola

Contextos	Condições de aprendizagem
	Condições físicas (da escola)
	Ausência de espaços condignos Ausência de materiais didácticos na escola
Político	Condições de trabalho (na escola)
	Actividades de Enriquecimento Curricular (Apoio ao Estudo) impostas Excesso de alunos por turma Falta de apoio/acompanhamento pedagógico Ausência de espaços e momentos para trabalhar em conjunto Falta de tempo
Social	Condições relacionais (na escola)
	Dificuldades na relação com os pares, com os alunos e com os encarregados de educação

Os professores constataam que os documentos legislativos, especialmente o normativo que regula a avaliação de desempenho docente impulsiona os primeiros conflitos entre os professores, sustentados em atitudes individualistas e desconfiadas, produzindo ambientes escolares emocionalmente contestados em silêncio para evitar mais problemas.

A mudança projectada nestes moldes tem, naturalmente, efeitos nefastos na identidade profissional dos docentes “(…) agora que os normativos me obrigam a estar ali como um tolo no meio da ponte, porque não sei exactamente para onde vai virar a agulha, isso é verdade (…)” (Elsa, narrativa oral/2010), desorientando profissionalmente os professores na aprovação de um caminho que consideram motivador, seguro e profícuo para um ensino de qualidade.

4.2 Oportunidades de aprendizagem profissional

Atendendo à ideia de que os contextos de trabalho são dinâmicos, Guskey (1995: 126) sugere uma “combinação ideal” entre a aprendizagem profissional e as oportunidades, ao que Day (2004) acrescenta que,

no decurso da carreira docente, a escola deve participar na criação de oportunidades sustentadas na diversificação de actividades, tanto dentro, como fora da instituição.

Desta forma, trabalhar em grupos formais, por exemplo nas reuniões de escola/agrupamento, seria uma oportunidade de encorajar a divulgação, a partilha e a colaboração, derrubando potenciais barreiras à participação em todas as formas de prática reflexiva (Day, 2004; Herdeiro, 2010).

Contudo, os professores sentem que este espaço de aprendizagem formal está subaproveitado, não incentivando à aprendizagem profissional “(...)se essas reuniões fossem a nível de partilha dentro da escola, eu acho que se poderia aprender muito mais coisas” (Ruivo, GD3), devido, essencialmente, ao carácter burocrático imposto: “ (...) como frisei há pouco, a nível de reuniões, que são inúmeras, todos os meses, quase, há reuniões, às vezes sinto que o que vamos lá fazer e o que resolvemos nessas reuniões é essencialmente parte burocrática (...)” (Elsa, narrativa oral/2010); ao tempo que dispõem (muitas vezes ‘roubado’ à família e ao descanso pessoal) e que sentem que foi francamente desperdiçado e, simultaneamente, instigador de desgaste profissional: “(...) às horas que a gente passa nas reuniões (...) e que isso me torna um cansaço enorme que por vezes não tenho o rendimento que gostaria de ter na minha sala de aula” (Rita, GD3).

Todavia, para além desta oportunidade de aprendizagem, os professores referem outras presentes na escola como a frequência de acções de formação, a coordenação e participação em projectos e as experiências pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

Mediante as oportunidades de aprendizagem facultadas, os professores sentem que as mesmas emergem num plano diferenciado entre os docentes de uma mesma instituição: “As oportunidades de desenvolvimento não são iguais para todos” (Q. 144). Ou seja, os professores do 1º CEB percebem que “(...) não têm as mesmas oportunidades” (Q. 145) e as que existem são atribuídas, preferencialmente, aos docentes dos outros ciclos ou níveis de ensino “(...) a nível de agrupamento são poucas as solicitações e os projectos para os quais estamos envolvidos” (Elsa, narrativa oral/2010).

Da mesma forma, a oferta de acções de formação não responde às necessidades dos docentes na escola, tanto pela qualidade como pela quantidade (García, 1999). A imposição temática das acções de formação pelo Ministério da Educação “(...) existe um leque pouco variado de acções de formação (...) e que podem não ir ao encontro do interesse dos docentes e das suas necessidades momentâneas e contextualizadas, como é o caso do excesso de oferta de formação em TIC e das Bibliotecas Escolares (...) que neste momento, isso não é o que me aflige (...)” (Elsa, narrativa oral/2010).

Do mesmo modo, a prioridade cedida aos professores que, em curto, prazo necessitam de créditos para progredir na carreira docente “(...) formação de Língua Portuguesa, não tive digamos vaga, não é, não tinha

urgência em créditos, logo não tive a oportunidade de entrar (...)” (Catarina, narrativa oral/2010), relativizando, assim, a vontade e o empenho daqueles que se sentem comprometidos e apaixonados pelo ensino: “*(...) os professores vêem-se, actualmente, sujeitos à frequência de formação proposta pelos seus Agrupamentos (...) e se esta for de algum modo ‘desnecessária’ o docente, ao invés de poder procurar formação para colmatar as suas lacunas e necessidades, vê-se obrigado a mais do mesmo, numa lógica de ocupação do tempo livre*” (Carolina, narrativa escrita/2008).

Para além dos critérios referidos, o tempo de serviço que os professores têm na escola/agrupamento também é uma referência atendida pelos directores quando pretendem distribuir as oportunidades de desenvolvimento pelos profissionais da instituição. Assim, “*(...)iniciar um projecto num agrupamento, em que estás há pouco tempo, neste caso, no meu, em que estou só há um ano, nem pensar (...)*” (Patrícia, narrativa oral/2010), porque os projectos que já existem nos agrupamentos, “*(...)geralmente são dinamizados por pessoas que já estão há muito tempo no agrupamento (...)*”(Ibidem) e que já pertencem ao círculo de amigos dos que têm o poder de decisão: “*(...) portanto, já os conhecem, já sabem para onde é que hão-de ir, e que pessoas é que devem escolher (...)*” (Ibidem). Com certeza que esta oportunidade garante aos seus líderes/coordenadores uma dupla satisfação profissional: ter sido escolhido pelo órgão directivo e ver reconhecido o seu trabalho publicamente face ao trabalho dos restantes colegas: “*(...) só alguns docentes, os que fazem directamente parte do projecto, são reconhecidos, os restantes professores diluem-se.*” (Q. 242), influenciando as identidades profissionais docentes.

No quadro 2 sistematizamos os principais constrangimentos à aprendizagem na escola, identificados pelos professores.

Quadro 2 – Os constrangimentos à aprendizagem do professor na escola

Constrangimentos:
<ul style="list-style-type: none">• Pouca oferta de acções de formação na escola/agrupamento• Fraca qualidade das acções de formação• Ausência de critérios de selecção da coordenação dos projectos• Insuficiente formação dos responsáveis pela orientação das reuniões formais• Falta de tempo para o trabalho colaborativo e para a formação contínua• Mal-estar docente

Desta forma, os professores reconhecem a existência de oportunidades na escola, mas também apontam muitos constrangimentos (Quadro 2) que operam como factores inibidores da construção de uma carreira docente aliciante “*(...) pouco foi a oportunidade que me deram (...)*” (Elsa, narrativa oral/2010).

5. Conclusão

Na actualidade, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem assume especial acuidade, reconhecendo-se a importância da sua participação empenhada na transformação significativa do sistema educativo, particularmente em tempos de mudança.

Nesta perspectiva, o professor é visto como um profissional que procura dar respostas às situações com que se depara, movendo-se em circunstâncias muito complexas e contraditórias, que requerem a aprendizagem e a mobilização de competências específicas e um quadro de valores pessoais e profissionais considerados fundamentais no processo de mudança.

Na realidade, os discursos políticos produzidos na Europa e impostos na escola portuguesa pelos sucessivos governos, em nome da emergência de um ensino de qualidade - dependente em grande parte da qualidade dos professores - impulsionam a ocorrência de contextos educativos alicerçados no mal-estar docente, colocando o desenvolvimento do professor 'em risco', pois, mediante um contexto desmotivador e individualista, não terá, certamente, muitas hipóteses de sobreviver e/ou crescer como pessoa e como profissional.

Na opinião dos professores participantes, o mal-estar docente na escola dificulta as relações entre os professores, aflorando os primeiros conflitos baseados na desmotivação, na desconfiança e no desenfreado individualismo agravado pela competição profissional. Esta situação desmoraliza o trabalho em grupo e limita os contextos de aprendizagem do professor.

A criação de oportunidades de aprendizagem e a melhoria das condições de trabalho tornam-se indispensáveis para ultrapassar muitas das exigências impostas pelos normativos que declaram a mudança educativa. Contudo, na percepção dos professores participantes nesta investigação, as condições das escolas e de trabalho dos professores precisam de ser pensadas e ajustadas de modo a serem vistas e sentidas como premissas de motivação profissional, surtindo ambientes relacionais educativos saudáveis e promotores de desenvolvimento profissional docente com consequências no ensino.

6. Referências Bibliográficas

- AVALOS, Beatrice (2004). CPD policies and practices in the Latin American region, in C. Day e J. Sachs (Org.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press, pp. 119-145.
- BERTAUX, Daniel (1997). *Les Récits de Vie*. Paris : Natha.
- CAETANO, Ana Paula (2007). A complexidade da mudança e da formação – uma perspectiva de religação e diálogo, in M. A. Flores e I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em*

Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, pp. 2717-2728

Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança. Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED, pp. 103-108.

CANÁRIO, Rui (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

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

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

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

DEAN, Joan (1991). *Professional Development in School*. Milton Keynes: Open University Press.

GARCÍA, Carlos Marcelo (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GOODSON, Ivor F. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

GUSKEY, Thomas (1995). Professional Development in Education: In Search of the Optimal Mix, in Thomas R. Guskey e Michael Huberman (Ed.) *Professional Development in Education: New Paradigms e Practices*. New York: Teachers College Press, pp. 114-132.

GRUNDY, Shirley e ROBISON, Judith (2004). Teacher professional development: themes and trends, in the recent Australian experience, in C. Day e J. Sachs (Org.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press, pp. 146-166.

HARGREAVES, Andy e FULLAN, Michael (1992). Introduction, in A. Hargreaves e M. Fullan (Org.) *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, pp. 1-19.

HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

HERDEIRO, Rosalinda (2010). *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional. Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.

Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al (orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación, pp. 2717-2728

- MOAIS, Filomena e MEDEIROS, Teresa (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.
- SACHS, Judyth (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema de desenvolvimento profissional contínuo dos professores, in M. A. Flores e A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Lisboa: Edições Pedagogo, pp. 99-118.
- SILVA, Ana Maria (2002). Formação contínua de professores, construção de identidades e desenvolvimento profissional, in A. F. Moreira e E. F. Macedo (Org.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 119-137.
- SMYLIE, Mark A. (1995). Teacher Learning in the Workplace: Implications for School Reform, in Thomas R. Guskey e Michael Huberman (Ed.) *Professional Development in Education: New Paradigms e Practices*. New York: Teachers College Press, pp. 92-109.
- SUGRUE, Ciaran (2004). Rhetoric's and realities of CPD across Europe: from cacophony towards coherence?, In C. Day e J. Sachs (Org.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press, pp. 67-93.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?, 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. 93- 101.
- 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.