

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

O impacto da mobilidade docente na organização escolar:

Lideranças – que desafios?

Estudo de uma escola secundária com 3º ciclo de Lisboa

Maria Cristina Douwens Lopes Ribeiro Dias

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em
Administração e Gestão Educacional

Orientadora: Professora Doutora Cláudia Neves

Lisboa, dezembro de 2013

RESUMO

Hoje em dia, a mobilidade docente constitui um dos problemas com que, grande parte, das organizações escolares se confrontam. Os quadros de escola têm sofrido profundas alterações devido à aposentação antecipada de muitos docentes que, em geral, são substituídos por outros em regime de contrato. Este facto provoca alguma instabilidade que pode afetar o clima e a qualidade das escolas, requerendo uma adaptação de estratégias de liderança quer por parte dos diretores, quer dos docentes que exercem cargos de liderança intermédia, como por exemplo os coordenadores de departamento. Esta investigação visa abordar algumas questões relacionadas com a referida problemática e que sejam conducentes a uma reflexão mais profunda. Começamos o nosso trabalho com um breve enquadramento teórico, focando aspetos como a organização escolar, a cultura e o clima de escola, a liderança em contexto escolar e a profissão de professor. A pesquisa empírica realizou-se numa escola secundária de Lisboa, situando-se, por isso, como um estudo de caso. Utilizou-se o método de entrevistas semiestruturadas para auscultar as perceções de docentes contratados, dos docentes coordenadores e da Diretora, numa tentativa de perceber qual o impacto da mobilidade docente na escola, nas lideranças e na prática letiva.

Palavras-chave:

Organização escolar

Clima de escola/ Qualidade da escola

Mobilidade docente

Estratégias de liderança

Lideranças intermédias

ABSTRACT

These days, teacher mobility is one of the problems which many schools have to deal with. Schools have changed deeply because teachers who had been teaching at the same school for years have retired early in time, being replaced by teachers with a short term work contract. This fact has caused some instability which may affect the climate and the quality of the school. Thus, new leadership strategies have to be adopted either by the Headmasters or by those with intermediate leadership positions such as the Heads of Department. With this investigation, we aim to approach some questions related to this problem, viewing a deeper reflection on it. The theoretical framework focuses on school organizations, school culture and climate, leadership in schools and the teaching profession. The empiric work took place in a secondary school in Lisbon, therefore it is meant to be a case study. The methodology followed consists mainly in semi-structured interviews in order to understand the perceptions that teachers with a short time contract, the Heads of Department and the Headmaster have about this matter. This being an attempt to know better the impact of teacher mobility as far as school organization, leadership and teaching practice are concerned.

Key words:

School organization

School climate and quality

Teacher mobility

Leadership strategies

Intermediate leadership

Índice de quadros

Quadro I – Dimensões/Características da escola como organização	11
Quadro II – Clima e cultura de escola	24
Quadro III – Variáveis comportamentais	27
Quadro IV – Fases do ciclo da carreira do professor	71
Quadro V – resultados dos exames nacionais nos últimos 5 anos	102

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Dados estatísticos de Alcântara	89
Gráfico 2 – Distribuição dos docentes por grupo disciplinar 207/2008	94
Gráfico 3 – Docentes do quadro e contratados no início de 2007/2008	94
Gráfico 4 – Docentes do quadro e contratados no final de 2007/2008	95
Gráfico 5 – Distribuição por grupo disciplinar dos docentes a exercer funções em 2011/ 2012	96
Gráfico 6 – Docentes em exercício de funções em 2011/2012	97
Gráfico 7 – Área de residência dos alunos	98
Gráfico 8 – Percentagem de alunos por freguesia de residência	98
Gráfico 9 – Habilitações académicas dos pais	99
Gráfico 10 – Habilitações académicas das mães	99
Gráfico 11 – Resultados a Língua Portuguesa	100
Gráfico 12 – Resultados a Matemática	101

Índice

RESUMO	II
ABSTRACT	III
Índice de quadros.....	IV
Índice de gráficos.....	V
INTRODUÇÃO.....	1
1. Contextualização e relevância do estudo.....	1
2. Objetivos da investigação.....	3
3. O problema de investigação	3
4. Questões de investigação.....	4
5. Organização do trabalho.....	5
PARTE I - Enquadramento teórico	7
Capítulo 1 - A organização escolar, a cultura e o clima de escola	7
1.1 A escola enquanto organização	7
1.2. Modelos de organização escolar.....	12
1.3. Cultura de escola	18
1.4. Clima de escola.....	24
Capítulo 2 -Pedagogia da liderança em contexto escolar	31
2.1. Os estilos de liderança na organização escolar.....	31
2.2. A liderança do Diretor	39
2.3. As lideranças intermédias.....	42
2.4. O professor enquanto líder	44
Capítulo 3 -A carreira docente e os diferentes papéis do professor na escola.....	49
3.1. Evolução da carreira docente.....	49
3.2. A mobilidade docente: enquadramento legal e impacto na organização escolar	58
3.3. Motivações e competências dos professores	64
3.4. Mal-estar docente	71
PARTE II - Estudo empírico	75
Cap. 4 - Metodologia	75
4.1. Natureza do estudo e opções metodológicas	75
4.2. Métodos de recolha e análise de dados.....	76
4.3. Os participantes	81
4.4. Validade e fiabilidade do estudo	82
4.5. Limitações e potencialidades da investigação	83
Capítulo 5 - O contexto em estudo	87
5.1. Caracterização da escola e do meio envolvente	87

5.2. O Projeto Educativo	90
5.3. O espaço físico	91
5.4. Pessoal docente.....	93
5.5. População discente e resultados escolares.....	97
Capítulo 6 - Análise e interpretação dos dados	105
Tema 1 – Dinâmicas organizacionais.....	106
6.1. Cultura e clima de escola.....	107
6.1.1. Caracterização da escola e alterações sentidas	107
6.1.2. Ambiente de trabalho.....	113
6.1.3. Acolhimento aos novos professores	115
6.1.4. Como os professores veem os alunos	117
6.2. Liderança da Diretora	120
6.2.1. Motivação	120
6.2.2. Perspetiva da Diretora sobre a sua influência.....	122
6.2.3. Tomada de decisões.....	124
6.2.4. Gestão dos recursos humanos.....	124
6.3. Lideranças intermédias	127
6.3.1. Funções e competências dos Coordenadores.....	127
6.3.2. Dificuldades sentidas e estratégias adotadas	129
Tema 2 - Profissão docente	131
6.4. Início de carreira e percurso profissional	131
6.4.1. Tempo de serviço e tempo a exercer funções na Escola	131
6.4.2. Expectativas dos docentes contratados no início da profissão	133
6.4.3. Motivação para escolher e estar na profissão	134
6.5. Perceções dos professores acerca da sua profissão	136
6.5.1. Perfil, competências e autoridade do professor	136
6.5.2. Novas funções do professor.....	142
6.5.3. Desempenho pessoal e contributo para a qualidade da Escola.....	144
Tema 3 – Mobilidade docente e suas repercussões	147
6.6. Perceções dos docentes contratados sobre a sua situação	147
6.6.1. Dificuldades sentidas e fatores de desmotivação	147
6.6.2. Perspetivas de futuro	151
6.7. Perspetiva das Coordenadoras	152
6.7.1. Mais-valias dos novos professores	152
6.7.2. Dificuldades sentidas e estratégias adotadas	153
6.7.3. O que mudou	156

6.8. Perspetiva da Diretora	157
6.8.1. Alterações no quadro de Escola e mudanças sentidas	157
6.8.2. Contributo dos docentes contratados para o desempenho da Escola	159
6.8.3. Impacto na gestão dos recursos humanos.....	160
6.9. Concurso e colocação de docentes	163
6.9.1. Autonomia da escola	163
6.9.2. O que é preciso mudar	165
CONCLUSÕES	169
Referências Bibliográficas.....	177
Referências Legislativas	184
ANEXOS	185

INTRODUÇÃO

1. Contextualização e relevância do estudo

A qualidade das escolas está cada vez mais sujeita a um rigoroso processo de controlo que tem como objetivo a melhoria do seu funcionamento e dos resultados dos alunos. Para que este objetivo seja alcançado é necessário que o Diretor envolva todos os professores e restante comunidade educativa (incluindo pais e encarregados de educação) na implementação do seu projeto, veiculado na carta de missão, e do projeto educativo da Escola. Deve-se proceder regularmente a uma avaliação interna para detetar pontos fortes e fracos, que permita depois aplicar os ajustamentos necessários. Em nosso entender, o Diretor deve ter uma visão de Escola que consiga fazer passar a todos os colaboradores e deve apostar no trabalho partilhado e colaborativo, promovendo o espírito de equipa e a cultura de escola.

Hoje em dia são exigidas capacidades de liderança ao Diretor escolar, o qual desempenha um papel fundamental na orientação, condução e monitorização do projeto educativo, bem como na mobilização do pessoal docente, para exercer uma prática pedagógica que vise a valorização e o desenvolvimento de todos na escola, tendo como finalidade a melhoria da qualidade da escola. Para alcançar este desiderato, questionamos a importância do planeamento estratégico da distribuição do serviço docente e das nomeações de docentes para cargos de gestão intermédia e se estes devem ou não seguir critérios baseados nas características das turmas e nas competências e perfil dos professores.

O estudo que nos propomos realizar sobre *o impacto da mobilidade docente na organização escolar* foca-se, sobretudo, no papel que as lideranças desempenham neste processo de mudança, buscando encontrar o equilíbrio necessário para que a qualidade da escola não seja demasiado afetada.

O papel das lideranças e a liderança nas escolas são questões que têm vindo a ser abordadas com alguma frequência em trabalhos de investigação. Tem sido dado especial relevo aos vários modelos de liderança, às características do líder e à influência que este tem na organização, especialmente no que diz respeito ao clima de escola e à promoção de lideranças nas escolas.

No entanto, pensamos que este nosso trabalho introduz alguma “novidade” ao que tem sido feito até agora, uma vez que pretendemos relacionar o exercício da liderança com a mobilidade docente e verificar até que ponto é que as lideranças se têm que adaptar ou se têm vindo a adaptar a este fenómeno, que é recente em muitas escolas.

O trabalho ora apresentado, e que foi realizado no período compreendido entre 2011 e 2013, baseou-se no estudo de uma escola secundária com 3º ciclo, do centro de Lisboa. Inserida num bairro tradicional da cidade, com um quadro de professores estável, viu-se confrontada em 2002 com um processo de fusão e, nos últimos anos, com a reforma antecipada de um grande número de professores que formavam o *núcleo* da escola. Tem-se vindo, assim, a assistir a uma entrada e saída de professores contratados, em regime de substituição, (por vezes três professores para um mesmo horário no mesmo ano letivo) a um ritmo que a escola não estava habituada.

O estudo que se desenvolveu tem por objetivo compreender como é que a escola, e mais especificamente as lideranças de topo e intermédias, se tem adaptado à nova realidade de elevada mobilidade docente que recentemente se tem vindo a verificar. Embora seja um campo de investigação ainda pouco trabalhado, pensamos ser bastante pertinente, permitindo, porventura, contribuir para um melhor conhecimento e problematização desta situação de instabilidade a que muitas escolas estão sujeitas atualmente. Apesar de estarmos cientes que este trabalho não consegue abarcar todas as problemáticas que foram surgindo ao longo da investigação, agrada-nos pensar que com ele se abre uma “janela” que poderá desencadear futuras investigações mais complexas e abrangentes.

Centrámos a nossa investigação na reflexão sobre algumas questões que se impõem relativamente à mobilidade docente e ao seu impacto numa escola que a investigadora conhece bem e que tem interesse pessoal em estudar.

2. Objetivos da investigação

Com este estudo pretendemos verificar qual o impacto que a mobilidade docente tem tido a nível do clima e cultura de escola e da sua liderança, na concretização do projeto educativo e até que ponto pode afetar o quotidiano da escola e, conseqüentemente, a qualidade do desempenho da mesma.

A investigação levada a cabo teve como principal objetivo estudar as estratégias de liderança exercidas face à constante mudança de uma parte substancial do corpo docente, tendo como princípio orientador a melhoria quer das práticas docentes quer da escola.

Para tal, foi importante perceber como é que a Diretora tem exercido e/ou adaptado a sua liderança e de que modo é que os Coordenadores de departamento e dos ensinos básico e secundário têm sentido esta grande rotatividade de professores e até que ponto foi necessário mudarem as suas práticas. Isto é, que mecanismos foram ou não ativados por parte das lideranças para garantirem a integração dos novos professores nos modos habituais de trabalho específicos de cada departamento e grupo disciplinar, tendo em vista a continuidade do projeto educativo. Partilhamos a posição de Lima (2002) ao pôr em questão a possibilidade de existência de uma escola autónoma e dotada de um projeto educativo original e único, se ao mesmo tempo não contar com uma cultura profissional singular que lhe confira uma identidade própria e defina um rumo às suas dinâmicas futuras.

3. O problema de investigação

Chegamos, então, à questão de partida desta investigação:

Como é que a Escola e as suas lideranças se têm vindo a adaptar à crescente mobilidade docente que se tem vivido nos últimos anos? Que estratégias se têm vindo a desenvolver?

Para tentar responder a esta questão, fizemos um levantamento e análise das práticas exercidas pelas lideranças de topo e intermédias na escola que foi objeto da nossa investigação, identificando e analisando os aspetos relevantes que orientam a procura de qualidade e melhoria da organização em estudo. Tivemos como propósito tentar compreender a relação entre a liderança da escola, a mobilidade docente e a qualidade da escola.

4. Questões de investigação

Não obstante reconhecermos que a explicitação de uma questão de partida era fundamental para direcionar o nosso trabalho de investigação, sentimos ser necessário ter em consideração algumas questões orientadoras que se revelaram pertinentes e que nos ajudaram a clarificar o nosso objeto de estudo. Estas foram também importantes, porque não só nos orientaram como serviram de fio condutor para a organização quer da parte teórica quer da empírica, permitindo-nos desenvolver um trabalho coerente. Surgiram-nos como questões de investigação as seguintes:

- Em que medida é que a mobilidade docente pode provocar alterações no clima e cultura de escola?
- Em que medida é que a mobilidade docente requer uma adaptação das lideranças de topo e intermédias?
- De que modo é que o corpo docente pode influenciar a qualidade da escola?
- De que modo é que a concretização do projeto educativo depende do envolvimento e da estabilidade do corpo docente?

Todavia, estas questões de investigação não foram tomadas como um “espartilho” ao estudo. Pelo contrário, constituíram-se como pistas que permitiram seguir diversas direções ao longo da investigação.

5. Organização do trabalho

Este trabalho está estruturado em duas partes que compreendem vários capítulos. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico e a segunda é constituída pelo estudo empírico.

A Parte I compreende 3 capítulos. O primeiro capítulo debruça-se sobre *a organização escolar, a cultura e o clima de escola*. Procura-se explicar o que alguns estudiosos entendem por organização escolar, apresentando-se em seguida modelos de referência. Por fim, abordam-se os conceitos de cultura e clima de escola e a importância que estes têm no desempenho da organização e dos seus membros. O segundo capítulo tem como título *Pedagogia da Liderança em contexto escolar* e procura aflorar os estilos de liderança que se aplicam à organização escolar. Neste capítulo fazem-se, ainda, breves reflexões sobre a relevância da liderança do Diretor, das lideranças intermédias e da liderança do professor. Explora-se o fenómeno da liderança e a importância que os diversos líderes têm no desempenho dos alunos e da organização. O terceiro capítulo trata da *carreira docente e dos diferentes papéis do professor na escola*. Nele, procura-se explicar sucintamente a evolução da carreira docente nas últimas décadas, as alterações introduzidas ao estatuto da carreira docente e respetivas consequências na profissão docente. Em seguida, explica-se o significado de mobilidade docente e respetivo impacto na organização escolar. Também neste capítulo, apontamos certos aspetos importantes inerentes às motivações e competências dos professores com o intuito de compreender o que leva à escolha da profissão e o que se espera do professor hoje em dia. Para finalizar, falamos um pouco sobre o mal-estar docente que aflige tantos docentes e que pode ser um obstáculo ao desempenho de cada um.

A Parte II compreende o quarto capítulo onde se explica em detalhe a metodologia de investigação utilizada neste estudo. Salientamos que este trabalho assume o cariz de Estudo de Caso, recorrendo-se unicamente à investigação qualitativa. Justificam-se as opções metodológicas e explicitam-se os métodos de recolha e análise de dados. Após o que se apresentam os participantes, fechando-se o capítulo com um breve apontamento sobre a viabilidade e fiabilidade do estudo bem como sobre as limitações e potencialidades da investigação. No capítulo quinto, procede-se à apresentação do

contexto em estudo. Começamos por fazer uma caracterização da escola e do meio envolvente, indicando quais as linhas gerais do projeto educativo. Seguidamente descreve-se o espaço físico, o pessoal docente e a população discente. Chegamos, por fim, ao sexto capítulo que se entende ser a parte fulcral do trabalho. É neste capítulo que se procede ao tratamento de dados, ou seja, à sua análise e interpretação com o fito de fazer inferências e tecer considerações relativas à problemática em estudo. Tendo em conta este objetivo, procedemos à articulação, relacionamento e cruzamento da informação resultante do trabalho de pesquisa.

Na parte final deste trabalho, apresentamos as conclusões a que nos permitimos chegar após uma apurada reflexão e fazendo sempre a ligação entre a nossa pergunta de partida, as questões de investigação e a interpretação de dados.

PARTE I - Enquadramento teórico

Capítulo 1 - A organização escolar, a cultura e o clima de escola

1.1 A escola enquanto organização

Ao tentarmos definir o conceito de organização, deparamo-nos com diversas interpretações. De acordo com o conceito clássico, organização é o conjunto de duas ou mais pessoas que realizam tarefas, seja em grupo, seja individualmente mas de forma controlada e coordenada e que atuam num determinado contexto ou ambiente. Com vista a atingir um objetivo pré determinado procede-se à afetação eficaz de diversos meios e recursos disponíveis, sendo estes dirigidos ou não por alguém com as funções de planear, organizar, liderar e controlar.

Se refletirmos um pouco, não é possível imaginarmos a nossa vida sem a existência de organizações, quer sejam de carácter económico, social, cultural, voluntário, com ou sem fins lucrativos. As organizações existem numa tentativa de dar resposta aos diferentes tipos de problemas com que as sociedades se vão deparando. Para alcançar este desiderato é necessário que revelem capacidade de adaptação ao meio em que estão inseridas, não só em termos sociais e culturais, como também legislativos. Uma empresa, um hospital, uma escola, uma corporação de bombeiros, uma associação de voluntariado, são exemplos de organizações que, apesar de terem diferentes finalidades, têm algo em comum que é a união de esforços de várias pessoas com vontade de atingirem um mesmo objetivo. Socorremo-nos das ideias de alguns autores, com as quais pretendemos ilustrar o modo como a nossa sociedade se define através de organizações.

Começamos, então, por referir Mintzberg (1995:13), que diz:

“O nosso mundo tornou-se, para o melhor e para o pior, uma sociedade feita de organizações. Nascemos no quadro de organizações e são ainda

organizações que zelam pela nossa educação de maneira a que, mais tarde, possamos trabalhar em organizações.”

Também Teixeira (1995: 4), citando Etzioni (1987), se refere às organizações dizendo:

“Nascemos em organizações, quase todos os momentos de cada um dos nossos dias são vividos em organizações, os serviços que utilizamos e os bens que consumimos são-nos fornecidos por organizações e no momento da morte é, ainda, uma organização que há-de autorizar o nosso enterro”.

Através das palavras dos autores supracitados, reforçamos a ideia de que as organizações existem, e têm a sua razão de ser, para suprir necessidades prementes dos seres humanos. O Homem depende das organizações e as suas vivências são facilitadas pelas mesmas. Como vemos, as organizações são constituídas por pessoas e existem para as pessoas, mas importa também perceber de que modo é que os indivíduos e o meio ambiente as podem condicionar. Assim sendo, Morgan (1996:43) dá-nos uma definição de organização bastante interessante, considerando-as “como sistemas vivos, fortemente dependentes do meio que as rodeia e influencia diretamente, e dos indivíduos que nela estão inseridos, também eles produtos desse ambiente exterior à organização.”

É ainda nesta senda que Lorenzo Delgado (1994:295) tece a seguinte consideração:

“As organizações são criações sociais, produtos da interação de pessoas que procuram a consecução dos seus objetivos. (...) Para compreender as organizações é necessário conhecer as intenções dos seus membros e o sentir que colocam nas diferentes atuações e situações”.

Não é possível falarmos de organizações, sem referir o nome de Max Weber, pois foi um dos pioneiros no estudo das organizações modernas, relacionando-as com a noção de burocracia. Giddens (2004:350), baseando-se nas ideias de Weber, entende-as como “formas de coordenar as atividades dos seres humanos, ou os bens que produzem, de uma forma constante no tempo e no espaço.” Ainda de acordo com Giddens (2004), Weber atribui às organizações um cariz burocrático destacando algumas características:

- Existe uma nítida hierarquia de autoridade. Uma burocracia é como uma pirâmide, com as posições de maior autoridade no topo e uma cadeia de comando que se estende do topo à base e torna possível a coordenação da tomada de decisões;
- O regulamento escrito governa a conduta dos funcionários;
- Existe uma carreira profissional dentro da organização e as promoções dependem da capacidade e da antiguidade ou de ambas.

Mas com o decorrer dos anos, a teoria da burocracia organizacional de Weber foi sendo questionada. Tal explica-se, precisamente, pelo que dissemos anteriormente. Ou seja, as organizações também são produto do ambiente que as rodeia e em que se inserem, daí não ser expectável que elas se mantenham com as mesmas características e imutáveis ao longo dos tempos. Apoiamo-nos nas palavras de Silva (2008:50) para melhor explicar esta nossa afirmação: “Dos tempos em que Weber teorizou as organizações até à atualidade o mundo mudou muito e as organizações também.” O autor defende ainda que embora, por vezes, se encontrem nas organizações atuais semelhanças com o modelo de burocracia weberiana, “é evidente que novos modelos e novas soluções organizativas têm vindo a responder às necessidades e exigências de sociedades em mutação, com problemas novos a suscitarem novas abordagens” (ibidem).

Apesar de terem surgido críticas a este modelo de burocracia de Weber, o mesmo continua a ser a pedra basilar para grande parte dos estudos que se fazem sobre as organizações. Mas, como vemos, o conceito de organização é bastante complexo e pode ser abordado por diversas perspetivas.

Dada a especificidade da organização que pretendemos investigar, a Escola, vamos passar à análise do que tem sido dito sobre a mesma, fazendo uma brevíssima resenha de como diversos investigadores a entendem. De acordo com Lorenzo Delgado (1994), citado por Batanaz Palomares (2003), a escola enquanto organização tem as funções explícitas de educar, socializar e orientar, e as funções implícitas de reprodução dos papéis sociais. Considerando que as escolas são organizações com características muito particulares e que não se podem confundir, em termos organizacionais, com uma fábrica ou empresa, é importante salientar que continua a ser uma organização prestadora de

serviços, cujo objetivo é o ensino por parte dos professores e a aprendizagem dos alunos. Para que a organização profissional - escola- funcione eficazmente, é necessário haver um comprometimento e responsabilidade individual do profissional (professor) face ao cliente (aluno). Ressalve-se que apesar dos programas e currículos serem definidos pela tutela e dos normativos legais que a escola tem de seguir, continua a haver uma grande liberdade e autonomia dos professores em sala de aula, não sendo possível regulamentar uma maneira de atuar conjunta e igual para todos, nem uma forma ou modelo de relacionamento com os alunos. Este fator pode proporcionar certas práticas menos corretas, que dificilmente serão corrigidas ou sancionadas. A este propósito Silva (2008:81) é de opinião:

“Embora os profissionais sejam, por norma, pessoas competentes e motivadas, a excessiva concentração de poder que assumem leva-os a adotarem comportamentos corporativos e de auto defesa, tornando-se quase impossível adotar mecanismos corretivos contra os desinteressados e incompetentes e ... permite a certos profissionais não só ignorar a necessidade dos usuários como também da própria organização”.

Em nosso entender, a escola deve ser vista como uma organização com características particulares, com uma missão específica que é essencialmente pedagógica e educativa, sendo multifacetada e possuindo especificidades próprias que são consequência da realidade social, da comunidade em que se insere e da própria organização. É, pois, importante que estejamos conscientes que a escola, enquanto organização, detém inúmeras características como constata Alves (1999:18-19) e das quais destacamos algumas:

“ (...) Alto nível de formação, autonomia e trabalho individual dos professores, configurando-se uma prática singular, escassamente supervisionada e que escapa à orientação e controlo da autoridade e dos pares; vulnerabilidade face às exigências dos contextos legal, familiar, social que faz com que o trabalho educativo seja marcado pela ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza; existência de uma estrutura hierárquica de autoridade, mas onde podem coexistir várias autoridades, poderes e contrapoderes e outras estruturas geradas pelas interações humanas; subordinação formal, ao cumprimento de objetivos pré determinados, a nível das instâncias centrais; (...) divisão e hierarquização do trabalho”.

Trincão (2011:27-28) fazendo uma adaptação de González (1991), Quadro I, apresenta as diversas dimensões e características que se podem encontrar na organização escola:

Quadro I – Dimensões/Características da escola como organização

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
ESTRUTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura organizativa (corresponde ao organigrama da escola): papéis, funções, unidades organizacionais, funções formais, sistema de comunicações, interações, processo de tomada de decisões, estrutura física e outras); • Estrutura pedagógica (programas, planos, projetos de trabalho formais e outros).
RELACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Relações de comunicação formais; • Relações interpessoais; • Relações de comunicação informais; • Relações e dinâmicas micropolíticas;
VALORATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Valores individuais; • Valores organizacionais (confiança, cooperação, respeito e dignidade, individualismo e expressão de pontos de vista e sentimentos); • Valores explícitos (propósitos e objetivos escolares fortemente declarados); • Valores implícitos (não declarados).
CONTEXTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto geral (rede de relações sociais, políticas, económicas e culturais de um certo momento); • Contexto específico (inclui os indivíduos e organizações com quem a escola mantém relações).
PROCESSUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Processos de tomada de decisão, estabelecimento de metas organizativas, planificação, coordenação, direção, avaliação, entre outras).
CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura organizativa (conjunto de crenças, normas implícitas, sentimentos).

Sendo a escola uma organização tão particular, mas com características tão diversas, tem-se verificado, nas últimas décadas, um interesse crescente por parte dos investigadores que se dedicam ao seu estudo, cujas reflexões têm dado um contributo importante para percebermos melhor o funcionamento da mesma, e o que dela podemos esperar em termos atuais e futuros. Dada a constante e rápida mudança, apanágio dos tempos em que vivemos, é imprescindível que a escola se saiba adaptar e que tenha capacidade para inovar de modo a garantir a sua eficácia, a qualidade do processo ensino/aprendizagem e para melhorar o seu funcionamento. É, pois, nosso entendimento que os diferentes modelos de análise da organização escolar constituem um fator importante que nos pode auxiliar a refletir sobre a mesma.

1.2. Modelos de organização escolar

Como já referimos, os autores que se dedicam à investigação da organização escolar apresentam abordagens diferentes e por vezes opostas quando realizam as suas análises. Não tendo este trabalho a pretensão de abarcar todas as visões, vamo-nos apoiar em algumas teorias que têm sido perspetivadas pelos estudiosos.

Teixeira (1995) faz uma apreciação de diferentes teorias organizacionais, sendo de opinião que, embora a teoria da burocracia seja a mais recorrente, por si só não nos ajuda a compreender todas as dimensões da escola enquanto organização, pelo que devemos debruçarmo-nos sobre outras teorias para obtermos um apoio mais consistente. A autora apresenta algumas teorias que têm aspetos que podem ser identificados na “prática quotidiana da escola portuguesa” (ibidem:7) a saber, a Teoria da Burocracia, a Teoria da Administração Científica, a Teoria das Relações Humanas, a Teoria da Contingência e a Teoria Z.

Por seu turno Costa (1996:7-8) também concorda que não existe “um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos (...) permitirão uma visão mais holística da escola”. Para fundamentar a sua opinião, o autor faz a análise da escola à luz de seis teorias que focam diversas dimensões organizacionais, reconhecendo o carácter subjetivo desta escolha. Defende, então, que a

escola pode ser vista como burocracia, como empresa, como democracia, como arena política, como anarquia organizada e como cultura.

Será com base nestes dois autores que passaremos a fazer uma apresentação sumária de algumas teorias que pensamos poderem auxiliar-nos a interpretar e a adequar a gestão da escola à realidade atual. Uma vez que o modelo da burocracia tem sido comumente aceite como tendo prevalência na descrição das organizações escolares, começaremos por delinear, em linhas gerais, os seus aspetos fundamentais.

A escola como burocracia

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, os estudos sobre a teoria da burocracia baseiam-se no pensamento do sociólogo alemão Max Weber. Segundo Chiavenato (1993), só nos anos 40, e após a tradução da obra de Weber para inglês, é que nos Estados Unidos se começaram a desenvolver mais estudos sobre a teoria da burocracia nas organizações. Apontam-se como principais características da burocracia as seguintes (Teixeira, 1995:10):

- Normatização da ação (toda a atividade é regulamentada por orientações escritas, precisas e previamente definidas);
- Hierarquia de autoridade e de funções com clara distribuição de competências;
- Impessoalidade nas relações;
- Distinção entre administração e propriedade;
- Funcionários selecionados por concurso ou por habilitações.

Ao refletirmos sobre a escola enquanto organização, facilmente identificamos alguns aspetos que a ligam à burocracia como por exemplo, (Teixeira, 1995: 12):

“As regras, estabelecidas centralmente, sobre os processos de avaliação dos alunos, o currículo escolar definido centralmente e de modo uniforme para todas as escolas, para todas as turmas e em todo o país e o modo como se processa o recrutamento do pessoal docente, por concurso meramente documental em que o tempo de serviço anterior (a antiguidade) é o critério fundamental”.

A escola como empresa

A perspectiva de escola como empresa tem como ponto de referência a Teoria da Administração Científica de Taylor e Fayol que apresentam uma visão economicista e mecanicista do Homem ao abordarem a questão da produtividade nas empresas. Teixeira (1995) elenca alguns traços do Taylorismo que se podem encontrar na organização escolar. De acordo com a autora, o calendário escolar, os programas, a organização das aulas com professores para os diversos níveis de ensino, as planificações e a preocupação constante dos professores em ensinar e educar os alunos, são elementos que se inserem na visão da organização científica do trabalho.

Relativamente a esta teoria, encontramos autores que recusam apontar qualquer semelhança entre a escola e uma empresa, pois aquela não se pode reduzir a uma indústria e outros que defendem a aplicação das técnicas empresariais à escola, tendo como finalidade uma maior eficácia e eficiência. Nesta senda, Bottery (1993), citado por Costa (1996:33), acredita que:

“Tem que haver uma hierarquia clara, tanto diretores como professores com responsabilidades diretivas são gestores industriais, os professores são trabalhadores e os alunos são matérias-primas a ser processadas (...) esta linha de produção tem que ser implementada em termos de padrões educacionais”.

A escola como democracia

O modelo de escola como democracia encontra os seus alicerces na teoria das relações humanas proposta por Elton Mayo e que surgiu como resultado das suas investigações e experiências de Hawthorne, levadas a cabo entre 1924 e 1932. Tal como o nome indica, este modelo organizacional centra-se nos indivíduos e no seu comportamento dentro da organização, reconhecendo a existência de subgrupos e salientando a importância da valorização das pessoas (e dos grupos) e da sua satisfação pessoal, fatores estes que influenciam positivamente a produtividade.

De acordo com Grave-Resendes (2008:3), John Dewey foi um dos autores mais marcantes na conceção democrática da escola e “influenciou profundamente a conceção de educação (educação personalizada) e de escola (escola comunidade educativa)”, defendendo a ideia de uma participação ativa da comunidade educativa. O aluno passa a ser o centro de atenção e é com a sua aprendizagem na escola que vai desenvolver

competências que lhe irão permitir uma futura integração plena e consciente na sociedade.

Ao pensarmos na escola como democracia, estamos a entendê-la como um espaço onde se privilegiam as relações humanas, daí que Costa (1996) tome como indicadores da presença deste modelo na escola os seguintes aspetos: a valorização de processos participativos na tomada de decisões, a utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados, a valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada e também a necessidade da motivação, da liderança e da satisfação dos diferentes atores. Por seu lado, Teixeira (1995:19) é de opinião que a Teoria das Relações Humanas não teve uma influência direta na escola, afirmando:

“Num mundo que é, em última análise, uma realidade sistémica, é possível que tenham existido, por um lado, mútuas influências e, por outro lado, que os avanços da psicologia tenham influenciado quase ao mesmo tempo o pensamento organizacional e o pensamento pedagógico”.

A escola como arena política

Esta é uma imagem de escola que rompe com os modelos tradicionais de burocracia, empresa e democracia, passando a escola a ser olhada como um espaço de luta de interesses e poderes dos diferentes membros da organização. Dentro desta linha de pensamento, Costa (1996:78) explica:

“As organizações, concebidas como miniaturas dos sistemas políticos globais, são percecionadas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os atores, situados no centro das contendidas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objetivos”.

Sintetizando, encontramos como elementos característicos deste modelo o interesse, o poder, o conflito e a negociação. A existência de conflito não é vista como um aspeto negativo, mas antes como um meio para se chegar a uma solução.

Ainda segundo Costa (1996), os autores que veem a escola segundo este prisma baseiam-se nos seguintes aspetos:

- A escola é um sistema político em miniatura;
- Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e grupos com objetivos próprios, poderes e influências diversas e diferentes, posicionados em diferentes patamares hierárquicos;
- A conflitualidade de interesses e a consequente luta pelo poder são inerentes à vida escolar;
- Os interesses, internos e externos à escola, influenciam toda a atividade organizacional;
- As decisões escolares são tomadas através de processos de negociação, sendo que a capacidade de poder e influência dos indivíduos ou grupos é de extrema importância neste processo.

A escola como anarquia

O conceito de anarquia é utilizado como uma metáfora neste modelo organizacional, e está relacionada com a desvinculação dos aspetos prescritivos e normativos da escola. Recorrendo uma vez mais a Costa (1996:96), indica-nos este autor que indicadores nos permitem ver a escola através desta metáfora:

- A escola é uma organização complexa, heterogénea, problemática e ambígua;
- O seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, uma vez que é definido por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;
- A tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas de uma forma desordenada, imprevisível e improvisada;
- Uma escola não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas sim uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos e indivíduos frouxamente articulados e fragmentados;
- As organizações educativas são vulneráveis ao seu ambiente e este, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e ambiguidade organizacional.

A escola como cultura

O conceito de cultura organizacional tem despertado interesse desde os anos oitenta e está relacionada com a Teoria Z da autoria do académico japonês Ouchi (1982), que baseia a sua teoria no pressuposto de que “trabalhadores felizes e implicados são a chave de uma produtividade acrescida” Teixeira (1995:24). A referida autora aponta as três principais características que a organização deve fomentar:

- Desenvolvimento de uma cultura de empresa tendente à criação de valores e objetivos comuns;
- Sentido de pertença a uma comunidade organizacional;
- Decisões tomadas com recurso à participação dos diferentes membros da organização.

Neste contexto começa-se a falar na criação de uma cultura organizacional capaz de desenvolver nos seus trabalhadores um sentido de pertença, um conjunto de valores e de objetivos comuns, um espírito de partilha e de participação, numa linha de respeito, confiança e preocupação pelo bem-estar dos trabalhadores.

Ao traspormos esta abordagem organizacional para as escolas, verificamos que a persecução da eficácia, da qualidade e da excelência leva a que estas organizações tenham uma identidade própria que se traduz numa forma de estar, de trabalhar e de agir. Como refere Costa (1996), o sucesso da organização depende do grau de partilha de valores, rituais e formas de comunicação, e da existência de uma cultura forte e coesa.

Após termos apresentado uma breve síntese de alguns modelos organizacionais, e baseando-nos na opinião de diferentes autores, pensamos ser legítimo afirmar que não é possível descrever e compreender a escola baseando-nos num só modelo, dada a especificidade e complexidade da organização escolar. As escolas são diferentes de outras organizações e cada escola tem características que a distinguem das outras. Podemos ainda acrescentar que o tipo de liderança exercido em cada escola também poderá determinar a influência de um ou outro modelo organizacional, ou mesmo de

vários, consoante a necessidade de desenvolver soluções em função dos problemas e características da comunidade, e para fazer face a determinadas situações, tendo em conta o contexto em que se insere. Se ponderarmos no que Sergiovanni & Starrat, (1986:73) defendem, entendemos melhor a razão por que cada escola é única:

“Quando a escola se torna “viva”, assume muitas das características de um organismo humano. Como tal, ela desenvolve uma personalidade organizacional única, a qual é expressa por aqueles que passam a viver e a trabalhar dentro dos seus limites, na verdade, essa personalidade é imposta aos seus habitantes”

É certo que as diversas teorias organizacionais e os diferentes “olhares” sobre a escola lançam alguma luz que ajuda a explicar o que se passa na escola mas, de acordo com diversos autores, cingir-nos a uma teoria é um pouco redutor. No entanto, “emerge de todos os estudos a importância do fenómeno organizacional sobre as atuações individuais” Teixeira (1995:26). Ainda de acordo com a mesma autora, caminha-se para um modo de administração escolar cada vez mais participativo, alargando a esfera dos atores educativos que são chamados a participar, estando lançadas as bases para o crescimento de escolas com um rosto próprio e com uma cultura própria devidamente refletidos no projeto educativo que deve ser construído com a colaboração de todos.

1.3. Cultura de escola

Para melhor concretizarmos a nossa tentativa de estudar e analisar alguns aspetos da organização escolar que sejam relevantes na procura da melhoria e da qualidade, importa debruçarmo-nos sobre um dos fatores mais determinantes no desempenho da instituição. Referimo-nos concretamente à cultura de escola, que parece assumir um papel tão importante em certas escolas e que pode condicionar e orientar as práticas da comunidade educativa, tornando-a especial e distinguindo-a das demais.

De acordo com Barroso (2005), podemos distinguir três abordagens fundamentais ao conceito de “cultura escolar” ou “cultura de escola”: funcionalista, estruturalista e interacionista. A primeira entende a “instituição educativa ... como simples transmissora de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente” (ibidem:42). Já a segunda abordagem revê-se nos “planos de estudos, disciplinas, o modo de

organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino” (ibidem). Por fim, a visão interacionista salienta “as relações uns com os outros, as relações com o espaço e com os saberes” na escola (ibidem). Para ilustrar a perspectiva funcionalista da cultura escolar o referido autor parafraseia Dominique Julia (1995):

“Conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinados a finalidades que podem variar segundo as épocas” (ibidem).

Esta visão funcionalista encontrou opositores, uma vez que alguns investigadores consideram que a escola produz ela própria uma cultura específica, não sendo simplesmente um agente transmissor da Cultura que lhe é exterior e defendem uma perspectiva mais estruturalista. Um dos apoiantes desta teoria é Durkheim (1984) citado por Barroso (2005). O autor considera que se por um lado no ensino há um “espírito” e uma linha orientadora comum a todas as escolas expressa, nomeadamente, nos programas e nas matérias ensinadas, por outro lado também há um “corpo, uma estrutura material” com uma marca própria e que permite uma certa autonomia e diferenciação. Deste modo, por vezes, as escolas que conservam muitos dos traços que as caracterizaram no passado, veem facilitada a sua defesa contra influências externas.

Porém, nos últimos anos, a ênfase dada à melhoria da qualidade das escolas e os estudos que têm vindo a ser feitos sobre escolas eficazes põem em causa a visão funcionalista e estruturalista da escola, valorizando mais “a escola enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão ... e reconhecendo a sua autonomia com a aplicação de medidas de gestão centrada na escola.” Barroso (2005:55)

Defende, ainda, o mesmo autor:

“Embora não exista uma definição consensual desta “cultura de escola” (...) é possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.” (ibidem:56).

Por seu turno, Leonor Torres (1997) faz a distinção entre cultura como “variável independente e externa” e como “variável dependente e interna”, entendendo, no primeiro caso, a cultura organizacional como “o reflexo dos traços culturais da sociedade, isto é, as práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura societal” (ibidem:15-27). No segundo caso, a cultura é construída no interior da organização, podendo, no entanto, sofrer influências do exterior. Deste modo, como a cultura se desenvolve dentro da organização, esta tem tendência a adquirir traços únicos que lhe conferem uma identidade própria (ibidem).

É em consonância com esta segunda perspectiva que nos posicionamos relativamente ao conceito de cultura de escola. Consideramos que cada escola é única, apresentando determinadas especificidades que resultam de um conjunto de fatores que existem dentro da própria organização (relações intra e interpares, liderança(s), recursos, formação, articulação curricular, gestão do tempo, estabilidade profissional, etc.), das práticas dos membros da comunidade educativa e no modo como definem as suas prioridades, estratégias e linhas de ação. Dada a panóplia de fatores envolvidos, interrogamo-nos sobre qual o impacto que estes terão no desempenho da organização, uma vez que há aspetos externos que não são passíveis de ser controlados pela escola e que provocam instabilidade. Saliente-se, por exemplo, a ausência de formação adequada ou sentida como necessária para o pessoal docente e não docente, a grande mudança que os quadros de escola têm sofrido nos últimos anos, o que tem levado a uma maior mobilidade, as mudanças na sociedade, entre outros. No entanto, há organizações escolares que conseguem mais facilmente atingir as suas metas e tal poderá ser explicado, em parte, pela existência de uma cultura e liderança forte que mobiliza todos os atores na persecução do seu objetivo de alcançarem a excelência e a qualidade que todos ambicionam. Essa cultura intrínseca pode manifestar-se a nível conceptual (currículo), visual (lemas) e comportamental (rituais). De acordo com o relatório da OCDE sobre *As Escolas e a Qualidade*:

“As motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou espírito particular de cada escola e as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente, as mesmas características” (Costa,1996:131).

A ideia de que cada escola desenvolve a sua própria cultura foi alvo de um estudo levado a cabo no Reino Unido, nos anos 70, por Michael Rutter. Partindo da interrogação: *As escolas fazem ou não a diferença nos resultados escolares dos alunos?* O investigador seguiu o percurso escolar de alguns estudantes desde a escola primária até ao fim da escolaridade obrigatória. Constatou que existem fatores relativos aos processos organizacionais que influenciam os efeitos produzidos pelas escolas, dos quais referimos, a título de exemplo, as expectativas de alunos e professores face às aprendizagens, planificação de aulas, organização das equipas pedagógicas e estabilidade de alunos e professores. Este estudo permitiu concluir que vários fatores contribuem para a criação e manutenção de um conjunto de ideias, crenças e atitudes face ao trabalho escolar. Ou seja, um *ethos* escolar que delimita o que é aceitável fazer, o que deve ser feito e como, o que, por seu turno, vai afetar a prestação dos alunos. Segundo Sergiovanni (1991) os valores em que cada escola acredita e defende relativamente à educação, organização e relações humanas; aquilo que procura atingir; as suas características essenciais e a imagem que procura projetar são elementos profundamente enraizados e que definem a sua cultura.

Ao aplicarmos o conceito de cultura à organização escolar, importa perceber de que forma essa dimensão contribui para o sucesso da organização. Hoje em dia, há autores que defendem que a qualidade do estabelecimento de ensino e a sua capacidade competitiva são indicadores do seu grau de eficácia. Neste seguimento, a cultura de escola assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como fundamental para o alcance das metas desejadas e da excelência escolar, fomentando um maior compromisso entre os docentes e os discentes, com o objetivo de promover um ensino de qualidade e o crescimento da organização escolar como um todo.

Resumindo, podemos dizer que sempre que um grupo de pessoas passa bastante tempo junto, desenvolve um conjunto de expectativas que se transforma num código de conduta, em que as regras existem mas não são escritas. Deste modo, assegura-se um bom relacionamento entre os membros do grupo que vão passando esta maneira de estar de geração em geração. Quando novos professores chegam à escola, veem-se confrontados com esta cultura que pode não aceitar facilmente as novas teorias e as novas práticas e metodologias que eles trazem consigo. Por vezes, quando os

professores novos são poucos e como se querem adaptar e integrar, ficam vulneráveis à cultura da escola existente. Neste caso, a cultura da organização dita a ação da personalidade coletiva. Tudo o que nos rodeia, nomeadamente o que vemos, ouvimos, sentimos, cheiramos, etc. são elementos integrantes da cultura e a nossa reação a estes estímulos é influenciada por essa mesma cultura ajudando-nos a decidir do que gostamos, de quem confiamos, o que vestir e o que devemos fazer em determinadas situações. É a cultura de uma organização que nos dá informação sobre a sua história, os rituais, crenças, valores, percepções, relações, hábitos e costumes aí praticados e que condicionam a nossa reação. Nesta linha, as escolas, embora estejam integradas num contexto cultural mais amplo (a cultura nacional entendida a nível macro), constroem uma cultura interna (entendida a nível micro) que as diferencia uma das outras. Tal como não há duas pessoas iguais, não há duas escolas iguais. Vários fatores, tanto internos como externos, intervêm na construção de uma cultura de escola. De acordo com Torres (1997), os professores detêm um grau de responsabilidade educativa e conseqüentemente poder a vários níveis que os distingue dos outros membros da comunidade educativa (alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, entre outros) e lhes confere um grande protagonismo na construção dessa cultura.

Segundo Schein (1985), para melhor compreendermos a cultura de uma escola devemos identificar quatro dimensões, a saber: os artefactos da cultura (o que as pessoas dizem, como se comportam, como as coisas parecem ser, os rituais); as perspectivas (regras e normas partilhadas, a definição de comportamentos aceitáveis e ou não, as soluções que se encontram para problemas similares); os valores (auxiliam as pessoas a avaliar as situações e a importância das suas ações, as suas prioridades e comportamentos) e, por fim, as crenças (crenças que as pessoas têm acerca de si próprias e dos outros, das suas relações com os outros e da natureza da organização a que pertencem).

Porém, Deal (1985), citado por Sergiovanni (1991:220) acredita que estas dimensões são difíceis de identificar à primeira vista, pelo que a história da escola em estudo é importante para as conhecer melhor:

“Each school has its story of origin, the people or circumstances that launched it, and the who presided over its course thereafter. Through evolutionary development- crisis and resolutions, internal innovations and

external pressures, plans and chance occurrences the original concept was shaped and reshaped into an organic collection of traditions and distinctive ways. Throughout a school's history, a parade of students, teachers, principals and parents cast sustaining memories.”

Importa, ainda, mencionar que a cultura específica de cada escola está muito associada à imagem do Diretor que é, em última análise, o responsável por fomentar e manter uma cultura de escola própria e única, capaz de responder às necessidades da sua escola, dos seus alunos e dos seus professores. Não é por acaso que os docentes à medida que vão ganhando mais experiência, e ao longo do seu percurso profissional, começam a escolher os estabelecimentos de ensino onde querem exercer a docência, sendo o bom ou mau funcionamento do mesmo e a capacidade de liderança do órgão de gestão, aspetos importantes que têm em consideração ao fazerem a sua escolha.

Refletindo um pouco sobre as diferentes abordagens do conceito de cultura de escola, já referenciadas, partilhamos da opinião de Leonor Torres (1997) de que a cultura nasce e desenvolve-se no interior da organização. Também estamos em crer que a existência de um espírito de pertença, os valores transmitidos, o conjunto de crenças, atitudes e práticas seguidas pelos membros, o tal *ethos* escolar que regula o que deve ser feito e como deve ser feito e a imagem que pretende transmitir, são dimensões muito importantes para a definição de uma cultura de escola e que se vão refletir no modo como a escola está estruturada, como se desenrola o processo de ensino e de aprendizagem, qual o papel de alunos e professores, como é que a disciplina é entendida e implementada e na relação dos pais com a escola.

Pese embora o facto, e é bom não esquecermos, de que há fatores externos que podem influenciar essa mesma cultura e que por vezes escapam ao controle da organização. A Escola não é imune ao ambiente em que se insere e às pressões exteriores que a podem vir a influenciar.

É provável que uma cultura de escola forte e dominante consiga dirigir e coordenar as ações dos seus atores, fomentando uma entrega e desempenho que proporcionem uma melhoria da qualidade da organização. Por outro lado, se na mesma escola coexistirem uma diversidade de valores, crenças, etc., dificilmente os dirigentes conseguirão fazer

com que todos os membros interiorizem e sigam um mesmo modo de agir, tornando-se uma tarefa árdua fazer com que todos se empenhem em alcançar os mesmos objetivos. O que nos faz questionar se a mobilidade docente (rotatividade e/ou permanência dos professores) numa determinada organização escolar pode ou não afetar a cultura de que temos vindo a falar. Uma vez apurado qual o impacto da mobilidade docente na cultura da escola, importa perceber como é que as lideranças lidam com este facto, como é que entendem o seu papel, que estratégias utilizam e porquê.

Defendemos a importância de uma cultura de escola forte, não esquecendo porém que esta não deve ser de tal maneira rígida que impeça a inovação e a mudança. A cultura de escola deve ser resiliente mas ao mesmo tempo capaz de apresentar a flexibilidade necessária para aceitar novas ideias e novos desafios.

1.4. Clima de escola

Cultura e clima de escola são dois conceitos diferentes mas que por vezes aparecem misturados ou até confundidos. Partimos do princípio que cultura de escola é como que a “personalidade” da organização e o clima é a sua “atitude”. Apresentamos uma versão adaptada de um quadro elaborado por Gruenert (2008), onde se faz uma comparação entre cultura e clima de escola, para melhor compreendermos as diferenças entre estes dois conceitos.

Quadro II - Clima e cultura de escola

CLIMA	CULTURA
Atitude ou disposição do grupo	Personalidade do grupo
Providencia um estado de espírito	Providencia uma maneira de pensar
Flexível, fácil de mudar	Leva muitos anos a evoluir
Baseado em perceções	Baseado em valores e crenças
Sentimo-lo quando entramos a porta	Os membros não o conseguem sentir
Está a nossa volta	Faz parte de nós
Como nos sentimos aqui	Como fazemos as coisas aqui
É um primeiro passo para a melhoria	Determina se a melhoria é possível
Está na nossa cabeça	Está na nossa cabeça

Fonte: Gruenert, S., in *Principal*, March/April 2008

O clima é em grande parte criado pelos adultos na escola e tem sido descrito como o modo como se “sente” a atmosfera geral da escola. Sabemos que o ambiente nas escolas varia muito. Enquanto algumas escolas têm uma atmosfera amigável, convidativa, acolhedora e apoiante, outras têm um ambiente fechado, pouco acolhedor e por vezes inseguro. O estado de espírito e o moral do grupo tornaram-se num tópico de estudo importante, especialmente nos tempos de hoje em que a prestação de contas é um elemento muito relevante. Considerando que um professor satisfeito se torna num melhor profissional, parte-se do pressuposto de que esta atitude influencia a qualidade da educação.

Como adiante poderemos verificar, a identificação das várias dimensões do clima de escola é um passo fundamental mas, no entanto, difícil de concretizar dada a variegada multiplicidade de dimensões que podem ser consideradas para análise. Assim sendo, concentramo-nos em alguns autores que focam dimensões que pensamos serem relevantes para o estudo que nos propomos fazer. Atentemos em Janosz (1998) que destaca cinco dimensões como sendo as mais relevantes para estudar o clima escolar: ao nível relacional que se refere “à atmosfera que reina nas relações entre os indivíduos”, ao nível educacional em que “a escola é percebida como um lugar da educação, isto é, dedicado ao sucesso do aluno e ao seu bem-estar, proporcionando uma boa educação... e dando um significado à aprendizagem”, ao nível de segurança que está relacionado com a “ordem e tranquilidade do ambiente”, ao nível de justiça que “indica aos estudantes a atitude, a avaliação, ou a reação disciplinar dos adultos em relação a eles” e, por fim, ao nível de pertença que se traduz num grande orgulho por fazer parte da organização e na adesão aos valores defendidos pela escola, Janosz et. al. (1998:291-294).

Por seu turno, Anderson (1982) citado por Aguilar (1997) sugere quatro dimensões: a ecológica (tamanho da escola, equipamentos), o ambiente psicossocial (características físicas, psicológicas, sociais e económicas dos membros da escola), o sistema social/meio (normas, processos de comunicação, liderança) e a cultural (valores e ideologias partilhados pelos diversos atores).

Parece-nos ser consensual que as percepções que cada indivíduo tem acerca do clima de escola podem variar e este facto repercute-se no desempenho e nos resultados dos alunos. Se, por exemplo, um aluno acha que determinado professor não gosta dele, isso irá afetar o seu desempenho em aula. Por outro lado, as escolas que se consideram seguras fomentam relações de qualidade entre professores e alunos, diminuindo a probabilidade de violência. Para Sergiovanni (1995) não é fácil encontrar um elo de relação entre o clima de escola, a motivação dos professores, a implementação de planos de melhoria e os resultados dos alunos. Na sua perspetiva, a existência de um clima de escola positivo, funcionará como um elemento facilitador do desempenho e eficácia da escola, embora por si só não seja suficiente para ditar a tão desejada melhoria. O autor considera que o clima de escola é uma forma de energia cujos efeitos na organização dependem principalmente do modo como ela é canalizada e monitorizada pela liderança escolar.

Neste seguimento, reconhecemos a importância do papel das direções no clima de escola, tornando-o mais ou menos positivo através das suas práticas. Estamos em crer que os professores se sentirão mais motivados e conseqüentemente farão um trabalho com mais qualidade se sentirem o apoio e reconhecimento da direção, se sentirem que são ouvidos, se trabalharem numa escola que promova reuniões para se debaterem problemas e tomarem decisões, se sentirem que há comunicação e preocupação pelos outros.

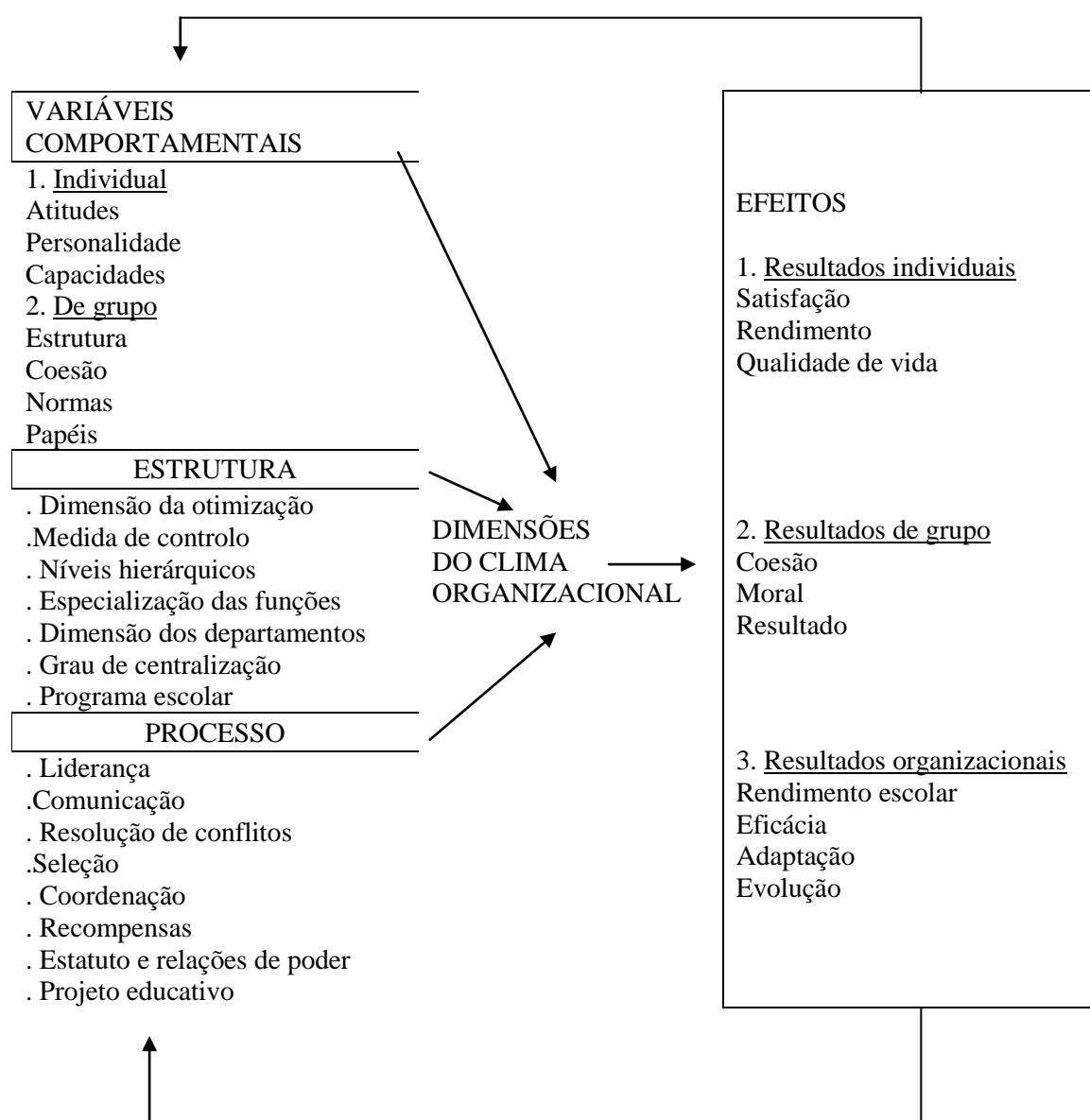
Também os alunos necessitam de ser envolvidos em processos de consulta, responsabilizados por alcançar os objetivos definidos pela escola e sentirem que as suas propostas são escutadas.

Apoiamo-nos na opinião de Brunet (1995) que entende que o desempenho da organização está diretamente relacionado com o desempenho dos seus membros, cuja produtividade e satisfação são muito influenciados pelo ambiente de trabalho e pela percepção que os seus membros têm dela. O autor acrescenta que as principais características do clima que parecem influenciar a satisfação são: o tipo de relações interpessoais; a coesão do grupo de trabalho; o grau de implicação na tarefa e o apoio recebido no trabalho.

Ainda segundo Brunet (1995), existem uma série de características que ao perdurarem relativamente no tempo, diferenciam uma determinada organização das demais. Essas mesmas características resultam principalmente dos comportamentos e das políticas seguidas não só pelos membros da organização, mas especialmente pela direção. Por isso, cada escola é suscetível de possuir um clima específico.

Apresentamos de seguida um quadro em que são representadas diferentes dimensões do clima organizacional e dos seus efeitos.

Quadro III - Variáveis comportamentais



Fonte: Nóvoa, A. *As organizações escolares em análise* p.127

Nesta perspetiva, entendemos que o clima de escola é o conjunto de tudo aquilo que é intuído e percebido pelos seus membros, cujo contributo individual molda a organização e faz a diferença no desempenho da organização. O clima é a atmosfera da escola, a sua personalidade e a natureza e qualidade das interações sociais e profissionais entre os vários atores no interior do sistema, verificando-se que as escolas que apresentam um bom clima têm geralmente professores que funcionam como modelos, disfrutando de um espaço físico limpo, seguro e atraente. Em geral, as escolas “eficazes” promovem processos de consulta que envolvem todos os membros da comunidade educativa, fixam objetivos com uma fasquia elevada, utilizam um sistema de controlo contínuo fomentando o sentido da responsabilidade em todos os membros, para os conseguirem alcançar, apoiam projetos inovadores quer de docentes quer de discentes e privilegiam a comunicação tanto no sentido ascendente (bottom up) como descendente (top down). Um bom clima de escola significa um ambiente de trabalho saudável, agradável, criativo e diferenciado, onde todos possam desenvolver as suas atividades de acordo com a missão, visão e valores institucionais.

Mas, não podemos esquecer que a escola é uma organização constituída também por pessoas que, apesar de pertencerem ao mesmo grupo profissional, têm uma formação inicial, um percurso profissional, uma maneira de estar e de agir diferentes. Nesta diversidade encontramos grupos que procuram atuar de forma positiva dando o seu melhor e contribuindo para melhorar a qualidade da escola, mas outros há que por não terem o perfil necessário ou o gosto e vontade imprescindíveis à profissão, atuam de um modo que pode gerar dificuldades e problemas difíceis de ultrapassar, conseguindo, por vezes, deteriorar o clima da escola.

Vejamos agora de que modo o clima de escola pode influenciar os resultados dos alunos. Para tal, importa referir que estudos realizados por Cornejo e Redondo (2001:13) permitem concluir que “as instituições escolares que se organizam e funcionam adequadamente logram efeitos significativos na aprendizagem dos alunos”. Os mesmos autores aduzem que o extrato socioeconómico dos alunos não é fator determinante no sucesso escolar uma vez que “há escolas eficazes onde alunos, socialmente desfavorecidos, obtém nível de instrução igual ou superior ao das

instituições que integram a classe média” (ibidem). Neste seguimento, Blaya, et. al. (2004:139) consideram que escolas:

“Com perfil socioeconómico e cultural idêntico, cujos atores gozam dos mesmos estatutos e responsabilidades, obtém resultados extremamente diferentes” o que se explica “em grande parte pela gestão dos estabelecimentos (...) os meios dados aos professores pela direção para investirem na vida escolar”.

Os vários estudos realizados por diferentes investigadores apontam para os efeitos positivos que um bom clima de escola pode ter no sucesso dos alunos. Por exemplo, Teixeira (2008:113) afirma ser “crucial dar uma particular atenção à problemática do clima nos esforços a desenvolver pela melhoria dos resultados escolares”. Também Janosz (1998:294) admite que “um bom clima cria uma disposição favorável às aprendizagens escolares e sociais; encoraja e sustenta a participação dos educadores e dos alunos na missão educativa da escola”.

Podemos concluir que “o clima de escola influencia diretamente as atitudes de professores e alunos” (Brunet, 1995:133), pelo que o contexto em que os professores exercem a profissão “pode influenciar negativamente o clima de trabalho” sendo que “a falta de reconhecimento social e os ataques em curso sobre a instituição (...) tem repercussões sobre a motivação dos professores, mas também sobre os alunos” (Davaud, 2005:31).

Por seu turno, Chiavenato (2010:267) defende que nos casos em que há:

“Elevada motivação entre os membros, o clima organizacional se eleva e traduz-se em relação de satisfação, animação, interesse, colaboração (...) todavia, quando há baixa motivação entre os seus membros, seja por frustração ou imposição de barreiras à satisfação das necessidades, o clima organizacional tende a baixar, caracterizando-se por estados de depressão, desinteresse, apatia, insatisfação”.

Para finalizar, façamos uma breve sùmula dos aspetos do clima de escola já apontados e que consideramos mais importantes para o nosso estudo. Começamos por ressaltar a ideia de que não sendo fácil definir, precisamente, o conceito de clima de escola, é aceite que este constructo multidimensional pode ser analisado em diversas dimensões,

tais como a física, a social e a acadêmica, por exemplo. Na primeira podemos incluir o aspecto e condições da escola e das salas de aula, os recursos disponíveis, a segurança, o conforto e o número de alunos por turma, entre outros. Relativamente à dimensão social, salientam-se as relações interpessoais, as atitudes, a definição clara de regras, o tratamento justo e equitativo dos alunos, o sistema de recompensas, a motivação, a contribuição de toda a comunidade educativa nos processos de tomada de decisão e o papel de liderança desenvolvido pela direção. Por seu turno, na dimensão acadêmica torna-se relevante a qualidade da instrução, as expectativas dos professores quanto ao desempenho dos alunos e o seu grau de envolvimento, o acompanhamento e a monitorização dos resultados dos alunos.

Consideramos que um bom clima de escola favorece um melhor desempenho dos alunos e reconhecemos a importância do sistema de recompensas, da motivação e do grau de envolvimento dos professores, entre outros aspetos, relativamente à existência de um bom clima de escola. Partilhamos da posição de Chiavenato (2010) e de Brunet (1995) quanto à relevância destes fatores na definição de um bom clima de trabalho e consequentemente de escola. Mas ao refletirmos sobre esta matéria, levantaram-se-nos algumas questões. Interrogamo-nos se o modo como muitos professores estão a ser tratados pelo sistema irá ou não ter repercussões na sua postura perante a profissão. De que modo é que a precariedade no emprego e a mobilidade docente, por vezes imposta (caso dos professores sem componente letiva), outras vezes assumida como necessária mas implicando um deslocamento de centenas de quilómetros da sua residência, contribui para a motivação e o envolvimento dos professores? Como é que funciona o sistema de recompensas em relação aos professores sujeitos à grande mobilidade de hoje em dia? Será que existe? De que modo é que esta situação poderá afetar o clima de escola? São questões que tentaremos abordar ao longo da nossa investigação.

Capítulo 2 -Pedagogia da liderança em contexto escolar

2.1. Os estilos de liderança na organização escolar

A capacidade para liderar tem sido discutida através dos séculos e muitos são os exemplos de líderes que têm surgido ao longo da História da Humanidade. É uma temática que atualmente tem grande relevância e diversos autores têm-se dedicado à sua investigação.

Hoje em dia, a necessidade de lideranças fortes e sustentáveis tem ganho um novo fôlego, quiçá fruto das profundas incertezas e desequilíbrios do mundo atual que pedem lideranças inspiradoras, mobilizadoras, capazes de gerarem mudanças significativas nas sociedades e nas organizações.

Em todas as situações em que alguém procura influenciar o comportamento de outro indivíduo ou grupo, há liderança. Assim sendo, a liderança pode tomar forma em diversos contextos e não só nas organizações ou na política.

A liderança é um fenómeno de influência interpessoal e pressupõe que um líder é capaz de influenciar/modificar o comportamento de outras pessoas com vista a gerar resultados e a atingir objetivos/metast. Para alcançar este desiderato, torna-se relevante a forma como o líder exerce o poder e a sua autoridade.

O líder deverá ser alguém com capacidade para planear, informar, organizar, influenciar, controlar, motivar e avaliar a organização pela qual é o responsável máximo. Líder é todo aquele que tem uma visão, que consegue definir um rumo e exercer influência, orientando o grupo em direção a determinados objetivos ou metas.

Sabemos que não há líderes sem seguidores e, sobretudo, não há líderes que não sejam reconhecidos como tal. Deste modo, é possível verificar a sua eficácia através dos seus seguidores, ou seja, quando estes últimos se sentem motivados, conseguem chegar aos resultados a que se propuseram e atingem o máximo do seu potencial é porque confiam

no líder e reconhecem o seu carácter. Comprometem-se com a missão da organização, com os seus valores e partilham desafios e responsabilidades.

Ao longo dos tempos, tem-se vindo a assistir a diversas abordagens sobre estilos de liderança. Até aos anos 40 a liderança era definida em termos das características de personalidade do líder, assumindo especial relevância os traços físicos, intelectuais e sociais. Esta abordagem revelou-se insatisfatória e um pouco redutora, uma vez que se tentavam identificar características universais dos líderes, mas excluía-se fatores determinantes tais como as características dos subordinados e o contexto organizacional.

Surgem, assim, entre os anos 40 e 60 teorias sobre estilos de liderança, tendo como nota dominante definir o estilo de comportamento do líder mais eficaz. De uma abordagem dos traços que se centra no que o líder é, passa-se a uma abordagem dos estilos de liderança que se centra no que o líder faz.

Lippitt e White dedicaram-se a estudos sobre a temática, debruçando-se sobre três estilos de liderança: *autoritário, democrático e liberal (laissez faire)*, que se distinguem entre si pela ênfase colocada no protagonismo do líder – total, partilhada ou nula.

O estilo autoritário caracteriza-se por ser o líder, que tem o estatuto e o poder, a tomar e a impor as decisões, que se esperam ser obedecidas sem questionamento por parte dos subordinados. O líder não partilha as suas ideias nem os seus planos, limitando-se a determinar o tipo de tarefas que o grupo deve executar, não favorecendo as relações interpessoais.

O estilo democrático caracteriza-se por promover um debate partilhado para estabelecer diretrizes, servindo o líder de orientador e estimulando a capacidade de iniciativa. As responsabilidades são distribuídas pelos membros do grupo, tendo em consideração as características de cada um, fator gerador de satisfação pessoal e profissional. A equipa define as técnicas a utilizar para concretizar os objetivos, solicitando o apoio do líder quando necessário.

O estilo liberal caracteriza-se por uma quase ausência de participação do líder, não fazendo esta qualquer tentativa para regular ou avaliar o curso dos acontecimentos. De acordo com Maya (2000:22):

“O estilo permissivo caracteriza-se pela delegação da função de liderança, permitindo que seja o grupo a impor as suas decisões. O líder não intervém e abstém-se de fazer qualquer sugestão, bem como de censurar e elogiar. Instaura-se a anarquia.”

As experiências efetuadas por Lippitt e White demonstraram que uma liderança autoritária resulta em maior quantidade de trabalho produzido mas, por seu turno, uma liderança liberal resulta não só em menor quantidade como menor qualidade. Embora com a liderança democrática a quantidade de trabalho produzido seja inferior à da liderança autoritária, a qualidade do trabalho é superior.

Posteriormente, entre as décadas de 60 e 80, os investigadores focalizaram-se na análise do contexto em que é exercida a liderança, acreditando que o líder deveria assumir diferentes padrões de liderança e adequá-los de acordo com a situação e as características dos subordinados. Surge, então, a teoria situacional ou contingencial, destacando-se o modelo de Hersey e Blanchard, segundo o qual a eficácia da liderança depende da capacidade da adequação do estilo de liderança ao grau de maturidade dos subordinados. Este modelo tem por base duas variáveis:

- O comportamento do líder, quer ao nível de relacionamento quer ao nível da orientação das tarefas;
- A maturidade dos seus subordinados, que por sua vez está relacionada não só com os seus conhecimentos, experiência e competência, mas também com a sua autoconfiança, empenhamento e motivação.

Importa também referir a teoria de Tannenbaum e Schmidt, analisada por Chiavenato (1994), que considera que o líder deve optar por adaptar o seu estilo de liderança de acordo com três fatores, a saber, forças no gerente, forças nos subordinados e forças na situação. O líder deve escolher um padrão de liderança adequado para cada situação, de

modo a ajustar suas forças pessoais com as forças dos subordinados e as forças da situação.

A partir dos anos 80 a cultura organizacional passa a ter um papel preponderante nos estudos sobre liderança. Sublinha-se a importância da visão do líder e da sua capacidade de transmitir e motivar os subordinados para a implementar e alcançar. Chegamos ao estilo de liderança em voga nos dias de hoje, ou seja, a liderança transformacional.

A liderança transformacional é exercida por pessoas que têm uma visão para a sua organização e que são capazes de influenciar e mudar as atitudes e comportamentos dos seus subordinados, estimulando-os intelectualmente e respeitando-os enquanto indivíduos. Conseguem gerar o comprometimento dos membros da organização em relação à missão e às metas da mesma. Há um ambiente favorável ao desenvolvimento pessoal e à inovação, tentando-se maximizar as potencialidades de cada um. O líder transformacional esforça-se por compreender e partilhar as preocupações e necessidades dos outros, sendo que cada indivíduo conta na organização.

A liderança transformacional:

- Dá importância às pessoas e às relações interpessoais;
- Privilegia a comunicação entre líderes e subordinados;
- Desenvolve um ritmo de trabalho colaborativo, progressivo e seguro;
- Facilita um clima geral de satisfação partilhado por todos os elementos do grupo.

Bass e Avolio (1994) consideram que a liderança transformacional compreende três características do líder: carisma, capacidade de estimular intelectualmente os seus colaboradores e consideração pelos indivíduos. Empenha-se na mudança e a sua missão é ter uma visão e implementar a mudança no desempenho da organização. Inspira todos os colaboradores e focaliza-se num objetivo partilhado por todos. Os liderados conseguem pôr de lado os interesses próprios e focam-se nos interesses do grupo, identificando-se com um processo de desenvolvimento que permite ir sempre mais além. A capacidade dos líderes para elevarem a motivação e o compromisso dos seguidores é um pilar da liderança transformacional.

Também Nye J. (2009:89) constata: “Os líderes transformacionais inspiram e fortalecem os seus seguidores, usando os momentos de conflito e de crise para despertarem as suas consciências e para os transformar”. O mesmo autor associa a liderança transformacional ao poder brando, salientando três capacidades que estes líderes devem revelar: inteligência emocional, comunicação e visão. Na sua perspectiva a inteligência emocional tem vindo a ser amplamente enfatizada e valorizada por Goleman (1998) e envolve o autodomínio, a disciplina e a capacidade de empatia que permite aos líderes canalizarem as suas paixões pessoais e atraírem os outros. No que diz respeito à comunicação, esta não se limita à capacidade que o líder tem para comunicar verbalmente e eficazmente com o público-alvo, mas inclui também os exemplos que transmite de uma maneira simbólica ou através das suas ações. Por último, a visão, e ainda de acordo com Nye é a capacidade do líder “de articular uma imagem que dá significado a uma ideia e inspira os seus seguidores. É uma das formas pelas quais os líderes ajudam a criar objetivos partilhados.” Nye (2009:104)

Mais recentemente, Goleman (2007) introduz o conceito de liderança primal, dando especial relevo à inteligência emocional e à capacidade do líder de dirigir as emoções do grupo no sentido positivo, procurando gerar empatia e ressonância, o que se vai refletir numa melhoria do desempenho da equipa. Afirma: “O papel emocional do líder é *primal* – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro ato da liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante” Goleman et. al (2007:25). Ainda de acordo com estes autores há quatro estilos de liderança que geram ressonância: o estilo visionário, o estilo conselheiro, o estilo relacional e o estilo democrático.

Fizemos até agora uma breve abordagem de algumas teorias sobre liderança. Passamos a destacar aquelas que são mais comumente aceites pelos investigadores como sendo as que melhor se adaptam à liderança em contexto escolar, visto que a escola é uma organização com características particulares. Sendo diferente de uma empresa ou de uma fábrica, é de qualquer modo, uma organização prestadora de serviços, com o propósito de fornecer um ensino de qualidade aos seus alunos. Dentro desta linha de ideias, Formosinho, Ferreira e Machado (2000) consideram que não se deve transpor linearmente o conceito de liderança aplicado às ciências de administração para a escola. Recusam o conceito clássico de liderança que “pressupõe a ideia de um grupo (os

líderes) que exerce a hegemonia e dominação sobre outro grupo (os seguidores) ” Formosinho, Ferreira e Machado (2000:192). Estes investigadores defendem a perspetiva de *liderança pedagógica*, ou seja, os que exercem funções de liderança formal na escola devem reconhecer e valorizar as experiências dos professores, fomentando a colaboração e a reflexão e permitindo apontar as potencialidades e/ou debilidades de cada um.

Ainda nesta senda, Sanches (2000:47-48) defende que a liderança escolar é “indissociável de uma nova profissionalidade docente, vivificada e transformada pela ideia de colegialidade profissional” que passa também pela liderança nos grupos disciplinares e departamentos. Deste modo, é “natural que ocorra um fenómeno de descentralização interna da liderança que passa a exercer-se e a manifestar-se em formas dispersas, originando-se, assim, múltiplas lideranças, as quais, longe de serem concorrentes, deverão funcionar em complementaridade.” (ibidem:49)

Voltando ao conceito de liderança transformacional e aplicando-o ao contexto escolar, os estudos realizados permitem verificar que os líderes que adotam este estilo de liderança reconhecem a importância das lideranças intermédias, sabendo que estas podem influenciar grandemente o clima e a cultura da escola. Estes líderes tiram proveito das capacidades de liderança dos professores, permitindo-lhes ter poder de decisão no intuito de tornar a organização mais eficiente.

Em contexto escolar são diversos os estudos no âmbito da eficácia e melhoria das escolas que têm reforçado a importância da liderança como um dos fatores primordiais de desenvolvimento e de melhoria. De acordo com Quintas (2012), estudos recentes sobre as lideranças escolares, realizados em inúmeros países, demonstram que a liderança tem efeitos significativos não só na aprendizagem e no desenvolvimento e sucesso académico dos alunos, como também na qualidade das organizações educativas. A eficácia da escola pode depender, em grande medida, das práticas de liderança exercidas, que se devem traduzir numa gestão partilhada. O seu exercício exige a efetividade e reconhecimento de estratégias concertadas de ação e de promoção do empenhamento individual e coletivo, visando a resolução de problemas difíceis de solucionar, sempre numa perspetiva de melhoria.

Certos autores, como por exemplo Hargreaves & Fink (2007), asseguram que a escola necessita de desenvolver no seu seio culturas colaborativas. O caminho a percorrer nesse sentido passará pelo surgimento de lideranças transformacionais ou distribuídas, em que o líder fomenta a criação de mecanismos que promovam o planeamento conjunto e a colaboração, num ambiente em que todos se sintam implicados e fortemente identificados com a escola e com a sua missão.

Em nosso entender, a liderança em contexto escolar confere sentido e orientação ao caminho que a escola quer percorrer. Preocupa-se com a necessidade de mudança e introduz inovação. O líder escolar deve ter visão, isto é, ter capacidade para pensar em termos de futuro (a longo prazo), de definir um caminho para lá chegar e conseguir alcançar os objetivos a que se propõe. Estes objetivos devem ser claros, devem ser do conhecimento de toda a comunidade educativa e o líder tem de ser capaz de os comunicar e partilhar de modo entusiástico, motivando todos os seus colaboradores por forma a conseguir o seu compromisso e colocando a tónica na melhoria da aprendizagem dos alunos. Os valores, princípios e metas a alcançar pela organização serão melhor sucedidos se resultarem de um processo de partilha e reflexão entre os seus membros. Partilha e envolvência são duas ideias básicas, subjacentes a toda a ação do líder: partilhar responsabilidades, partilhar dificuldades, partilhar sucessos, envolver todos como condição para melhorar pois, segundo Hargreaves & Fink só assim se conseguirá uma liderança e uma melhoria sustentáveis. Estes investigadores defendem que: “A liderança sustentável dissemina-se; ela sustenta a liderança dos outros e, simultaneamente, depende dela. (...) Trata-se de uma liderança que se expande – uma responsabilidade distribuída e partilhada que é recebida tanto quanto é dada” Hargreaves & Fink (2007:125-126).

Estes autores (ibidem:131) desenvolvem o conceito de liderança transformacional, baseando-se em estudos feitos por Leithwood (1992), explicando que:

“A liderança transformacional ... consegue transformações mais profundas” e concretiza este fim “através da procura de finalidades comuns, da capacitação dos membros da organização, do desenvolvimento e da manutenção de uma cultura colaborativa, da promoção de processos de desenvolvimento dos professores e do envolvimento das pessoas em estratégias colaborativas de resolução de problemas.”

Ainda de acordo com os mesmos autores, as diversas investigações realizadas nesta área tendem a constatar que os líderes transformacionais, que conseguem envolver toda a comunidade educativa na missão da escola, conseguem obter maiores níveis de esforço, eficácia e satisfação. Surge, então, a necessidade de uma liderança distribuída cujo objetivo último será favorecer a melhoria dos resultados dos alunos:

“Na educação, as pessoas estão a procurar respostas para o velho problema de descobrir como os líderes poderão sustentar condições promotoras do sucesso dos alunos nas escolas, procurando instituir processos de distribuição de liderança.” (ibidem:127)

À luz dos conceitos ora apresentados e tendo em conta as características específicas das organizações escolares, pensamos que a liderança transformacional e partilhada é a que mais se adequa a esse contexto. A escola é uma organização que precisa de mostrar resultados, os quais se reveem no aproveitamento escolar dos alunos, na sua posição nos rankings e na procura que tem por parte de novos alunos. Cremos que a gestão partilhada em diferentes âmbitos poderá facilitar um ambiente favorável, valorizando os diversos talentos e fazendo com que todos compreendam o seu papel na organização, assumindo responsabilidades para limar os pontos fracos e melhorar os pontos fortes, por forma a alcançar os objetivos e metas definidos à partida.

Na atualidade, este conceito de liderança e os princípios que lhe estão associados, assumem particular relevância uma vez que as escolas se veem confrontadas com o desafio de adquirirem cada vez maior autonomia no campo do currículo, da organização pedagógica e da gestão de recursos, com a conseqüente responsabilização e prestação de contas.

2.2. A liderança do Diretor

Como referimos anteriormente, em Portugal tem-se vindo a assistir a uma gradual importância atribuída à temática da liderança, tendo-se tornado num tópico de reflexão e discussão no âmbito da administração e gestão escolar, nomeadamente após a publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, tem como um dos objetivos reforçar a liderança das escolas e conferir-lhes maior eficácia através da figura do Diretor. No seu preâmbulo informa:

“Com este decreto-lei, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. (...) Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola (...)”

Torna-se evidente o desejo da tutela de investir em lideranças capazes de empreender o processo de mudança nas escolas com vista à melhoria e ao aumento da qualidade do ensino e dos serviços prestados pelas mesmas, que se poderão verificar na melhoria dos resultados dos alunos. Reforçando esta ideia, Barroso (2005:438) afirma que “ a função do diretor escolar é essencial” e que a escola só pode encontrar um equilíbrio “com a implementação de uma liderança transformacional, distribuída e pedagógica, que mobilize todos os membros de uma organização escolar para a melhoria dos processos e dos resultados da aprendizagem dos alunos” (ibidem).

Pensamos que os Diretores de escola são peças fundamentais para introduzir a mudança e não só têm de proporcionar o clima certo para a mudança como têm de liderar o processo de mudança. Deste modo, devem promover a liderança distribuída de uma forma que envolva e comprometa os professores nos objetivos da escola, estabelecendo metas de futuro. Também devem incentivar a criação de fortes comunidades de aprendizagem profissional e dar atenção às lideranças informais, que não ocorrem de forma planeada, mas que podem ter um grande poder e tentar orientar a escola para

novas direções. Embora estas lideranças não dependam diretamente dos diretores, não devem ser menosprezadas e podem ser utilizadas em proveito da escola. Neste sentido, Hargreaves & Fink (2007: 158) fazem o seguinte comentário:

“Quando as iniciativas evoluem de modo a beneficiar verdadeiramente os alunos, é de esperar que o diretor saiba ao menos não ser um entrave. (...) O contributo mais importante que os líderes de topo podem dar para o desenvolvimento da liderança distribuída emergente é a criação de uma cultura inclusiva, determinada e otimista, em que seja fácil surgirem iniciativas.”

Por outro lado, os mesmos autores advertem que a liderança distribuída tanto pode ser eficaz como ineficaz. Eficaz se “suscitar melhorias autênticas, traduzidas numa aprendizagem profunda, se fomentar o profissionalismo e a partilha de conhecimento” (ibidem:134). Poderá ser ineficaz se os professores não tiverem boas qualificações e se a sua base de conhecimento for fraca, neste caso, “a liderança distribuída produzirá apenas uma reserva de ignorância e de preconceitos” (ibidem). Também deve ser dada especial atenção ao caso de escolas que têm um corpo docente móvel e jovem. Como já foi dito, não há um modelo que sirva em todas as situações. Um bom líder (diretor) saberá adequar o estilo de liderança (mais ou menos distribuída) à situação e ao contexto. Deverá ter visão, perceber o que quer para a escola, saber para onde quer ir e como lá chegar. Mas para ser bem-sucedido, tem de saber de onde parte, tem de conhecer bem a realidade, saber ouvir e depois envolver toda a gente.

As escolas tornaram-se organizações muito complexas com fronteiras cada vez mais fluidas e com maior número de intervenientes, pelo que a importância da liderança se torna muito relevante. É essencial que a direção da escola consiga, de facto, enquadrar, motivar e estimular um conjunto muito diverso de intervenientes. Para além dos atores tradicionais da escola (alunos, professores, famílias), temos hoje uma série de relações com a administração central, com a administração local, com empregadores, com parceiros, entre outros. A liderança e gestão da escola têm-se tornado um processo cada vez mais difícil, implicando a necessidade não só de implementar a mudança, mas também de definir uma visão e uma estratégia que dê forma a essa visão. Os líderes escolares precisam de estar muito atentos e acompanhar as dinâmicas de mudança da sociedade e das suas instituições, o que se torna um verdadeiro desafio. Nos dias de

hoje, o papel do diretor escolar não se pode limitar à implementação de diretrizes. Recordemos as práticas que Kouzes & Posner (2009) associam a liderança. Ao líder cabe-lhe mostrar o caminho, o que implica uma visão partilhada pois ninguém muda uma escola ou qualquer instituição sozinho, e desafiar hábitos e rotinas que por vezes estão profundamente enraizados nas culturas profissionais dos professores. Mas como já referimos o líder não pode agir isoladamente, deve permitir que os outros ajam de modo a envolve-los no processo de mudança, encorajando-os e motivando-os por forma a obter o seu total empenhamento. Importa referir ainda a questão da credibilidade. É crucial que os líderes consigam construir uma imagem que inspire credibilidade e confiança, dando evidências que estão a tentar mudar a escola para benefício de todos, sem o que será muito difícil comprometer os outros num processo de mudança, pois “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” Hargreaves & Fink (2007:11).

Contudo, não nos devemos esquecer que as escolas existem por causa dos alunos e estes devem estar no centro da vida escolar. A melhoria da escola é importante na medida em que se pode refletir no bem-estar e na qualidade da aprendizagem e dos resultados dos alunos e na perspetiva dos autores supracitados “a melhoria sustentável depende de uma liderança de sucesso.” (ibidem)

Os referidos autores defendem ainda a necessidade da existência de uma sustentabilidade básica para que realmente a educação e a liderança possam ter uma melhor qualidade. Salientam que para que esta sustentabilidade seja assegurada é necessário pensar a longo prazo e não nos resultados imediatos. Para tal é essencial que o diretor desenvolva a colaboração profissional e crie oportunidades para que outros professores da escola se envolvam no exercício da liderança. Também não devemos confundir melhoria da qualidade do ensino com a definição e o atingir de metas quanto aos resultados dos alunos. Não é possível fazer um trabalho de qualidade e sustentável se o objetivo se cingir à melhoria imediata dos resultados dos alunos.

2.3. As lideranças intermédias

Verificamos que a questão da qualidade da liderança é um dos aspetos mais relevantes para o desempenho da escola. O líder deve ser capaz de chamar os outros à participação e de os desafiar. Se as pessoas partilharem poder, partilham oportunidades e riscos, o que faz com que se empenhem mais facilmente no processo de mudança.

Leithwood, Jantzi e Steinbach (1992) entendem que a liderança participada é a mais relevante e adequada para as escolas, apresentando diversos critérios, dos quais destacamos os seguintes:

- A participação permite aumentar a eficácia da escola;
- A participação é justificada por princípios democráticos.

Esta ideia sai reforçada se pensarmos que a escola é uma organização com profissionais muito qualificados, existindo poucas ou nenhuma diferença entre a qualificação dos professores e dos Diretores. Releva ainda o facto de um dos deveres da escola ser o de educar para a cidadania e não é através de um modelo autoritário que se alcança esse objetivo. Chegamos assim às lideranças intermédias e ao papel importante que estas desempenham na escola atual. A direção da escola deve conseguir fazer um trabalho articulado e concertado com as mesmas, para que possa haver uma convergência de atitudes entre os membros da comunidade escolar.

Os normativos legais configuram o modelo em que deve haver uma partilha de responsabilidades, em que os processos de tomada de decisão são assumidos pelo coletivo dos órgãos, ou seja, o Conselho Geral, o Diretor e as lideranças intermédias nomeadamente os Coordenadores de departamento, de grupo e dos diversos níveis de ensino. Continuando com a análise do preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008 podemos ler:

“No sentido de reforçar a liderança da escola e conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao diretor, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.”

Verifica-se que por um lado, há um reforço do poder do Diretor, mas por outro criam-se cargos de gestão intermédia sobre os quais recaem responsabilidades importantes na procura da qualidade, uma vez que os Coordenadores de departamento têm a seu cargo a coordenação dos professores dos seus departamentos e devem desenhar as linhas orientadoras por que todos se devem reger. O trabalho colaborativo e liderança partilhada refletem-se no clima de escola, pois proporcionam um sentido de pertença e conferem credibilidade ao trabalho que se desenvolve.

Já vimos anteriormente que a escola é uma estrutura complexa com microestruturas que é preciso compreender para que seja possível promover o desenvolvimento da liderança e do contexto de atuação dos professores. Tem-se tornado evidente o enfoque no desenvolvimento de práticas inovadoras e de uma constante adaptação que permita enfrentar e ultrapassar os problemas que vão surgindo. Torna-se premente a capacidade de gerar dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores e a capacidade de liderança. Assistimos ao crescimento de importância desta última como processo de alavancagem para a mudança educacional, havendo um reconhecimento que os papéis de liderança intermédia são fundamentais no desenvolvimento e manutenção da cultura da escola, na melhoria e na qualidade.

O Decreto-Lei 75/2008 foi republicado a 2 de Julho de 2012, tendo sofrido algumas alterações no que diz respeito ao sistema de nomeação dos Coordenadores de departamento pelo Diretor. Assim, e de acordo com o nº 7, do artigo 43º “ o Coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.” Continua a ser fundamental que as escolas sejam capazes de identificar professores capazes de coordenar o seu grupo disciplinar. O Coordenador deve ser uma pessoa consciente das responsabilidades inerentes ao desempenho das suas funções, com capacidade de indicar o caminho, articulando esforços e energias de modo a conduzir os seus pares na procura da qualidade e melhoria do ensino e da aprendizagem, incentivando e fomentando o trabalho colaborativo.

Há uma necessidade assumida de lideranças fortes, que sejam capazes de introduzir práticas inovadoras e de criar uma nova dinâmica de trabalho partilhado, colaborativo e

reflexivo. A descentralização interna da gestão exerce-se e manifesta-se de forma dispersa, originando múltiplas lideranças que deverão funcionar de forma articulada mas complementar.

No que diz respeito às lideranças intermédias, a rotatividade de papéis decorrente da possibilidade de os professores exercerem diferentes funções dentro da organização educativa, permite expandir a sua perceção acerca da realidade e das possibilidades de poderem intervir no rumo que a escola segue. Criam-se relações de liderança partilhada, de aprendizagem a partir dos outros e com os outros e cria-se ainda uma cultura de colaboração, fomentando-se uma maior proximidade entre os membros da comunidade. Os sujeitos crescem e aprendem através do seu compromisso com os processos de facilitação de crescimento dos outros, na procura de opiniões renovadas, de outras expectativas e formas de ver, isto é, procurando mudar e inovar.

A escola só poderá funcionar como uma unidade coesa se houver uma cultura partilhada e os canais de comunicação funcionarem. Outro aspeto a não descurar é a necessidade de as pessoas sentirem que o seu trabalho é reconhecido e valorizado publicamente. Quanto mais gratificadas se sentirem, maior esforço dedicarão ao seu trabalho, o que poderá melhorar os resultados. Sabemos que o sucesso dos alunos é moderado por fatores externos à escola e não só pelos efeitos da prática da liderança. Contudo, se forem ativados processos que garantam uma benéfica circulação de informação e em que os processos de tomada de decisão são assumidos pelo coletivo dos órgãos, poder-se-á provocar uma mudança, por mais diminuta que seja, mas que tem um forte impacto ao nível da renovação e inovação. Conforme assinala Bolívar (2012:62): “a liderança educacional centra-se naquelas práticas que têm um impacto no desenvolvimento e melhoria de uma organização, dos professores e ... na aprendizagem dos alunos”.

2.4. O professor enquanto líder

Como temos vindo a constatar, a escola não tem sido alheia ao atual contexto de mudança transversal a toda a sociedade. Sendo uma organização que lida com pessoas, as influências do exterior são cada vez maiores e todos os problemas que ensombram os

nossos dias têm um reflexo direto na escola e na vida dos atores educativos. É, por isso, natural que a escola tenha sido palco de mudança educacional, numa tentativa de dar resposta às exigências dos tempos conturbados e de mudança rápida em que vivemos. Para que o processo de mudança possa singrar é necessário que haja uma articulação entre todos os intervenientes, nomeadamente ao nível do desenvolvimento profissional dos professores e dos processos de liderança. Cada vez mais se pede aos professores que ajam como líderes pedagógicos transformadores, sendo-lhes atribuída a responsabilidade de contribuir para o estabelecimento de um diálogo crítico e reflexivo.

A vertente prática da ação educativa pode e deve ser uma das vias de combate aos inúmeros problemas com que a escola se defronta. Através das dinâmicas de trabalho que os professores desenvolvem em sala de aula no seu quotidiano e da existência de um compromisso individual de mudança de práticas, pode-se melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Consequentemente conseguir-se-á atingir o objetivo último que é o de diminuir o insucesso escolar dos alunos. O propósito e a prática de levar os professores a pensar e a agir sobre a sua prática profissional, beneficiando de uma perspetiva colaborativa de apoio dos colegas que integram o departamento, poderá contribuir para melhorar os seus processos de ensino e, em última análise, melhorar as práticas de aprendizagem dos alunos, o que está relacionado com a eficácia das escolas. Contudo, cabe ao Diretor, através do exercício de uma liderança pedagógica, proporcionar um contexto de trabalho adequado para que os professores sintam a necessidade de aperfeiçoar as suas práticas de ensino na sala de aula, pois: “a forma como se exerce a gestão influencia tudo o que acontece na escola, especialmente naquilo que é a sua missão essencial: a forma como os professores organizam e praticam o ensino e o modo como os alunos aprendem” Bolívar (2012:66).

É importante salientar que Leithwood (2008) demonstrou através das suas investigações haver uma relação entre o desempenho dos professores e os resultados dos alunos, verificando-se que o desempenho dos professores depende da sua motivação, competências e compromisso assumido perante a escola e os alunos. Se por um lado sabemos que é difícil ter alguma influência nas competências dos professores, por outro lado sabemos que é possível exercer algum grau de influência nas suas motivações, compromissos e condições de trabalho.

Podemos constatar que, hoje em dia, a tônica está na melhoria dos resultados dos alunos e no modo como as escolas podem atingir esse objetivo. Diz-nos Dias, M. (2011) que investigadores têm realizado diversos estudos em países muito diferentes e em condições muito diferentes na tentativa de identificar uma série de características associadas com a eficácia das escolas. Destas investigações, destacam-se três aspetos que parecem merecer o consenso de diversos estudiosos como sendo os mais importantes:

- A eficácia da escola está associada com a qualidade da liderança e gestão;
- As escolas têm de se focalizar mais no processo de ensino e aprendizagem, não sendo prudente privilegiar as demais atividades extra curriculares, subestimando o que acontece em sala de aula;
- As escolas mais eficazes têm-se desenvolvido no sentido de serem organizações aprendentes, fomentando o processo colaborativo.

A investigação em educação tem revelado que o ensino constitui, cada vez mais, um processo complexo que exige um conjunto de competências e capacidades mais alargado por parte dos professores. Hoje em dia, temos alunos com diferentes capacidades, motivações e disposições para aprender, ao que acresce serem oriundos de meios socioculturais muito diversos. As turmas são grandes e heterogéneas e o professor tem de ser capaz de diversificar as estratégias, de modo a envolver e motivar todos os alunos. A qualidade do ensino depende em grande parte de os professores serem capazes de se adaptarem a determinados alunos, em determinados contextos, introduzindo mudança e inovação. O desenvolvimento da qualidade da educação está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da profissionalidade docente e das capacidades dos professores. Estes devem adotar uma predisposição para a aprendizagem contínua, acompanhando a mudança, por vezes tão rápida, dos contextos educativos e aceitando o desafio de se adaptarem às necessidades individuais dos alunos, de procurarem melhorar a qualidade do ensino e das suas práticas.

É extremamente importante que os professores aprofundem, melhorem e atualizem a sua competência profissional, de modo a conseguirem realmente fazer a diferença na qualidade do ensino e da aprendizagem e no desenvolvimento das competências dos

alunos. Hoje em dia as coisas mudam a uma velocidade vertiginosa. Os alunos possuem conhecimentos e competências em áreas, por vezes, estranhas aos docentes. Por forma a dar resposta a estes desafios, os professores têm de se empenhar para aprender e acompanhar os novos tempos, procurando a capacidade de inovar para darem a sua contribuição no abrir de novos horizontes aos alunos. No relatório da OCDE (2005) constata-se:

“A qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais importante para explicar o resultado dos alunos. (...) O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo.”

Segundo esta ordem de ideias, Alarcão, I. (2009) defende que o desenvolvimento profissional tem que ter impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem, tem de conduzir a uma melhoria na educação e no ensino; o derradeiro objetivo é melhorar a qualidade da educação. A autora entende ser necessário que a escola crie condições para que os professores pensem e ajam de uma forma colaborativa, crítica e indagadora, com um espírito de investigação, pois só assim haverá realmente inovação e transformação.

Destaca-se a importância do professor líder transformacional que é capaz de realizar mudanças, inovações e redes de relacionamentos. O papel do professor líder exige competências que permitam estimular a partilha e o trabalho colaborativo, unindo esforços que sigam uma mesma direção, de modo a atingir um objetivo comum. É inegável “(...) a importância de existência de liderança instrucional entre os professores, de modo a que exista uma rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações.” Garcia (1999:141).

Contudo, o professor líder não o é só relativamente aos seus pares. A figura do professor existe porque há alunos e é na sala de aula que o professor também se deve rever como líder e educador. De acordo com Durkheim (1984) educar pressupõe o exercício da autoridade. O professor deve definir um conjunto de regras e deve atuar no sentido de levar os alunos a respeitar essas regras porque as entendem e acham justas e não porque lhes sejam impostas. Há todo um conjunto de valores, hábitos, crenças e

atitudes por parte do professor que são transpostas para a relação educativa sob a forma de exemplos.

O professor funciona como um modelo para o aluno e é seu dever dar o exemplo, uma vez que não pode exigir e não pode pedir respeito, se não for exigente consigo próprio, se não respeitar os seus alunos e sobretudo se não revelar coerência entre o que diz e o que pratica. Porém, não se deve confundir autoridade com autoritarismo que implica fazer-se obedecer através do medo. É importante que os alunos saibam exatamente o que se espera deles e que compreendam a justiça das medidas adotadas em caso de transgressão. O professor em sala de aula é um líder e tem de saber fazer respeitar a sua pessoa e as regras de convivência necessárias à criação de um ambiente propício à aprendizagem.

O professor líder, por ser um educador, deve saber comunicar e ouvir, estar aberto às opiniões dos alunos e ser sensível aos seus problemas e dificuldades. Tem a obrigação de revelar competência científica, pedagógica e didática e de se comprometer com a aprendizagem dos alunos, incentivando-os e apoiando-os nas tentativas para alcançar determinados resultados. Deve assumir a responsabilidade de contribuir para a formação dos seus educandos desenvolvendo-lhes competências que lhes permitam enfrentar adequadamente os desafios do mundo globalizado em que vivemos, de modo a torná-los aptos a exercer uma cidadania responsável, com vista a um futuro melhor. Em suma, deve ter impacto na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos. No entanto, “Sem dúvida que a eficácia de um professor na sala de aula depende das suas capacidades, motivações e compromisso, das características do ambiente em que trabalha e do contexto externo (social e político)”. Bolívar (2012.57).

É necessário ter em atenção que, por vezes, o contexto externo não é propício ao desempenho do professor. A precariedade no trabalho, a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, a instabilidade e insegurança tornam o trabalho do professor muito ingrato, despoletando sentimentos de frustração e desmotivação que em nada contribuem para fomentar as boas práticas e disseminar as práticas de liderança dos professores.

Capítulo 3 -A carreira docente e os diferentes papéis do professor na escola

3.1. Evolução da carreira docente

➤ Os Professores durante o Estado Novo

Para melhor compreender a evolução da carreira docente e a profissão de professor, recuemos ao ano de 1936 e à publicação do Decreto-Lei 27084 de 14 de Outubro que, ao definir o Estatuto do Ensino Secundário, conferiu uma natureza profissionalizante à carreira de professor. Estabeleceu diferentes categorias na profissão, instituindo os lugares de professores efetivos, professores auxiliares, professores agregados e professores contratados. Os primeiros tinham um lugar de nomeação “vitalícia e formam em cada liceu um quadro único e privativo, em harmonia com a sua lotação, o qual será reajustado ao novo regime de estudos” (Decreto-Lei 27084, 1936:1239). Os professores auxiliares também eram de nomeação definitiva e o acesso ao lugar de efetivo era feito através de concurso, que seria aberto consoante as necessidades da escola e a procura dos alunos. Os professores agregados eram “possuidores de um título que os habilita ao exercício eventual do magistério, e formam dois quadros gerais, um masculino e outro feminino, dos quais sairão os candidatos à categoria de professor auxiliar ou, na falta de concorrentes desta categoria, à de efetivos” (ibidem). Pertenciam a esta categoria os docentes que estivessem a fazer formação na secção pedagógica de Faculdade de Letras, seguida de um estágio nos Liceus Normais, com uma duração de dois anos. Após a sua profissionalização, candidatavam-se ao Exame de Estado e mediante a sua aprovação no mesmo, poderiam então ingressar na profissão docente. Aos professores contratados não lhes era exigida a conclusão da formação profissional e eram utilizados para o exercício temporário de funções.

Este Estatuto estabelecia ainda que “o serviço obrigatório normal para todos os professores, em cada semana, é fixado em vinte horas, mas será reduzido a dezoito e a dezasseis, respetivamente, para os que completem dez ou vinte anos de bom e efetivo

serviço, na qualidade de professor efetivo” (Decreto-Lei 27084, 1936:1240). Viram-se, assim, definidas algumas regras quer para o acesso à profissão, quer para a progressão na carreira.

Ao longo dos anos foram sendo introduzidas pequenas alterações, mas a essência do estatuto manteve-se. Saliente-se que ser professor era considerado uma profissão nobre e um pouco elitista, dado o reduzido número de licenciados no país. Porém, só alguns conseguiam o lugar de efetivos, uma vez que ao restringir as vagas a concurso para efetivos era uma maneira de o Estado controlar a despesa com a educação. Com vencimentos mais reduzidos e sem a possibilidade de progressão na carreira, os professores provisórios contratados viabilizavam o funcionamento dos liceus e o decurso normal das atividades letivas, permitindo ao Estado fornecer um serviço a custos mais reduzidos.

Durante a década de 60, Portugal surge na cauda da Europa quanto ao nível de escolarização e alfabetização da sua população, havendo pressões a nível internacional para melhorar estes números. O Estado cria condições para abrir a Escola a um maior número de alunos. Assiste-se à expansão do contingente escolar, não só no ensino primário como no liceal, verificando-se um afluxo de novas camadas sociais à escola. É necessário contratar mais professores. Mas, de acordo com Grácio, R. (1983:18):

“Do ponto de vista dos recursos em pessoal docente, os maiores obstáculos à «batalha da educação», na transição da década de 60 para a de 70, situavam-se, pois, menos no terreno quantitativo que no qualitativo: os acréscimos, absoluto e relativo, não tinham sido e não eram acompanhados de condições favoráveis de formação, de acesso, de promoção e de níveis de remuneração suscetíveis de atrair e fixar, a título permanente, os professores qualificados de que havia necessidade.”

Diz, ainda, o referido investigador que nestas décadas o número de alunos no ensino secundário foi aumentando progressivamente, não tendo o número de professores acompanhado esta tendência. Assistiu-se também a uma maior procura da profissão por parte do pessoal feminino em detrimento do masculino, verificando-se uma diminuição da habilitação científica e/ou pedagógica:

“ (...) Redução acentuada, em valores absolutos e relativos, do pessoal efetivo, enquanto aumenta consideravelmente o pessoal com habilitação científica e/ou pedagógica incompletas; envelhecimento crescente na categoria dos professores efetivos; rejuvenescimento global, devido sobretudo ao acréscimo do número de professores eventuais e provisórios.” (ibidem)

Avancemos agora para 1969/70. Segundo os dados disponíveis, na época o número de professores efetivos no ensino preparatório e secundário era muito reduzido, sendo que 80% tinham o estatuto de provisórios ou eventuais e concorriam todos os anos, cabendo aos diretores/ reitores das escolas propor a recondução de dois terços de cada grupo disciplinar se assim o entendesse. Foi o Ministro da Educação Nacional, Veiga Simão, quem tornou possível a recondução de todos os docentes provisórios que tivessem sido classificados, pelo diretor/reitor, com Bom desde que a escola continuasse a necessitar dos seus serviços. No entanto, manteve-se a situação de estes não receberem vencimento nos meses de férias de verão. Além de perderem o vencimento, também perdiam as regalias inerentes aos funcionários do Estado. Este processo decorria todos os anos letivos. O descontentamento grassava entre os professores e, apesar de todos os constrangimentos da época, formaram-se os chamados Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário. O primeiro a aparecer foi em Coimbra em 1969 e rapidamente se alargaram a todo o país. Entre outras ações, estes Grupos de Estudo emitiram comunicados e realizaram colóquios com o intuito de divulgar a real situação dos professores, correndo o risco de sanções tais como o afastamento da função pública ou mesmo a prisão.

Decorria o ano de 1971 quando professores de diversas zonas do país se reuniram na Escola Preparatória Francisco Arruda para aprovarem um documento elaborado por um grupo de trabalho designado para o efeito e que foi um primeiro esboço de uma proposta para um estatuto da carreira docente que se designou por Projeto de Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Secundário e que chegou a ser entregue a Veiga Simão. Entretanto, alguns elementos destes designados Grupos de Estudo empenharam-se em fazer uma campanha através dos jornais simpatizantes com a sua causa, alertando para o facto de a esmagadora maioria dos professores ficar no desemprego nos meses de agosto e setembro.

➤ Os professores após 1974

Só após o 25 de Abril de 1974 é que o Governo Provisório emitiu o Decreto-Lei 354/74 de 14 de Agosto, instituindo a remuneração integral ou parcial dos meses de Agosto e Setembro, consoante o horário do docente. Na década de setenta assiste-se à massificação do ensino, entrando milhares de novos alunos para o sistema, facto que é acompanhado, também, pelo recrutamento de muitos professores.

Foi o Decreto-Lei 209/75 de 14 de Junho que veio reconhecer pela primeira vez a necessidade de “uma reestruturação do estatuto do pessoal docente, em especial quanto ao papel inovador que, na escola e fora dela, terá de vir a desempenhar, à sua formação profissional e às condições sociais e económicas correspondentes à natureza e responsabilidade das funções que lhe incumbirão”, palavras estas que se podem ler no seu preâmbulo. O mesmo documento prevê ser “imperioso proceder desde já a um reajustamento de categorias de vencimentos do pessoal docente dos ensinos primário, preparatório, secundário, médio e, em parte, do superior”.

Com este Decreto-Lei pretendeu-se também equiparar os vencimentos dos professores aos outros funcionários públicos com habilitações idênticas ou equivalentes, de modo a incentivar o ingresso na carreira docente de elementos qualificados. Justificava-se o facto de o horário de serviço obrigatório do pessoal docente ser, em regra, inferior ao dos restantes funcionários, pois era reconhecido que para além das aulas que lecionava, o professor tinha ainda que ocupar muitas horas na respetiva planificação e preparação das mesmas, bem como na produção e correção de testes e outros elementos de avaliação de conhecimentos, na obtenção de uma formação cultural e profissional e na realização de outras atividades no estabelecimento de ensino para além das aulas. Após os tempos conturbados da revolução de Abril, foi o Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro que veio introduzir as regras de gestão democrática das escolas públicas do ensino básico e secundário, instituindo como órgãos de escola o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Formosinho, J., (2003) entende que esta gestão democrática pode ser associada ao *laissez-faire*, com uma forte conotação de permissividade, uma vez que entraram no sistema muitos professores não qualificados, com diferentes motivações, o que fomentou uma gestão das escolas bastante permissiva, sendo tolerados comportamentos pouco aceitáveis. Foram recrutados muitos professores que não tinham competência científica nem técnica, sendo meramente portadores de “habilitação suficiente” para lecionarem determinadas disciplinas. Não eram professores nem por vocação nem por serem portadores de qualificação adequada, eram simplesmente pessoas com habilitações mínimas que viam no ensino uma oportunidade de emprego. Muitos entraram e saíram rapidamente do sistema, outros permaneceram e acabaram por adquirir as habilitações e qualificações necessárias para ingressarem na carreira docente. Nóvoa, A. (1991:8) considera que “o recrutamento massivo de professores, um tempo extremamente curto (...) trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves.” Numa tentativa de colmatar esta falha na formação profissional de professores, o governo, a partir dos anos oitenta, tornou possível o acesso à profissionalização através de diferentes métodos: profissionalização em serviço, formação em serviço e profissionalização em exercício. Houve um investimento na qualificação e preparação dos professores.

Até 1990, e assim que conseguissem obter a efetivação, ou seja, entrar para um lugar de quadro de escola, os docentes progrediam na carreira de um modo quase automático, sendo esta quase exclusivamente baseada no tempo de serviço efetivamente prestado. A progressão era alcançada através de fases às quais correspondia uma redução da componente letiva. Assim, entravam para a segunda fase os docentes com cinco anos de “bom” serviço prestado após a profissionalização a que correspondia a regalia de 2 horas de redução da componente letiva. Ao atingirem onze anos de “bom” serviço após a profissionalização, passavam para a terceira fase e tinham mais duas horas de redução da componente letiva e assim sucessivamente ao atingirem os dezassete, vinte e um e vinte e cinco anos, que correspondiam à quarta, quinta e sexta fases respetivamente e cada uma acompanhada de mais duas horas de redução da componente letiva. Ou seja, os professores atingiam o topo da carreira com vinte e cinco anos de serviço, ao mesmo

tempo que tinham o direito à redução de dez horas da componente letiva.

➤ **A implementação do Estatuto da Carreira Docente**

Em 1990, o Decreto- Lei 139-A/90, de 28 de Abril, veio criar o primeiro Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Este documento institui a avaliação do pessoal docente como fator obrigatório para progressão na carreira, sendo que os docentes tinham que apresentar um relatório crítico sobre a atividade desenvolvida, cada vez que estivessem na altura de mudar de escalão. O horário de trabalho era de 35 horas semanais, sendo que 22 horas eram para lecionar, e as restantes para preparar as atividades letivas e para reuniões. O exercício de cargos intermédios de gestão era contabilizado na componente letiva, bem como as aulas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais. A redução da componente letiva continuava a ser um direito dos professores efetivos, começando com dois anos ao atingirem os 40 anos de idade e dez anos de serviço e assim sucessivamente de cinco em cinco anos, até perfazerem 27 anos de serviço, o que lhes daria direito à redução máxima de 8 horas letivas semanais. O Decreto-Lei 1/98 de 2 de Janeiro, vem introduzir a primeira revisão ao ECD e, conjuntamente, com o Decreto Regulamentar 11/98 de 15 de Maio, vem regular mais detalhadamente a avaliação do desempenho docente, tendo como objetivo a promoção do mérito e do profissionalismo dos professores e a melhoria da qualidade das escolas. Os docentes ficavam obrigados a apresentar um Documento de Reflexão Crítica, cujos indicadores de avaliação eram definidos no ponto 2 do artigo 6º do Decreto Regulamentar supra citado. Saliente-se que tanto na anterior avaliação como nesta, cabia ao Órgão de Gestão a decisão final da menção a atribuir ao docente. Relativamente ao horário de trabalho, a alteração introduzida dizia respeito aos docentes que lecionassem exclusivamente no ensino secundário. Estes ficariam obrigados a 20 horas de serviço letivo mas os restantes professores (só do ensino básico ou básico e secundário) permaneciam com 22 horas de serviço letivo. Não houve qualquer alteração quanto à redução da componente letiva, pelo que se mantiveram os mesmos critérios em vigor até à data.

Nem todos os professores estavam satisfeitos com este modelo de progressão na carreira, uma vez que o sistema de avaliação em vigor, por raramente ter sido aplicado com rigor e exigência, permitia quase como que uma progressão automática de todos os docentes, independentemente do nível do seu desempenho, do seu empenhamento nas atividades escolares, da sua competência, do seu comprometimento com a qualidade do ensino, dos cargos atribuídos, etc. A esmagadora maioria era avaliada com satisfaz, o que significava que podia progredir na carreira. Para que houvesse uma avaliação de Bom ou de Muito Bom, era necessário o próprio professor candidatar-se a essa classificação, requerendo um parecer a uma Comissão externa à escola, constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico, um professor de outra escola e uma personalidade de mérito reconhecido na área da educação. Raros foram os professores que se candidataram ao Bom ou Muito Bom, talvez porque não tivessem a vaidade suficiente para se acharem melhores do que os outros. No entanto, o sentimento de injustiça por todos serem considerados “iguais” reinava no seio daqueles professores que sabiam que o seu trabalho e contributo eram importantes e que constituíam aquilo a que por vezes se chama o núcleo duro da escola. Ou seja, os professores preocupados, atentos, cumpridores, competentes e sempre disponíveis para trabalhar com os alunos e para a escola, sentiam um pouco de frustração ao ver que o seu desempenho era classificado do mesmo modo que o daqueles que pouco faziam.

Aliado a esta situação, temos também o facto de alguns professores acumularem reduções da componente letiva, lecionando pouquíssimas horas. Por exemplo, um professor com a redução máxima de 8 horas semanais, por idade e tempo de serviço, que lecionasse exclusivamente no ensino secundário, o que lhe proporcionava mais uma redução de 2 horas, que fosse coordenador de grupo com direito a outra redução de 2 horas, ficaria obrigado a 10 horas letivas. Mas se por coincidência, tivesse horário noturno, isso significava que só teria de lecionar 6 horas de aulas por semana, nas quais se contabilizavam os apoios educativos. Encontrávamos casos destes por todas as escolas do país. Se porventura recordarmos que os cargos de diretor de turma, diretor de instalações, coordenador de projeto/clube também davam direito à redução da componente letiva, podemos inferir que havia muitos professores que quase não davam aulas.

O Decreto - Lei 15/2007 de 19 de Janeiro, vem alterar profundamente o Estatuto da Carreira Docente, dividindo-a em duas categorias, a saber, professores titulares e professores. O acesso à categoria de professor titular faz-se mediante concurso, podendo ser opositores todos os docentes com mais de dezoito anos de serviço e com avaliação igual ou superior a Bom/Satisfaz. Relevam para efeitos de concurso os últimos sete anos da carreira e os respetivos cargos desempenhados. Só por si, esta divisão da carreira em duas categorias gerou muita polémica entre os professores; as regras aplicadas para a nomeação de professor titular e respetivo concurso, vieram piorar a situação, dando aso a muitas injustiças. Verificou-se o acesso a professor titular de muitos docentes que não eram os melhores da escola em detrimento de muitos outros com melhores aptidões e competências mas que, em virtude das regras de acesso superiormente definidas, não conseguiram obter a pontuação necessária. Casos houve de professores que ao longo da sua carreira detiveram cargos de gestão importantes, mas que no final da mesma preferiram renunciar a cargos dedicando-se somente à atividade letiva. Estes, não conseguiram acesso a professor titular. Mais uma vez estamos perante uma situação que gerou um sentimento de injustiça e frustração em muitos professores que viram toda uma vida de trabalho a ser menosprezada.

Relativamente ao horário de trabalho também se introduziram grandes mudanças. De acordo com o ponto 3, do artigo 76º do ECD, têm de ser obrigatoriamente registadas no horário do docente a totalidade das horas correspondentes à duração da respetiva prestação semanal de trabalho, à exceção da componente não letiva de trabalho individual e de participação em reuniões de natureza pedagógica. Ou seja, os docentes passam obrigatoriamente a ter de permanecer pelo menos 25 horas semanais na escola. Para além da sua componente letiva têm de dar aulas de apoio, aulas de substituição e de garantir a ocupação plena dos tempos escolares. Salienta-se que o desempenho de cargos, deixa de implicar a redução na componente letiva, devendo os mesmos ser exercidos nas horas da componente não letiva a nível de estabelecimento. O sistema de redução da componente letiva por tempo de serviço e idade, em vigor até à data, também foi alterado. Os docentes passam a ter direito à primeira redução de 2 horas na componente letiva somente quando atingirem 50 anos de idade e cumulativamente 15 anos de serviço. Terão direito a mais 2 horas quando atingirem os 55 anos de idade e a mais 4 horas quando atingirem os sessenta, ficando, assim, com a redução total prevista

na lei. O único cargo que continua a implicar a redução de 2 horas na componente letiva é o de diretor de turma.

A tudo isto acresce um novo sistema de avaliação que de tão burocrático e pesado se torna inexecutável. Além do mais prevê a avaliação entre pares, não garantindo a imparcialidade necessária a um sistema de avaliação que se quer exigente mas justo. As relações entre colegas começam a ficar deterioradas, assistindo-se ao aparecimento de um espírito de desconfiança e competição pouco saudáveis.

Aumenta a um ritmo acelerado o descontentamento entre a classe docente que, pela primeira vez, se une e com o apoio dos diversos sindicatos organiza duas manifestações que juntaram muitos milhares de professores provenientes de todas as zonas do país. Instalou-se a desmotivação e o desalento que levaram muitos docentes à reforma antecipada, apesar dos grandes cortes nos salários a que tiveram de se sujeitar. Um pouco por todas as escolas do país, mas principalmente nas escolas das grandes cidades que tinham um corpo docente estável e com uma longa experiência profissional, verifica-se uma saída em massa dos professores mais antigos, cuja idade lhes permite pedir a reforma antecipada. As escolas perdem em muito pouco tempo um grande número de professores o que provoca uma grande instabilidade nos corpos docentes que passam a contar com muitos professores contratados, os quais foram colocados nas escolas não por escolha sua como sendo a melhor opção, mas por ser a única opção para terem trabalho.

Aos fatores de desmotivação já referidos, acresce a nova organização curricular, regulamentada pela Portaria 243/2012 que, ao acabar com as áreas curriculares não disciplinares no ensino básico, lança milhares de professores contratados no desemprego e centenas de professores dos quadros de escolas em situação de ausência de componente letiva, usualmente designados por horários zero. Estes últimos, ao verem-se confrontados com a obrigação de terem de concorrer a outra escola, após muitos anos de ensino e numa fase da vida em que esperavam ter estabilidade, também se sentem frustrados e desiludidos com o sistema.

De que modo é que os problemas laborais dos professores podem afetar o clima e cultura das escolas onde exercem funções? Não pretendemos ter a ousadia de responder a esta questão, mas iremos tentar perceber de que modo é que a escola em estudo foi afetada por estas perturbações.

3.2. A mobilidade docente: enquadramento legal e impacto na organização escolar

A movida de Setembro: os professores em movimento compulsivo¹

Levo comigo a saudade, nostalgicamente como quem transporta sonhos de escola para escola.

Levo a pasta cheia de sorrisos, pequenas derrotas, algumas vitórias, olhares eternos de meninos que vão crescendo ao sabor dos dias, exemplos corajosos de colegas, histórias de dias e dias a construir um mundo melhor que todos possamos partilhar.

Gente e mais gente. Vidas e mais vidas...

Como “eterno estagiário”, tenho o privilégio de partilhar dezenas de salas onde meninos e meninas de todas as cores e docentes dedicados me ensinam sempre a procurar ser melhor.

Não só melhor professor, coisa fácil na confusão labiríntica do brio profissional, mas melhor ser humano, algo bem difícil de ousar tocar.

Numa escola onde a vida grita em cada esquina, um grupo de gente de todas as idades arma-se de giz, livros e vontades para montar o futuro. (...)

E agora..., no momento que volto a encher a mochila rumo a outra escola, sinto que o peso que transporto é maior do que à chegada mas iria jurar que a minha vida está mais leve. (...)

¹ Expressão adaptada de Formosinho (1998)

De acordo com o Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, que redefine o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário, são formas de mobilidade:

- a) O concurso;
- b) A permuta;
- c) A requisição;
- d) O destacamento;
- e) A comissão de serviço.

O artigo 65º do referido diploma explica: “O concurso visa o preenchimento das vagas existentes nos quadros de agrupamento, escola não agrupada ou de zona pedagógica, podendo constituir ainda um instrumento de mudança dos docentes de um para outro quadro.”

A permuta consiste numa troca feita entre dois professores do mesmo grupo de recrutamento, na mesma categoria, nível e grau de ensino, não dando origem a vaga de quadro. Já a requisição, o destacamento e a comissão de serviço, embora não dando origem a vaga de quadro, implicam que fiquem horários por atribuir. Os docentes a quem é autorizada, por despacho do membro do Governo responsável, a requisição, o destacamento e a comissão de serviço, continuam a pertencer ao quadro da escola de origem, no entanto, o horário que lhes seria devido passa a ter que ser preenchido por candidatos ao concurso para satisfação de necessidades transitórias.

A legislação em vigor prevê que a requisição e o destacamento tenham a duração de um ano escolar, eventualmente passível de ser prorrogado até ao limite de quatro anos, o que significa que a escola durante esse intervalo tenha que colmatar as suas necessidades através das colocações para satisfação das necessidades transitórias, não sendo possível assegurar que seja o mesmo docente a assumir essas funções nos anos em causa. Há certos requisitos que têm de ser observados para que a escola possa manter o mesmo docente contratado, dos quais destacamos manter-se a situação de horário letivo completo, ou seja, de vinte e duas horas, e haver concordância expressa da escola e do candidato quanto à renovação do contrato. Relativamente aos docentes

que são colocados para satisfação de necessidades transitórias, por ausência de componente letiva, podem sempre regressar ao seu quadro de origem no final de cada ano letivo, desde que a escola ou agrupamento de escolas a que pertencem já tenha horas letivas para atribuir.

➤ **Concurso para colocação de professores**

O Decreto-Lei 51/2009, de 27 de Fevereiro, vem regulamentar o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Aplica-se aos docentes com a categoria de professor do quadro ou provisório e aos portadores de qualificação profissional para a docência. Neste diploma estão previstos três concursos diferentes:

- Concurso interno
- Concurso externo
- Concurso para satisfação de necessidades transitórias

No artigo 5º, Secção II, Capítulo I, explicita-se a natureza destes concursos, sendo que:

“Os concursos, interno e externo, visam a satisfação das necessidades permanentes do pessoal docente” e “o concurso para satisfação das necessidades transitórias visa suprir necessidades que não sejam satisfeitas pelos concursos interno e externo ou que ocorram no intervalo da sua abertura.”

Ao concurso interno podem candidatar-se os professores pertencentes aos quadros e que pretendam mudar para o quadro de outra escola que abra vagas. Os portadores de qualificação profissional para a docência, que não pertençam a quadro de escola ou a quadro de zona pedagógica, candidatam-se ao concurso externo que se destina ao recrutamento de candidatos que pretendam aceder a lugares de quadro.

O mesmo Decreto-Lei estabelece ainda que a abertura dos concursos “obedece a uma periodicidade quadrienal”, daí decorrendo a necessidade de abrir concursos anuais para satisfação das necessidades transitórias que podem revestir-se das seguintes formas:

- Destacamento por ausência da componente letiva;
- Destacamento por condições específicas;
- Contratação para o exercício temporário de funções docentes.

Nas duas primeiras situações concorrem professores dos quadros e na última podem concorrer os detentores de habilitação profissional.

➤ **Bolsa de recrutamento e contratos a termo resolutivo**

Os candidatos ao destacamento por ausência de componente letiva e os candidatos para o exercício temporário de funções docentes, quando não conseguem colocação através do concurso anual, ficam a pertencer à chamada bolsa de recrutamento instituída pelo Decreto-Lei anteriormente referido. A bolsa de recrutamento permite que os docentes pertencentes aos quadros possam ser colocados ao longo de todo o ano letivo, mas, quanto aos docentes a contrato a sua possível colocação termina a 31 de dezembro. Deste modo, sempre que surjam necessidades transitórias após 31 de dezembro, e na bolsa de recrutamento não existam docentes dos quadros para suprir as necessidades, as escolas podem recorrer à modalidade de contratação direta, através da celebração de contratos a termo resolutivo, situação regulamentada pelo Decreto-Lei 35/2007, de 15 de fevereiro. Prevê-se também a possibilidade de antecipar o recurso a este tipo de contratação a termo para determinados grupos de recrutamento mais carenciados. As escolas podem ainda recorrer à contratação a termo quando os horários declarados tenham sido recusados por duas vezes.

Estes contratos, a termo resolutivo, e de acordo com o Código de Trabalho, estão sujeitos a um período experimental que pode variar entre os quinze e os trinta dias, durante o qual qualquer das partes pode denunciar o contrato sem aviso prévio, invocação de justa causa ou direito a indemnização.

➤ **Candidatos ao exercício de funções docentes**

Importa referir que até ao ano escolar de 2009/2010 podiam candidatar-se ao exercício de funções docentes, indivíduos com habilitação própria (licenciatura) mas não

profissionalizados. O Despacho 10151/2009, de 16 de abril, vem estabelecer como data limite o termo do ano escolar de 2009/2010, para que os detentores de habilitação própria no exercício de docência possam fazer a sua profissionalização. Caso possuam seis anos completos de serviço docente ficam dispensados do segundo ano da profissionalização, ou seja, só terão de completar um ano curricular sem supervisão da prática docente.

➤ **Aposentação de professores**

As listas publicadas pela Caixa Geral de Aposentações indicam que entre 1 de janeiro de 2007 e agosto de 2011 se aposentaram cerca de dezoito mil professores. No entanto, no concurso externo de professores de 2009, só ingressaram 396 docentes nos quadros de escola. Sabendo que o concurso é agora quadrienal, o próximo será em 2013, podemos verificar que as necessidades deixadas em aberto pelos professores aposentados estão a ser colmatadas, em grande parte, por professores contratados, fator que pode pôr em risco a estabilidade do corpo docente de cada escola.

➤ **Critérios de distribuição do serviço docente**

O Despacho 13599/2006, de 18 de Junho, ainda em vigor apesar de ter sofrido alterações introduzidas pelo Despacho 11120-B/2010, de 6 de Julho, define os critérios que a escola deve adotar para a distribuição do serviço docente. Da leitura do seu preâmbulo, salienta-se como ideia principal a que se segue:

“Tendo em conta as condições de estabilidade do corpo docente proporcionadas pelo novo regime legal dos concursos, preconiza-se a constituição de equipas pedagógicas que acompanhem os alunos ao longo do ciclo de ensino e fomentem mecanismos de articulação e de interação pedagógica entre os diferentes atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, necessários à construção de percursos escolares sequenciais, com a consequente responsabilização do docente e da escola pelos resultados da ação educativa sobre os seus alunos.”

Ambos os Despachos preveem que as escolas procedam, no final de cada ano letivo, a uma avaliação da distribuição de serviço docente efetuada, tendo em conta os indicadores que passamos a citar:

- a) Resultados escolares dos alunos;
- b) Ambiente de trabalho criado;
- c) Cumprimento dos programas curriculares das diferentes disciplinas;
- d) Condições de segurança da escola

Apesar das orientações emanadas pelos já citados despachos, principalmente no que diz respeito à atribuição e distribuição da carga horária na componente letiva e não letiva, da ocupação dos tempos escolares e das aulas de apoio serem bastante precisas, nada é dito quanto aos critérios que devem presidir na atribuição de professores às turmas. Este aspeto, que consideramos ser da maior relevância, fica a cargo do Conselho Pedagógico e da Direção da Escola.

Aliás um dos problemas com que os Diretores das escolas básicas e secundárias se deparam todos os anos, é precisamente com a dificuldade de fazer uma distribuição de serviço equilibrada e que tenha em conta as especificidades de cada turma e o perfil dos professores, uma vez que só no final de agosto é que estão colocados todos os professores necessários para suprir as necessidades transitórias. Por vezes, só depois do início das atividades letivas é que estão colocados todos os professores. Ora, se os diretores não conhecem o trabalho de um grande número de professores que vai ser colocado anualmente na escola, como é que podem fazer uma distribuição de serviço coerente e fazer uma gestão adequada, por exemplo, dos diretores de turma que são elementos fundamentais nas estruturas de liderança intermédia da escola? Estamos plenamente de acordo com a opinião de Estanqueiro, A. (2010:113) ao dizer:

“Um diretor de turma tem de ser um bom líder e revelar capacidade para criar e manter uma boa comunicação com os alunos, com os pais e com outros professores, em articulação com a direção da escola. Não serve qualquer professor.”

3.3. Motivações e competências dos professores

Perante tantas dificuldades que os docentes têm de enfrentar para conseguir entrar na carreira e a diversidade de problemas com que são confrontados ao longo da sua vida profissional, é legítimo questionar quais as suas motivações. Que fatores estão por trás da escolha de tantos milhares? Será que o ensino é encarado como uma vocação? Como uma ambição que se teve desde criança? Como uma profissão em que as pessoas vão sentir uma realização pessoal? Ou serão razões mais pragmáticas, tais como encontrar trabalho e dar usufruto ao curso superior que se tirou? As motivações são muitas e não se esgotam nas que foram apontadas.

A escolha da profissão docente, em grande parte dos casos, é pensada e amadurecida, sendo um processo que exige alguma reflexão pessoal. Porém, há casos em que a entrada na profissão não foi objeto de uma escolha pensada mas sim o resultado de uma necessidade tão básica quanto o arranjar um emprego. Em ambas as situações há motivações que guiam a escolha da profissão, quer esta seja encarada como uma vocação, por vezes quase uma missão, quer seja por uma questão mais prática de conseguir emprego e receber um ordenado. Estamos convictos que o momento da formação inicial é crucial para se fazer uma seleção o mais justa possível dos formandos que têm realmente perfil para exercer a docência, pois “Não será a experiência em campo nem a formação contínua que converterá um mau num bom professor.” Aires (2011:80).

Um bom professor pode fazer toda a diferença na vida dos jovens adolescentes com quem lida diariamente. Para muitos, o professor é a derradeira hipótese de embarcarem num mundo de oportunidades e de desenvolvimento pessoal que lhes permitirá sair de uma situação socioeconómica pouco favorável. Façamos uma pequena reflexão sobre as implicações de *ser professor*. De acordo com a publicação da Unesco “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos” (2008:61-62), para se ser professor é necessário muito mais do que ter vocação, condição importante e necessária, mas não suficiente. Há todo um conjunto de competências que são absolutamente necessárias para um bom desempenho profissional. Fazendo a distinção entre

profissionalismo e profissionalidade, este documento faz-nos refletir sobre o papel do professor na sociedade contemporânea. Entende-se profissionalismo como um processo contínuo que permite aos docentes desenvolverem as suas capacidades para “aprender a ensinar” e “ensinar a aprender”. Este processo envolve competências cognitivas (saber, dominar a matéria que se está a ensinar e reconhecer a necessidade de continuar a aprender) e competências pedagógicas (saber como ensinar, como se adaptar à diversidade, como criar condições estimulantes que proporcionem um bom ambiente de aprendizagem, como utilizar os recursos, entre outros). Por seu turno, a profissionalidade diz respeito a competências ético-sociais relacionadas com a responsabilidade que advém do trabalho docente e do compromisso com a aprendizagem dos alunos. É entendida como o dever:

“Garantir o desenvolvimento integral dos alunos por meio de aprendizagens relevantes e pertinentes para todos”, bem como criar condições para “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; adaptar-se e responder à permanente mudança do conhecimento; trabalhar em redes; promover diálogos e consensos; em suma exercer a sua responsabilidade e direito de cidadão nas decisões relacionadas com a educação, a escola e sua própria prática”. (ibidem).

Ainda de acordo com o documento acima referido, a investigação tem demonstrado que o bom desempenho profissional se vai fortalecendo e (re)construindo ao longo da carreira, havendo um conjunto de fatores fundamentais que merecem ser destacados por contribuírem muito para a motivação dos professores e conseqüente qualidade da docência. Focamos três, por em nosso entender serem os que mais peso têm na motivação dos professores, a saber: uma carreira profissional transparente, motivadora, estável e sujeita a uma avaliação equilibrada; a existência de desenvolvimento profissional ao longo dos anos; condições de trabalho que proporcionem o bem-estar docente.

Ao falarmos de carreira profissional docente, referimo-nos ao sistema de ingresso, ao exercício das funções, à estabilidade, à progressão e avaliação e também ao afastamento dos profissionais que não revelem o perfil e as competências adequadas ao exercício da profissão. Na conjuntura atual será difícil encontrar fatores de motivação na carreira docente tendo em conta a dificuldade ou mesmo impossibilidade de ingresso na carreira,

a quantidade de horários sem componente letiva atribuída que impede os professores de exercerem funções na escola que escolheram, a instabilidade que se verifica anualmente na colocação de professores, entre outros. Não é alheio a esta situação de desmotivação o sistema de avaliação de desempenho tão pouco equilibrado, tão contestado e em constante mudança que ainda não possibilitou fazer realmente a distinção pelo mérito.

Outro aspeto a considerar na (des)motivação dos professores está diretamente relacionado com a progressão na carreira. Após tantos anos de congelamento, os docentes sentem-se frustrados por verificarem ser quase impossível chegar ao topo da carreira, por melhores profissionais que sejam. Por outro lado, o aumento da idade para a reforma, embora compreensível dada a situação que atravessamos, devia ser repensado nesta profissão. Não defendemos a ideia de que os professores possam ter acesso à reforma mais cedo do que os outros profissionais. No entanto, reconhece Aires, L. (2011:99-100) que o envelhecimento trás:

“A perda de aptidões físicas e mentais, ... razão suficiente para impor um limite de idade ao exercício letivo: não é desejável ter diante de um grupo de crianças ou adolescentes uma pessoa com reduzida frescura física, impaciente e com dificuldades de concentração e memória.”

Não será, então, de ponderar a hipótese de atribuir outras funções aos professores com mais de 60 anos tais como a supervisão e apoio aos colegas mais jovens, a elaboração de provas e materiais didáticos, o apoio à direção ou a dinamização de projetos? Esta medida permitiria aos professores mais idosos terminarem a sua carreira sentindo-se úteis e sendo recordados como exemplos de boas práticas. Prolongar o exercício da atividade docente irá despoletar sentimentos de frustração àqueles que já não se sentem capazes de desempenhar as suas funções com a eficácia e qualidade a que estavam habituados e de acordo com a fasquia a que eles próprios se tinham imposto.

Acreditamos que a maioria dos docentes é esforçada e empenha-se ao máximo no seu trabalho, sendo por isso duro constatar que, apesar das várias mudanças introduzidas na avaliação docente, os melhores nem sempre são reconhecidos /premiados e os piores (embora uma minoria) continuam na carreira sem qualquer penalização. Talvez porque o sistema continue a ser permissivo e talvez porque haja falta de coragem para

implementar aquilo que já está previsto na lei, isto é, acionar os mecanismos de instauração de procedimentos disciplinares ou obrigar ao abandono da profissão a quem se revele incompetente e/ou incapaz.

Vejamos de que modo a profissionalidade docente, segundo fator apontado como sendo fundamental para a motivação dos professores, pode ter influência no seu desempenho.

De acordo com Fullan (1987) citado por Garcia (1999: 27):

“O desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira (...) é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.”

Não é demais frisar que o mais determinante para que haja aprendizagem é a motivação. Têm de ser os professores a sentir a necessidade de adquirir mais conhecimentos e de desenvolver as próprias capacidades. Por outro lado, o órgão de gestão e administração deve propor e apoiar iniciativas, no sentido de encontrar soluções de aprendizagem colaborativa: “para que as escolas se tornem parte integrante de uma comunidade de aprendizagem permanente, têm de se preocupar com o desenvolvimento contínuo de todos os seus membros” Day, C. (2001:18). Deste modo, os professores beneficiarão de diferentes oportunidades de aprendizagem. É necessário que haja um clima positivo de aprendizagem nas escolas, em que a inovação tenha um papel importante, que possibilite aos professores ir ao encontro das necessidades dos alunos, sentindo que são participantes ativos de uma comunidade de aprendizagem (a escola).

Os docentes devem passar a encarar o seu desenvolvimento profissional como uma oportunidade de questionar as suas práticas e conhecimentos, tentando ser agentes de mudança, tendo em vista o seu enriquecimento profissional e o seu impacto nas aprendizagens dos alunos, melhorando as suas competências não só relativamente à prática docente mas também na resolução de problemas que se ofereçam à escola. Os professores aprendem ao longo da sua carreira, não só através da atualização do conhecimento teórico mas também através da sua prática, da partilha e da reflexão. Deste modo, os professores ao sentirem que tanto o desenvolvimento da sua

profissionalidade como a sua ação têm resultados práticos na melhoria das aprendizagens dos alunos, ficarão mais motivados para o exercício da sua profissão.

Passemos agora ao último fator: condições de trabalho e bem-estar docente. Aqui incluem-se aspetos que vão muito para além do salário auferido, embora o reconhecimento social e económico da profissão deva ser estimulado. Destacamos, por exemplo, o clima organizacional, as infraestruturas e equipamentos, a segurança, a satisfação e reconhecimento no trabalho, a estabilidade no emprego, a distância entre o local de residência e a escola, o tipo de relações estabelecidas com os outros membros da comunidade educativa. Todos estes aspetos, quando verificados, permitem a tranquilidade necessária para um bom desempenho docente. Pensamos que também o reconhecimento e o mérito pesam muito no prato desta balança tão instável que é a profissão docente.

Após termos apontado alguns fatores que condicionam a (des)motivação dos professores, atentemos agora nas competências que são esperadas destes profissionais, não só pela sociedade, mas também por parte da tutela. O decreto-lei 240/2001 ao aprovar *o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*, vem precisamente clarificar que funções se esperam do professor e define quatro dimensões para a atividade docente:

- Profissional, social e ética na qual é esperada que o professor promova *“aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”*, assumindo *“a função específica de ensinar (...) valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação”* (ANEXO, ponto II).
- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em que o *“professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”* (ANEXO, ponto III).

- Participação na escola e de relação com a comunidade em que o “*professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo*” e “*colabora com todos os intervenientes no processo*”, “*promove interações com as famílias (...) cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projetos*” (ANEXO, ponto IV).
- Desenvolvimento profissional ao longo da vida em que o professor “*reflete sobre as suas práticas*”, “*perspetiva o trabalho de equipa (...) privilegiando a partilha de saberes e experiências*” e “*participa em projetos de investigação*” (ANEXO, ponto V).

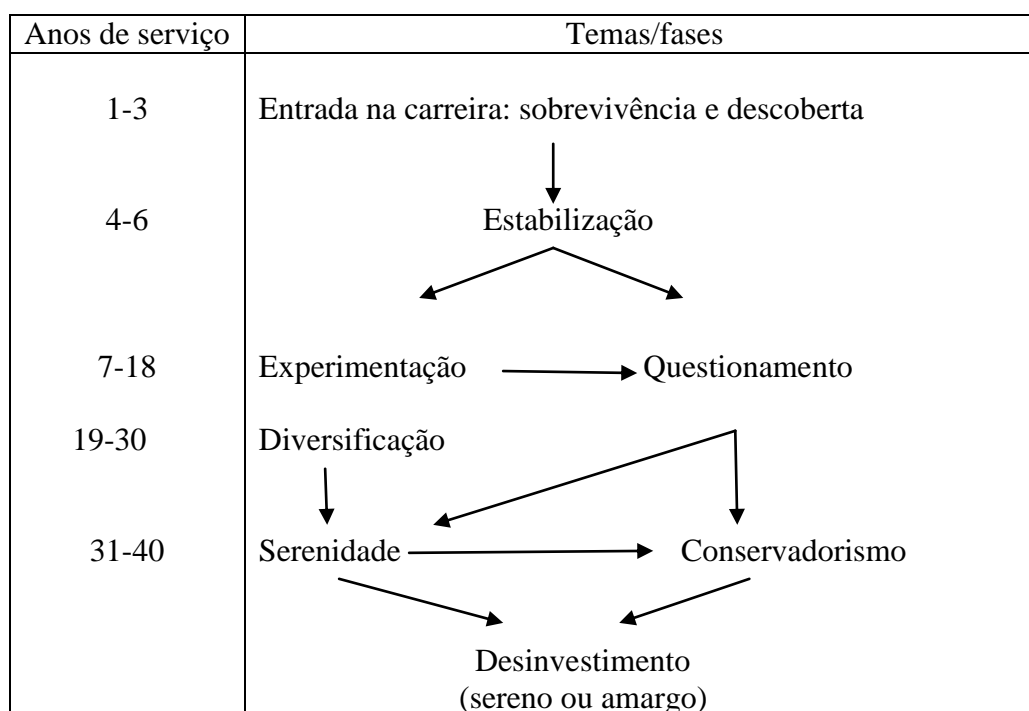
Ao refletirmos sobre as competências atribuídas aos professores, apercebemo-nos da enorme complexidade que envolve a atividade docente. Por este motivo, Mesquita (2005:28) prefere “pensar o professor como um *problem-solver*, ou seja, como um detentor de capacidade investigativa indispensável para analisar e refletir sobre cada situação de ensino e sobre a sua prática”. Acrescenta que não nos podemos esquecer que o professor hoje em dia tem de agir em contextos incertos e complexos e por isso deve ser capaz de dar respostas adequadas a cada situação, não podendo apostar na previsibilidade e na busca de soluções idênticas para situações e problemas que exigem respostas diferentes. Tendo presente esta linha de pensamento, Esteve (1999:108) salienta que “nos últimos vinte anos, houve uma grande fragmentação da atividade do professor: muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções”. Vejamos porquê. O professor para além de dar aulas, que deve ser a sua principal atividade, que necessitam de uma preparação cada vez mais exigente de molde a corresponder às expectativas e necessidades dos alunos de hoje, tem também de programar, avaliar e dar atenção personalizada aos alunos com necessidades educativas especiais integrados nas turmas. Para além disto, tem de atender à sua formação contínua, é obrigado a desempenhar tarefas administrativas, de orientar os alunos, de estar em contacto permanente com os encarregados de educação e prestar-lhes todas as informações atempadamente, de organizar atividades extra curriculares, de reunir com os seus colegas para coordenação de disciplina e de turmas e tem, cada vez mais, de intervir durante os intervalos das aulas junto dos alunos dada a escassez de assistentes operacionais existentes nas escolas. Para finalizar, agora também lhe são exigidas

competências para proceder à avaliação externa e interna dos seus pares. O tempo que lhe sobra para preparar as suas aulas é diminuto, parecendo esta, por vezes, ser uma atividade secundária.

Como vemos não chega ao docente possuir conhecimento científico sobre a matéria que leciona. Ainda de acordo com Esteve (1999:100) 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”. Os professores têm de ser capazes de encontrar respostas para o conjunto de situações inesperadas, de incerteza e de mudança, que encaram no seu quotidiano. É esperado que sejam originais e inovadores e para cumprirem esse desiderato têm de possuir e desenvolver as competências adequadas. É nesta senda que Perrenoud (2000) destaca uma série de competências a ter em conta na formação de professores, tais como saber organizar e dirigir situações de aprendizagem, aplicar uma diferenciação positiva, saber gerir a progressão das aprendizagens, envolver os alunos na sua aprendizagem, trabalhar em equipa, envolver os pais, utilizar novas tecnologias, ter o sentido de ética profissional e aplicar-se na sua formação contínua. Nesta perspetiva, não se espera que o professor seja apenas um bom transmissor de saberes, mas que desempenhe um conjunto de papéis e funções cada vez mais diversificados. Dada a diversidade de papéis ou as multifunções exigidas aos professores, é natural que estes sintam a pressão e passem por diferentes fases, reagindo com emoções diversas, relativamente à sua profissão.

Este assunto despertou a atenção de diversos autores, de entre os quais se inclui Michael Huberman (1989), que realizaram estudos sobre as experiências da carreira dos professores e sobre os fatores (internos ou externos à instituição onde exerciam a sua profissão) que mais as influenciavam, sendo que os acontecimentos da vida pessoal têm um grande peso no desenvolvimento da vida profissional. Huberman chegou à conclusão que os professores passam por várias fases ou etapas ao longo da sua carreira, experimentando atitudes diferentes em relação à profissão docente consoante os anos de ensino e atravessam cinco fases abrangentes. Em seguida apresentamos um quadro onde se podem identificar as diferentes fases que os professores experimentam e as suas relações entre si.

Quadro IV – Fases do ciclo da carreira do professor



Quadro IV – Fonte: Huberman (1989)

Adianta ainda o autor, que na fase de exploração, e que corresponde ao início da carreira, podemos elencar três configurações motivacionais: **sobrevivência**, se houver choque entre a realidade e aquilo que era esperado, despoletando uma sensação de fracasso; **descoberta**, se o professor sentir que está a ser bem-sucedido nas suas funções o que lhe permite experimentar satisfação e entusiasmo; **indiferença**, quando a profissão docente é escolhida por falta de outras alternativas profissionais. Huberman relaciona este último, mal-estar docente, com o facto de a escolha da profissão se basear em questões materiais. Também Esteve (1999) distingue três grupos de professores: os insatisfeitos, os que se sentem realizados com a profissão e os que executam o estritamente necessário, implicando-se ao mínimo nas suas tarefas.

3.4. Mal-estar docente

O professorado foi sempre uma profissão exigente e desafiadora, um caminho árduo mas compensador para aqueles que realmente se entregam. Embora a profissão docente seja “por natureza delicada e complexa e, por isso, certamente nunca existiram épocas

em que fosse fácil exercê-la” Estrela (2010:6), vivemos numa época em “que graças às transformações que se verificaram nas sociedades industrializadas e estiveram na origem da globalização e da sociedade de informação, a profissão se foi tornando crescentemente complexa” (ibidem). É neste contexto de grande mudança e complexidade, aliada a uma crescente exigência e rigorosa prestação de contas, que assistimos por um lado à saída em massa de professores com largos anos de experiência e à entrada no sistema de professores com pouca experiência de ensino e simplesmente com um contrato de trabalho, não tendo grandes expectativas de conseguirem entrar na carreira num futuro próximo. Além de auferirem um salário relativamente baixo, não têm o direito à ADSE, sistema de saúde que supostamente é atribuído a todos os funcionários públicos. Para além da precariedade laboral e das difíceis condições de trabalho que têm de enfrentar (deslocação geográfica, afastamento das famílias, maus horários, turmas indisciplinadas), estes professores têm que lidar com uma realidade escolar por vezes dura, fruto dos problemas sociais e económicos, da desestruturação da família e da crise de valores que afeta toda a sociedade ocidental; problemas estes transversais a todas as camadas sociais e aos quais a escola passa a ter a responsabilidade de dar resposta. Segundo Estrela (2010:6), são tempos difíceis:

“Nos quais os professores exercem a sua ação com públicos cada vez mais heterogêneos e em que, à hostilidade e desinteresse de alguns alunos, se junta a hostilidade de alguns encarregados de educação, do público em geral, dos média e, por vezes, dos órgãos de tutela”.

As constantes alterações das políticas educativas, a proliferação de legislação, por vezes difícil de entender e que cai em contradições, as medidas que são implementadas mas que não ficam em vigor tempo suficiente para avaliar o seu resultado, são mais um dos fatores que contribuem para o mal-estar dos professores e em alguns casos para o abandono precoce da carreira. Sobretudo por sentirem que tanto a sociedade como os pais “parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela confusão geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela dinâmica da mudança social” (ibidem:100).

Partilhamos da opinião de que “ (...) a função docente deve estar nas mãos dos melhores desde a primeira hora. Só o conseguiremos se eles forem devidamente atraídos e captados pela profissão” Aires (2011:83). Torna-se primordial que a profissão seja

atrativa, oferecendo uma carreira bem estruturada e que proporcione a estabilidade necessária para um bom desempenho profissional. Por outro lado, não nos devemos esquecer que o reconhecimento do mérito e a progressão na carreira através de uma avaliação justa também são elementos imprescindíveis e que contribuem para a motivação dos professores. Não é despreciando a existência de um bom clima de escola e de trabalho, um estatuto do aluno que permita ao professor exercer a sua autoridade rápida e eficazmente de modo a poder resolver rapidamente problemas de indisciplina e, claro está, o reconhecimento público do prestígio da profissão. Se alguns ou a maior parte destes elementos falharem, instala-se facilmente o desânimo e o mal-estar docente, que se manifesta através de sentimentos de stress e fadiga, que eventualmente podem culminar no chamado “burnout”.

O conceito de “burnout” utilizado por Freudenberg em 1974, significa desgaste/esgotamento tanto psíquico como físico, sendo o resultado de um esforço excessivo por parte dos profissionais para responderem às constantes solicitações de que são alvo. Especificando um pouco mais, 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” Jesus (1997:43), sentimento que pode levar a estados de depressão e exaustão denominados por “burnout”.

Este mal-estar, falando nos professores em início de carreira, também pode ser reflexo das dificuldades inerentes à entrada para a profissão, ao que acresce o facto de, muitas vezes, ficarem com os piores horários e as turmas mais difíceis. Além disso, o sistema de colocações obriga à deslocação do professor de escola para escola, de localidade para localidade, o que dificulta a sua inserção no meio profissional e a estabilidade da sua vida familiar e social.

Em conclusão, são diversos os fatores que provocam desmotivação e mal-estar nos professores. A título de exemplo, referimos o excesso de burocracia, a falta de reconhecimento da profissão, a nova avaliação de desempenho que foi encarada como pouco transparente e excessivamente pesada, as constantes alterações legislativas, o congelamento da carreira, o aumento e intensificação do volume do trabalho docente, a

redução significativa de salário, o excesso de alunos por turma, o desinteresse e indisciplina dos alunos, entre outros.

No entanto, fazemos nossas as palavras de Estanqueiro (2010:31):

“Um professor competente e com brio profissional sabe que não pode esperar as condições ideais, para depois se empenhar. Encara os problemas como desafios. Mesmo sem reconhecimento público, interessa-se pelos alunos e ensina com entusiasmo. O entusiasmo faz a diferença”.

Mais uma vez queremos salientar que os alunos são a razão da existência dos professores. A escola existe para os alunos, os professores trabalham para os alunos. Por maiores que sejam as adversidades que atravessam, os docentes não podem ignorar os seus deveres nem podem descurar os alunos. Por isso, ao escolherem a profissão, têm de estar conscientes das dificuldades e perceber se têm apetência e perfil para desempenharem adequadamente as suas funções: “Educar não é fácil, mas as coisas fáceis qualquer um as faz; as difíceis estão para os Professores, para os Pais, para as Pessoas com letra maiúscula” Veiga (2007:168).

Considerando que o início da carreira é a fase potencialmente mais problemática e concordando que “os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão” Cavaco (1999:114), é precisamente sobre os professores em início de carreira que vamos concentrar a nossa atenção. Iremos tentar perceber de que modo é que o mal-estar sentido por alguns e o choque com a realidade podem interferir no desempenho da sua atividade e por seu turno no clima de escola. Entendemos por choque com a realidade a diferença existente entre as representações idealizadas da profissão docente e a realidade do trabalho quotidiano na sala de aula. Por vezes, tanto as expectativas com que se chega à profissão bem como a própria competência pessoal são postas em causa, levando a uma crise de identidade profissional e mal-estar. O que nos leva a questionar se a formação inicial de professores prepara os futuros docentes para o confronto com as situações e condições reais do exercício da profissão. Parece-nos existir um grande contraste entre a falta de formação prática, no *terreno*, e o profuso conhecimento teórico a que são submetidos.

PARTE II - Estudo empírico

Cap. 4 - Metodologia

4.1. Natureza do estudo e opções metodológicas

Dado que a questão de investigação aponta para um objeto de estudo que abarca preferencialmente uma natureza descritiva e interpretativa, optámos por uma metodologia qualitativa, considerando-se esta abordagem como: “... uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” Bogdan & Biklen (2010:42). Seguindo a linha de pensamento destes autores, pretendemos investigar fenómenos, por vezes complexos, no seu contexto. O facto da investigação se realizar na escola onde trabalhamos, permitiu-nos ter uma noção mais nítida “sobre a dinâmica interna das situações” (ibidem:51). Não nos interessou apresentar resultados em números, mas sim descrever situações, sentimentos, vivências, prestando especial atenção ao facto de que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (ibidem:49). Assim, demos mais relevância ao processo do que ao produto, havendo a preocupação de retratar a perspectiva dos participantes. Lembram os autores supra citados que os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de uma forma indutiva. Tendo em mente esta recomendação, não partimos de hipóteses previamente formuladas para chegarmos a conclusões que as pudessem confirmar ou não. À medida que os dados foram recolhidos e que as entrevistas foram feitas, é que se foi construindo um rumo mais definido e mais específico, procurando perceber quais as questões emergentes mais importantes.

Escolhemos o estudo de caso para a investigação que pretendemos realizar, uma vez que o que está em causa é aprofundar o conhecimento sobre uma realidade bem definida e de uma situação específica. Neste caso particular, o fenómeno recente de um elevado

índice de mobilidade docente na escola em estudo e do seu impacto no clima e liderança da mesma e “trata-se de estudar o que é particular, específico e único” Afonso (2005:70). O estudo de caso caracteriza-se por se fazer no terreno e em contexto real, ser empírico, remeter para uma entidade definida, ser descritivo mas poder ter alcance analítico e pretender compreender a situação e não modificá-la, acrescentando conhecimento ao conhecimento já existente. Procura conhecer a situação do ponto de vista dos participantes. Carmo e Ferreira (2008:235) citando Merriam (1988) referem que a metodologia qualitativa pode ser utilizada no estudo de caso, apresentando certas características:

“**particular** - porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; **descritivo** – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; **heurístico** – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a se estudado; **indutivo** – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; **holístico** – porque tem em conta a realidade na sua globalidade”.

Estamos conscientes que à medida que a nossa investigação foi avançando, tivemos que introduzir alterações e/ou incluir outros aspetos que à partida não pareceram ser relevantes.

4.2. Métodos de recolha e análise de dados

A investigação realizou-se, no ano letivo de 2011/2012, numa escola secundária com 3º ciclo do ensino básico, situada em Lisboa. Guiou-nos o propósito de tentar saber empiricamente qual o impacto da mobilidade docente na referida organização, nomeadamente ao nível do seu clima e liderança.

Antes de iniciarmos a nossa investigação, demos conhecimento à diretora e ao conselho pedagógico do trabalho que gostaríamos de desenvolver, pedindo autorização aos órgãos próprios para proceder à análise documental e conduzir entrevistas a docentes da escola.

No quadro da estratégia metodológica, o trabalho foi desenvolvido com a metodologia própria dos estudos qualitativos. Ao iniciarmos a nossa investigação começámos por

identificar as dimensões a estudar, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados e posteriormente o seu tratamento e análise. Propusemo-nos realizar um estudo de caso baseado principalmente na aplicação da técnica das entrevistas semiestruturadas. No entanto, houve a preocupação de cruzar os dados obtidos com a análise documental. Numa primeira fase foi feita uma caracterização da escola, através da análise de vários documentos, tais como o projeto educativo, o regulamento interno, os relatórios das avaliações interna e externa, assim como de outros documentos de carácter administrativo que se revelaram esclarecedores para o objeto em estudo.

Numa segunda fase tiveram lugar as entrevistas semiestruturadas aos docentes contratados, às Coordenadoras dos departamentos e dos ensinos básico e secundário e finalmente à Diretora da escola

Em síntese, as técnicas utilizadas foram diversificadas, a saber:

- ✚ Recolha de informação estatística e documental sobre o pessoal docente da escola – professores do quadro e professores contratados – e sua distribuição nos diversos cargos de gestão intermédia;
- ✚ Recolha de informação estatística e documental sobre os discentes;
- ✚ Recolha e análise de legislação e documentação emanadas pelo Ministério da Educação com orientações relativamente à distribuição do serviço docente;
- ✚ Recolha e análise de legislação pertinente para a investigação;
- ✚ Análise documental – Projeto Educativo, Regulamento Interno, Relatórios das avaliações interna e externa e atas do Conselho Pedagógico;
- ✚ Entrevistas semiestruturadas a seis docentes contratados, às Coordenadoras dos quatro departamentos e dos diretores de turma dos ensinos básico e secundário e à Diretora da escola em estudo;

As entrevistas foram a pedra basilar da nossa investigação, tendo-se tornado na fonte principal de recolha de dados. Pensámos em aspetos específicos que fossem significativos para a compreensão do problema em estudo pois as entrevistas semiestruturadas caracterizam-se pela existência de um guião previamente preparado, que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista. Não exige uma ordem

rígida nas questões mas apenas que elas sejam todas cobertas na entrevista. Implica um guião que funciona como uma lista de verificação e o seu desenvolvimento vai-se adaptando ao entrevistado. Uma das vantagens é que se mantém um elevado grau de liberdade na exploração das questões, o que nos possibilitou uma margem para que os entrevistados pudessem expressar os seus pontos de vista e as suas interrogações, fazendo apelo à sua própria experiência. As entrevistas exploratórias nas palavras de Quivy e Campenhoudt (2004:192):

“ (...) Servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses pré-estabelecidas. Trata-se, portanto, de abrir o espírito, de ouvir, e não de fazer perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de colocar o problema, e não de testar a validade dos nossos esquemas.”

Como trabalho prévio, elaborou-se um guião estruturado (ver anexo I), onde se formulou um grupo de questões baseadas nas dimensões em análise, a saber dinâmicas organizacionais, profissão docente e mobilidade docente. Elaboraram-se perguntas de resposta aberta, tentando, assim:

- Minimizar a imposição de respostas;
- Permitir aos entrevistados dar as respostas nos seus próprios termos.

A oportunidade que foi dada de os entrevistados falarem livremente deu origem a que, por vezes, os entrevistados se afastassem das questões mais importantes e “divagassem” um pouco sobre assuntos que lhes eram mais caros. Como consequência, se por um lado houve alguns assuntos que não foram explorados até ao limite, outros houve que foram surgindo ao longo das entrevistas e que permitiram enriquecer o acervo de informações, proporcionando uma melhor compreensão da organização em estudo.

Foram acordados com os entrevistados, as horas e os locais específicos para a condução das entrevistas. Explicaram-se os procedimentos a seguir e a finalidade da investigação, garantindo-se o anonimato dos participantes. Começámos por entrevistar os docentes contratados, uma vez que estes cessaram as suas funções no final do ano letivo e embora o seu testemunho fosse essencial, não queríamos forçá-los a uma deslocação propositada à escola. Em seguida entrevistámos as Coordenadoras e por fim a Diretora. Esta surgiu em último lugar, antecipando que ao longo das entrevistas fossem surgindo

questões de interesse para o nosso estudo, às quais a pessoa mais bem habilitada para responder seria a Diretora. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e na escola, exceto a entrevista à Diretora que teve lugar na sua casa e durante o fim-de-semana para não perturbar o seu trabalho diário.

Entendemos que dado a quantidade de perguntas a aplicar na entrevista, o melhor método para se conseguir fazer uma transcrição fiel das palavras dos entrevistados seria utilizar um gravador. Deste modo a entrevistadora pôde concentrar-se melhor no que foi ouvindo, no modo como decorreram as entrevista e nos sinais que os entrevistados iam dando, sem perder o conteúdo das palavras do entrevistado. O recurso ao gravador não impediu que a entrevistadora tomasse notas para avivar a memória e que a ajudaram mais tarde a recordar os seus pensamentos e impressões no decorrer da entrevista. De acordo com Carmo e Ferreira (2008:152):

“Após a entrevista é sempre útil registar as observações sobre o comportamento verbal e não-verbal do entrevistado, bem como sobre o ambiente em que esta decorreu. Tal registo permitirá levantar hipóteses mais seguras sobre a autenticidade das respostas obtidas ...”

Ainda segundo os referidos autores, o investigador deve registar as suas impressões sobre a disposição do entrevistado, a atitude deste no que diz respeito à investigação, respostas evasivas e áreas sensíveis. Foi-nos muito útil seguir estes conselhos, pois todos estes aspetos facilitaram a nossa tarefa, ajudando-nos a compreender melhor a informação obtida. Por vezes o que é subentendido ou que não é dito abertamente, o que fica implícito, as hesitações e as pausas são mais reveladoras do que o próprio discurso verbal.

A transcrição das entrevistas revelou-se uma tarefa difícil e morosa que, no entanto, teve de ser feita num curto intervalo de tempo, enquanto tudo estava “fresco” na memória da entrevistadora. Após a transcrição das entrevistas, estas foram enviadas aos entrevistados para haver a confirmação de que as suas palavras foram bem interpretadas. Em seguida procedeu-se à respetiva análise de conteúdo que se baseia num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos” Bardin (2011:44). Deste

modo, procedemos à codificação e categorização dos dados recolhidos, por forma a fazer uma redução dos dados que possibilitasse chegar às conclusões. Tendo em mente que “A codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” Holsti (1969) citado por Bardin (2011:129), atribuímos códigos às treze entrevistas (EA, EB, EC, ED, EE, EF, EG, EH, EI, EJ, EK, EL, EM) e elaborámos uma grelha que nos permitisse identificar as dimensões, categorias e subcategorias pertinentes para o nosso estudo. Seleccionámos três dimensões, nove categorias e vinte e sete subcategorias (ver anexo II). Passámos em seguida à análise minuciosa das entrevistas, procedendo à categorização dos seus elementos constitutivos, no pressuposto que “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico” Bardin (2011:145). O critério de categorização que seguimos foi o semântico. Ou seja, separámos e repartimos as entrevistas em unidades de registo (elementos significativos) e, ao procedermos à sua classificação, tornámos a agrupá-las por categorias temáticas (ver anexo III). Foram observadas as qualidades que, segundo Bardin (2011), as categorias devem possuir, a saber: a exclusão mútua (cada elemento só pode existir numa única divisão), a homogeneidade (utilizar um registo e uma dimensão de análise para cada categoria), a pertinência (o sistema de categorias deve estar de acordo com as intenções da investigação, as questões do investigador e às características da mensagem), a objetividade e a fidelidade (as unidades de registo são codificadas da mesma maneira mesmo quando submetidas a diferentes análises) e a produtividade (resultados férteis e dados exatos).

Procedemos à descrição do conteúdo das mensagens de um modo objetivo, mas também fizemos inferências. Isto é, as respostas dos entrevistados, os fatores que as determinaram e os sinais que emitiam, consciente ou inconscientemente, permitiram-nos fazer deduções lógicas e fazer ligações entre as várias respostas de modo a chegar a conclusões que vão para além daquilo que os entrevistados deixaram transparecer à primeira vista.

No que diz respeito à análise documental, procedemos ao estudo crítico dos documentos referidos anteriormente, nomeadamente atas do Conselho Pedagógico, Projeto

Educativo, relatórios das avaliações externa e interna, resultados dos alunos nos exames nacionais, mapas de distribuição de serviço e outros documentos administrativos relevantes. Estes documentos englobaram anos letivos anteriores permitindo fazer uma análise evolutiva da situação. Uma vez que são documentos oficiais e fontes primárias não foi necessário proceder à averiguação da sua autenticidade e credibilidade. A análise de conteúdo teve como objetivo produzir um texto analítico e gráficos nos quais se apresentaram as informações retiradas dos documentos em estudo, pertinentes para o tema em investigação. Esta recolha de dados permitiu-nos clarificar questões e ter uma perspetiva mais abrangente da problemática. Foi-nos deste modo possível fazer uma contextualização sempre apoiada nos documentos já referidos. A leitura das atas dos Conselhos Pedagógicos forneceu-nos pistas que se revelaram muito úteis aquando da elaboração do guião das entrevistas, uma vez que aí encontrámos algumas preocupações e reflexões sobre a mobilidade docente a que a escola esteve sujeita e respetivas repercussões. Mais uma vez permitimo-nos fazer inferências, evidenciando indicadores que nos permitiram fazer deduções sobre uma outra realidade para além da mensagem.

4.3. Os participantes

O nosso estudo centrou-se no impacto da mobilidade docente na liderança e no clima da organização escolar. Depressa nos apercebemos que para podermos ter uma perspetiva alargada e fiel dos efeitos da mobilidade, teríamos de entrevistar não só os docentes que detinham cargos de gestão intermédia, no caso as Coordenadoras dos quatro departamentos e dos ensinos básico e secundário, como também os docentes contratados. Claro está que uma entrevista à Diretora se tornava indispensável e fundamental por ser a pessoa que detinha uma visão mais abrangente de toda a problemática. Tivemos depois que pensar no método de seleção dos docentes contratados a serem entrevistados, uma vez que seria impossível, no âmbito deste trabalho, entrevistar e analisar os dados de todos os contratados a trabalhar na escola no ano letivo de 2011/2012, por serem em número de vinte. Tentando fazer uma escolha o menos redutora possível, decidimo-nos pelo seguinte: o contratado que residisse mais perto da escola; o contratado que se encontrasse deslocado da sua residência habitual, tendo a escolha recaído sobre o que vinha de mais longe – Vila Real e que coincidiu

com o facto de ser aquele com menos tempo de serviço; o contratado que, embora residisse longe da escola, se deslocava diariamente entre a escola e o seu local de residência necessitando de 5h diárias para as viagens; o contratado com mais tempo de serviço; o contratado mais velho, embora tivesse pouco tempo de serviço e finalmente o único contratado que tinha conseguido recondução pelo terceiro ano consecutivo.

4.4. Validade e fiabilidade do estudo

O estudo de caso que nos propusemos fazer, baseou-se principalmente nas entrevistas semiestruturadas, mas recorreremos também à análise documental para podermos fazer um cruzamento de dados que nos auxiliassem a descrever o contexto da investigação, pois “ (...) uma forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da triangulação (...). Tal significa (...) utilizar diferentes métodos ou dados” Patton (1990) citado por Carmo e Ferreira (2008:201).

Como já dissemos, a análise documental baseou-se em atas, quer do Conselho Pedagógico, quer dos diferentes departamentos, ou em outros documentos oficiais da escola, pelo que a sua autenticidade esteve assegurada.

Para garantir a validade e a fiabilidade no uso da técnica de entrevistas, tivemos em atenção alguns aspetos em particular. A seleção de informantes capazes de dar resposta à questão da pesquisa e que pensamos ter sido muito relevante para a validade interna da mesma. Escolhemos um pequeno número de pessoas, mas estamos em crer que foram as mais adequadas para fazer um relato bastante consistente das suas perceções sobre o tema em estudo. De um universo de oitenta e oito professores a prestarem serviço efetivo na escola, recolhemos entrevistas de doze, o que é um número superior a 10% do total da população, número considerado mínimo para um estudo qualitativo.

Dos vinte docentes contratados a exercerem funções na escola, entrevistámos seis. Entrevistámos todas as Coordenadoras e entrevistámos a Diretora.

O uso de procedimentos que garantissem a obtenção de respostas fiáveis também foi outro aspeto muito importante a ter em consideração. O entrevistador tentou evitar cair no erro de fazer perguntas que de algum modo condicionassem ou induzissem as

respostas, levando os entrevistados a responder de maneira a que satisfizessem as teorias/ ideias que a entrevistadora tinha sobre o assunto em causa. Tentámos proceder com a maior objetividade possível e desejável.

A descrição dos resultados foi devidamente articulada entre a informação obtida e a interpretação da mesma. Sendo fundamental verificar se as transcrições das entrevistas estavam de acordo com o que os participantes disseram, estas foram enviadas aos interessados antes de serem analisadas. Os participantes confirmaram a sua correção.

Quanto à validade externa, só podemos dizer que com esta metodologia não se procurou generalizar ou provar algo, mas sim conhecer melhor casos concretos e particulares de uma realidade com a qual temos contacto diário.

Para garantir a fiabilidade da investigação, procedemos a “uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado”, Carmo e Ferreira (2008:236), possibilitando ao leitor conhecer todos os procedimentos utilizados na recolha e tratamento de dados. A fiabilidade diz respeito ao rigor metodológico que garante que, repetidos os procedimentos, os resultados serão os mesmos.

4.5. Limitações e potencialidades da investigação

A análise de conteúdo, técnica utilizada neste estudo, apresenta limitações que lhe são inerentes. Damos como exemplo a inferência do pesquisador que, embora necessária, pode não ser totalmente neutra, uma vez que este se socorre da explicação interpretativa para abordar o seu objeto de investigação. O facto de o estudo se limitar a uma escola, também pode ser visto como uma condicionante, embora neste caso propositada pois não pretendemos fazer generalizações ou extrapolações a outros contextos. Teria sido impossível conciliar a vida profissional com uma investigação mais abrangente.

Estivemos sempre conscientes que, ao observar a instituição onde exercíamos as nossas funções docentes, corríamos o risco de perder a perspetiva de observador exterior.

Porém, esta posição permitiu-nos ter acesso a informação mais reservada, não existindo entraves nem barreiras, o que consideramos bastante positivo.

Acresce que, de acordo com Scott (1965), citado por Bogdan e Biklen (1994), os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável pois tanto principiantes como investigadores experientes os efetuam. Têm a característica de serem mais fáceis de realizar, não havendo a necessidade de estudar diversos locais em simultâneo. Considerando as limitações de tempo inerentes ao exercício da profissão docente em tempo integral, pareceu-nos ser esta a opção mais viável. A condicionante tempo, também não permitiu uma investigação mais ambiciosa, sendo por isso natural que tenham sido desconsiderados alguns ângulos do tema em estudo “dado que tudo é interessante e o universo que quer estudar parece não ter limites, as escolhas mostram-se difíceis” Bogdan & Biklen (1994:207).

Em nosso entender a investigação qualitativa adequa-se ao estudo que se pretendeu realizar, uma vez que estamos a lidar com pessoas e com as suas inter-relações, cujas características, origens e percursos influenciam fortemente o contexto em que se inserem. Como sabemos, as escolas são organizações complexas, onde interagem uma grande variedade de atores que atribuem significados diferentes à realidade que os rodeia, pelo que ao pretendermos descrever, interpretar e analisar factos nos deparamos, por vezes, com algum grau de subjetividade. Concordamos com Castro (2010) quando diz que não se deve arriscar a afirmação de que a investigação é totalmente neutral, visto que a forma como nos posicionamos e conduzimos o estudo é fruto das nossas vivências, leituras e opções. O que nos leva a pensar ser muito difícil alcançar a total imparcialidade neste tipo de estudo.

No entanto, sendo a investigadora um membro da comunidade educativa garantiu-se o contacto diário e profundo com a realidade em causa o que trouxe algumas mais-valias, nomeadamente conseguir uma adesão espontânea e entusiástica dos participantes, gerando-se um ambiente facilitador na relação entre investigadora e investigados. Foi assim possível “explorar” uma situação melindrosa e difícil a que a escola ficou sujeita devido ao elevado índice de mobilidade docente, fenómeno este relativamente recente

na organização em estudo. Por outro lado, respeitou-se sempre a perspectiva dos participantes, o que foi determinante para se compreender a realidade.

Salientamos, porém, que apesar de o estudo se limitar a uma realidade, foi possível chegar a um conjunto de conclusões, sempre suportadas pela metodologia utilizada. Atrevemo-nos a pensar que talvez estes resultados possam vir a abrir caminho a outros estudos neste campo, pois parece-nos ser uma área interessante e que carece ser investigada para que realmente haja uma procura da melhoria da qualidade das escolas.

Capítulo 5 - O contexto em estudo

5.1. Caracterização da escola e do meio envolvente

A caracterização da escola e do meio envolvente é crucial para perceber a comunidade educativa que a compõe, tendo presente a realidade social, económica e cultural em que se insere.

A escola objeto do nosso estudo resultou de uma fusão entre a presente escola, que funcionava noutras instalações, e uma antiga escola comercial que, devido à crescente diminuição da população escolar, estava a encontrar dificuldades em manter as portas abertas com um número suficiente de alunos que justificasse a sua existência. Saliente-se que ambas as escolas pertenciam à freguesia de Alcântara. Por ordem da tutela procedeu-se à fusão das duas escolas, processo esse que teve lugar durante o verão de 2002. O Ministério da Educação designou uma Comissão Instaladora da qual faziam parte membros de ambas as escolas. No dia 1 de setembro dá-se início ao ano letivo de 2002/2003 já nas instalações da antiga escola comercial. Todavia, não só se manteve o nome da escola que estava tradicionalmente mais vocacionada para o prosseguimento de estudos, como também foi esse projeto educativo que singrou e que vigora hoje em dia. Os primeiros tempos foram um pouco duros, uma vez que estamos a falar de duas realidades completamente diferentes, duas maneiras de ver a escola diferentes, duas maneiras de lidar com os alunos diferentes, duas maneiras diferentes de estar na profissão. Não obstante as dificuldades envolvidas nesse processo, a contribuição empenhada da comunidade educativa permitiu a superação com sucesso dos constrangimentos que foram surgindo.

A escola está localizada numa das zonas mais preservadas de Lisboa – Alcântara, que segundo os historiadores foi construída pelos Árabes no final dos anos 200, princípios dos anos 300 (Séculos III e IV).

Em 1835 foram criadas as Juntas de Paróquia, tendo a Junta de Alcântara reunido, pela primeira vez, a 2 de fevereiro de 1836. Mesmo com a epidemia da febre-amarela que se fez sentir no ano de 1857 a população cresceu, contando com 22 745 habitantes na viragem para o século XX. Para esse aumento, contribuiu sobretudo o crescimento no setor dos transportes públicos. A população começou a aglomerar-se em bairros, nomeadamente o bairro de Santo Amaro e o bairro do Calvário. Após a mudança do regime político, a partir de 24 de agosto de 1912, a freguesia passou a designar-se oficialmente pelo simples nome de Alcântara.

Em 1959 a freguesia foi reduzida à parte ocidental da linha de caminho-de-ferro, para ser criada a freguesia dos Prazeres. Com essa amputação de parte da Freguesia, com o encerramento e posterior desaparecimento das unidades fabris, com o desalojamento de muitos milhares de habitantes, forçados a sair por causa da construção da Ponte 25 de Abril, e posteriormente com o desalojamento de muitas famílias devido à construção da linha de comboios que atravessa essa mesma ponte, Alcântara viu a sua população baixar drasticamente.

Lentamente houve um decréscimo da população residente, não só provocado pelo envelhecimento dos habitantes, como também pelo deslocamento da população para a periferia da cidade. Entretanto, presentemente, foi estancando o ciclo de perda de população em Alcântara e vê-se um crescimento lento, mas sustentado, do número de habitantes da freguesia. Casas velhas, que estavam devolutas ou quase desabitadas, começaram a ser recuperadas ou a serem substituídas por novos prédios.

Também as grandes áreas ocupadas por antigas fábricas desativadas estão a dar lugar a grandes empreendimentos habitacionais e ao aparecimento de alguns condomínios. A zona ribeirinha foi toda renovada e os antigos armazéns ligados à pesca e outras atividades foram transformados em restaurantes e bares. A freguesia ganhou um novo fôlego e nova vida.

Com o desaparecimento quase total das unidades industriais da freguesia, as principais atividades passaram a ser o pequeno comércio, o setor terciário e a restauração. Socialmente houve uma grande alteração: de uma população maioritariamente ligada à

classe operária passou a haver uma maioria da população ativa, ligada ao comércio e os serviços.

Alcântara é uma freguesia com uma grande frente ribeirinha que pode ser fruída pela população. Tem o Parque Florestal de Monsanto, onde existem equipamentos para as crianças. Tem uma zona de animação noturna (Docas) que é conhecida por todo o país. Está encostada a uma zona monumental importante (Belém) e muito perto da baixa de Lisboa. É uma freguesia tranquila e segura dentro dos parâmetros da cidade de Lisboa. Está bem servida de transportes públicos, possui um Centro de Saúde, um Hospital Central, uma esquadra de Polícia, um Mercado Municipal e está muito perto do polo universitário de Monsanto, que pertence à freguesia da Ajuda.

Para melhor compreendermos por que faixas etárias se distribuía a população da freguesia em 2001, apresentamos o gráfico que se segue:

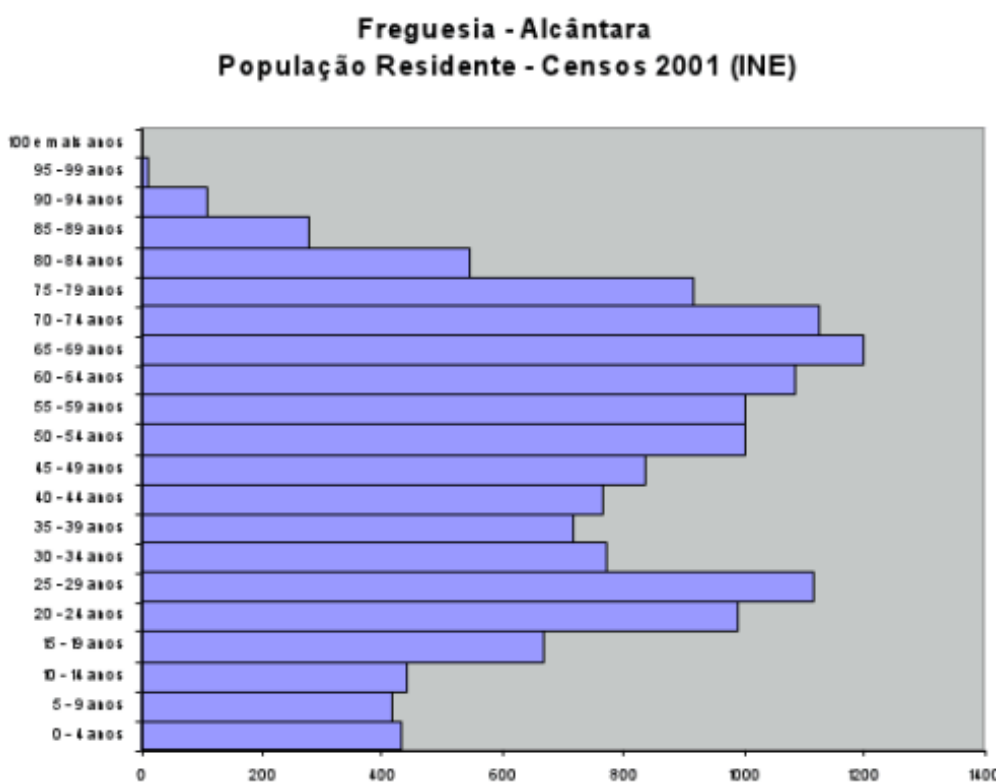


Gráfico 1 - Dados estatísticos de Alcântara, população residente – Censos 2001 INE

Queremos ressaltar que estes dados são referentes a 2001 sendo que até à data houve uma grande mudança a nível de habitantes pelas razões já expostas. Famílias jovens e outras menos jovens com uma situação profissional mais estável adquiriram a sua

habitação na zona, pelo que a população em idade escolar teve tendência para aumentar. No entanto, lembramos que à data existiam quatro escolas secundárias com 3º ciclo na freguesia, número este que não se justificava tendo em conta o número de jovens residentes em idade escolar. Por este motivo as escolas foram alvo de fusão e/ou extinção por forma a haver um ajuste face aos números reais.

A escola que foi objeto da nossa investigação oferece o terceiro ciclo do ensino básico e todas as áreas do ensino secundário vocacionadas para o prosseguimento de estudos, conseguindo manter o seu estatuto de escola não agrupada. Perdeu o ensino noturno em 2007/2008 e nos últimos três anos conseguiu organizar as atividades letivas só no turno da manhã, sendo residual as aulas que têm lugar à tarde por força do cumprimento da carga horária. Este facto permitiu que a escola oferecesse apoios educativos e aulas de preparação para exame na parte da tarde.

Resta-nos referir que a escola tem vindo a estabelecer parcerias com instituições situadas nas vizinhanças, nomeadamente Instituto Superior de Agronomia, Instituto de Higiene e Medicina Tropical, Faculdade de Medicina Veterinária, Faculdade de Farmácia, Junta de Freguesia, Instituto Superior Técnico e Palácio da Ajuda. Todas estas parcerias visam o desenvolvimento de atividades práticas mais dirigidas aos alunos da área Ciências e Tecnologias e também de atividades culturais, garantindo uma ligação forte entre a escola e a comunidade.

5.2. O Projeto Educativo

O Projeto Educativo pretende manter aquilo que sempre foi considerado o mais importante na escola, nomeadamente “... uma metodologia de rigor e exigência, em que o conhecimento seja entendido como elemento estruturador da construção da identidade, na sua vertente individual e coletiva”. (in Projeto Educativo de escola 2010-2014, p.6)

Reforçar a identidade da instituição a que se pertence envolve um esforço comum, onde a contribuição individual de cada um dos membros da comunidade educativa, alunos, pessoal docente e não docente e encarregados de educação, pode marcar diariamente a diferença. Está ainda previsto no PE que: “Assumindo um quadro de referência comum,

orientaremos de forma consciente e crítica a nossa prática didática e pedagógica, a nossa relação com os alunos e com a comunidade educativa na generalidade”. (ibidem) O documento aponta para a necessidade de uma ação coerente para que a Escola possa ter uma identidade bem definida, sabendo que o espaço escolar, enquanto lugar privilegiado de valorização do saber, deverá apresentar uma multiplicidade de perspectivas de abordagem da realidade e promover o pluralismo cultural. Fomenta-se a preparação de jovens alunos para o exercício democrático da cidadania.

O projeto vincula-se a um conjunto de valores e é em função deles que se definem os objetivos que passamos a enumerar:

- Valorizar o saber;
- Respeitar e valorizar as diferenças e o pluralismo cultural;
- Inculcar o respeito pelos direitos dos outros;
- Valorizar o estudo e a aquisição de conhecimentos;
- Promover o sucesso escolar;
- Promover a igualdade de oportunidades do sucesso escolar;
- Incentivar a leitura e a escrita;
- Desenvolver o gosto pela ciência e pelas atividades experimentais;
- Estimular o gosto pela partilha de conhecimentos e saberes;
- Estimular a criatividade e a sensibilidade estética dos alunos;
- Desenvolver o espírito crítico e de iniciativa dos alunos;
- Promover o respeito pelo ambiente;
- Promover o respeito pelo património histórico-cultural;
- Contribuir para o estabelecimento de hábitos de vida saudável;
- Orientar na escolha de percursos escolares adaptados aos alunos;
- Manter na Escola a disciplina necessária para a existência de um clima de trabalho e de convivência que permita o cumprimento destes objetivos.

In Projeto Educativo de Escola 2010-2014, (p.35)

5.3. O espaço físico

Relativamente ao espaço físico, o edifício data de 1963, mas sofreu uma intervenção da empresa Parque Escolar que teve início no ano letivo de 2008/2009, ficando concluída

no final de 2009/2010. O espaço exterior foi profundamente alterado criando-se uma zona de lazer até então inexistente e vários campos de jogos e relvados para a prática de educação física. Quanto ao espaço interno, construiu-se um novo bloco para fazer a ligação entre os dois corpos do edifício existentes. Este projeto trouxe uma significativa melhoria a nível dos índices de conforto (térmico e acústico), passando-se a contar com mais salas de aula e salas específicas. Paralelamente houve uma modernização dos recursos informáticos, apetrechando-se as salas de aula com novas tecnologias. A Escola dispõe agora de trinta e cinco espaços destinados a salas de aula e das seguintes salas específicas:

Atelier de Artes (três);

Laboratório de Biologia (dois);

Laboratório de Física – Química (dois) ;

Laboratório Polivalente;

Sala de Informática (três)

Sala de Audiovisuais;

Sala de Desenho (três);

Sala de Geografia;

Estúdio Multimédia;

Ginásio;

Campo exterior relvado;

Campos de jogos exteriores;

Ginásio de Musculação;

A Escola dispõe ainda dos seguintes recursos:

Biblioteca/Centro de Recursos;

Sala CEM – Centro de Estudos Multiusos;

Reprografia;

Cafetaria;

Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno;

Cozinha Experimental;

E dos seguintes espaços e serviços:

Direção;

Sala de reuniões da Direção;

Serviços de Administração Escolar;

Sala de Professores e Gabinetes dos Grupos Pedagógicos.

Associação de Encarregados de Educação;

Associação de Estudantes;

Núcleo dos Antigos Alunos;

SASE – Serviços de Ação Social Escolar;

Sala de trabalho dos Diretores de Turma;

Gabinetes de Atendimento aos Encarregados de Educação.

No que respeita às estruturas de apoio pedagógico e educativo, a Escola oferece:

Serviços Especializados de Apoio Educativo e Serviços de Psicologia e Orientação.

5.4. Pessoal docente

Como é nossa intenção fazer uma análise sobre o impacto da mobilidade docente na organização em estudo, pensamos ser relevante apresentar dados sobre os professores que se reportem a um período anterior para podermos fazer a comparação entre o passado recente e o presente.

Regressemos ao ano letivo de 2007/2008, último ano em que a escola ofereceu ensino noturno. Vejamos como se distribuía os professores do quadro de escola pelos diferentes grupos disciplinares, para o que elaborámos o gráfico que se segue, pensando ser elucidativo. No total, o quadro de escola contava com cento e três professores.

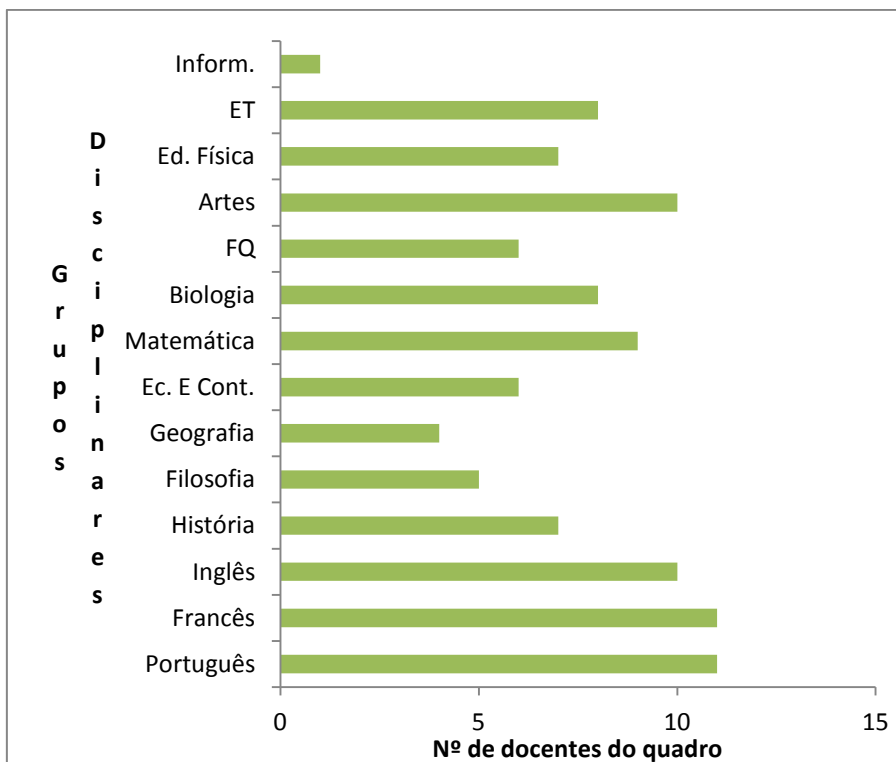


Gráfico 2 - Distribuição dos docentes por grupo disciplinar 2007/2008

É de salientar que para o início desse ano letivo só houve necessidade de contratar dois docentes, um para Biologia e outro para Geografia, por haver horas excedentes que já não se conseguiram integrar nos horários dos professores do quadro. Os dois docentes contratados estão incluídos no gráfico acima pelo que o número total de docentes em exercício de funções era de cento e cinco. No entanto, à medida que os professores do quadro se iam aposentando surgiu a necessidade de proceder à contratação de mais professores. Razão pela qual ao longo desse ano se contrataram mais dez docentes.



Gráfico 3 - docentes do quadro e contratados no início de 2007/2008

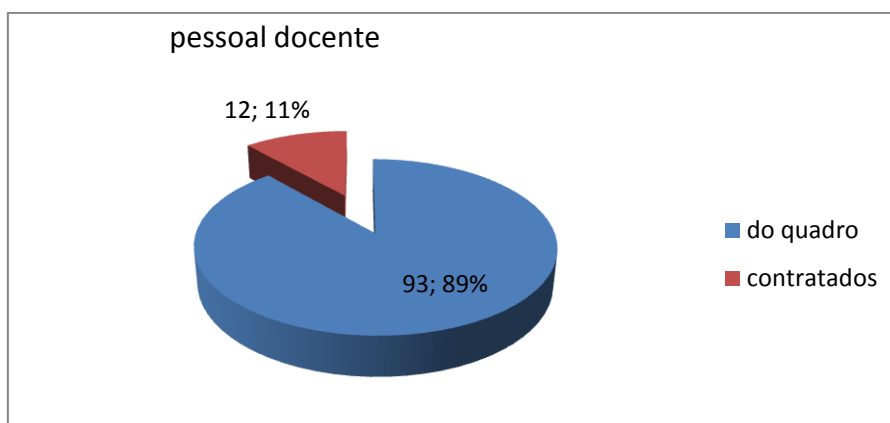


Gráfico 4 - docentes do quadro e contratados no final de 2007/2008

É precisamente a partir de 2008 que se inicia a saída de um grande número de professores por motivo de aposentação. Não porque tivessem atingido o limite de idade, mas porque as condições de trabalho mudaram drasticamente, obrigando todos a permanecer na escola pelo menos 25h semanais. Acresce que para além da sua componente letiva foram obrigados a dar aulas de substituição, cumprindo a necessidade de assegurar a ocupação dos tempos escolares quando outros professores faltavam. Não foi fator de somenos importância o novo Estatuto da Carreira Docente que dividiu a classe entre professores titulares e professores. Também o Novo Estatuto do Aluno contribuiu para um aumento insuportável da carga de trabalho exigida aos professores. O referido estatuto veio obrigar os alunos, que ultrapassassem o limite de faltas, quer estas fossem justificadas ou não, a serem sujeitos a provas de avaliação que lhes permitiriam ficar com o excesso de faltas relevado caso obtivessem uma classificação positiva. Este processo podia repetir-se indefinidamente ao longo do ano letivo, às diversas disciplinas. Se juntarmos a tudo isto o aumento da idade para a reforma e os cortes nos cálculos para a atribuição de pensões de aposentação, percebemos porque é que um tão elevado número de professores resolveu retirar-se mais cedo da profissão.

Para podermos ter uma visão mais clara desta brusca mudança no quadro dos professores da escola, apresentamos um gráfico com números relativos ao ano letivo de 2011/2012.

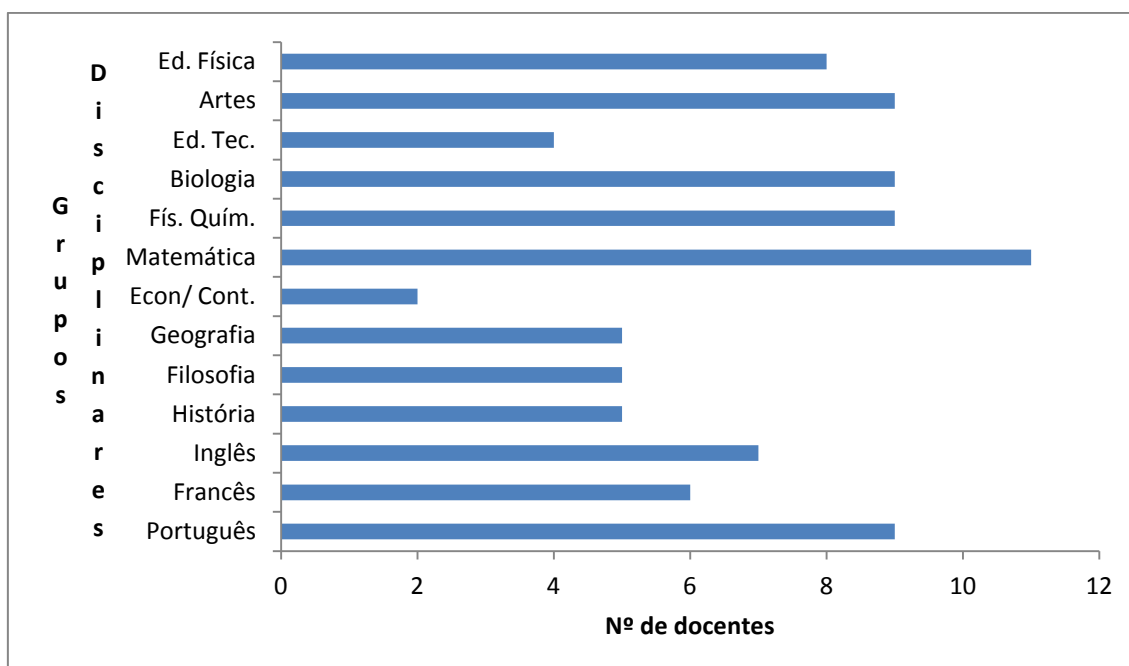


Gráfico 5 – distribuição por grupo disciplinar dos docentes a exercer funções no ano letivo de 2011/2012

Ao analisarmos o gráfico verificamos que o número de docentes a exercer funções reduziu bastante, sendo que neste ano a escola só necessitou de oitenta e oito professores para assegurar o serviço letivo. Tal facto explica-se pelo encerramento do ensino noturno e porque os professores que se encontram ao serviço não usufruem das mesmas horas de redução que os docentes aposentados usufruíam. Ou seja, poucos professores do quadro têm uma significativa redução da componente letiva, uma vez que, de acordo com o novo Estatuto da Carreira Docente, só aos cinquenta anos de idade é que é atribuída uma redução de 2 horas letivas. Os docentes de Quadro de Zona Pedagógica e contratados não usufruem de qualquer redução da componente letiva. Note-se que deixou de haver docentes no grupo de Informática, sendo a lecionação das Tecnologias de Informação e Comunicação assegurada por professores de Educação Tecnológica que têm habilitação para a sua lecionação. Também é de salientar a redução de docentes no grupo de Economia e Contabilidade. Aliás este grupo tornou-se bastante problemático porque o único professor do quadro se encontra de baixa médica prolongada há dois anos consecutivos. A lecionação da disciplina de Economia encontra-se a cargo de professores contratados que não têm nenhum interlocutor especialista na área com quem possam tirar dúvidas ou falar sobre as suas dificuldades.

Quando surgem problemas é a Coordenadora de Departamento das Ciências Sociais e Humanas que tem de agir, dado não haver delegado de disciplina.

Vejamos agora como se distribuem os professores em termos de quadro de escola, quadro de zona, destacamento (por aproximação à residência ou por ausência de componente letiva na escola de origem) e contratados.

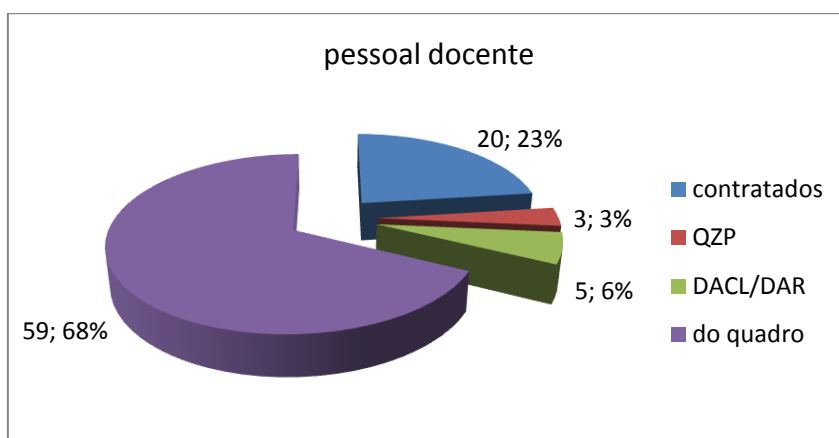


Gráfico 6 - docentes em exercício de funções em 2011/2012

Ao compararmos os dados relativos à percentagem de docentes pertencentes ao quadro da escola no início do ano letivo de 2007/2008 (98%) com a percentagem referente ao ano letivo de 2011/2012 (68%) concluímos que houve uma redução de 30% dos mesmos. Em termos reais significa que no intervalo de quatro anos letivos se aposentaram quarenta e quatro professores.

5.5. População discente e resultados escolares

No ano letivo 2007/08, enquanto no ensino diurno o número de alunos aumentou para 874, distribuídos por 36 turmas, o ensino noturno era frequentado por apenas 53 alunos, verificando-se a existência de mais alunos do sexo feminino do que do sexo masculino, tanto no 3º ciclo como no ensino secundário, sendo neste último a diferença ainda mais acentuada. Estes números acompanham a tendência nacional: ao longo do percurso escolar em Portugal o número de raparigas é sempre maior, com esta percentagem a aumentar ao longo dos diferentes ciclos de estudos.

O número de alunos tem vindo a aumentar gradualmente e no ano letivo de 2011/2012 contamos com 1046 alunos inscritos. Curiosamente inverteu-se a tendência acima mencionada havendo ligeiramente mais alunos do sexo masculino do que do sexo feminino.

No que concerne à freguesia de residência dos alunos da Escola, constata-se que a maior parte vive nas freguesias de Alcântara e Ajuda. O gráfico seguinte mostra que existe um número elevado de alunos que reside em zonas ou freguesias mais afastadas da Escola, o que indica que existem pais ou encarregados de educação que trabalham na área da Escola e, também, que a opção pela Escola é uma preferência que tem a ver com a procura de um ambiente escolar conhecido pela família, que passa muitas vezes de pais para filhos.

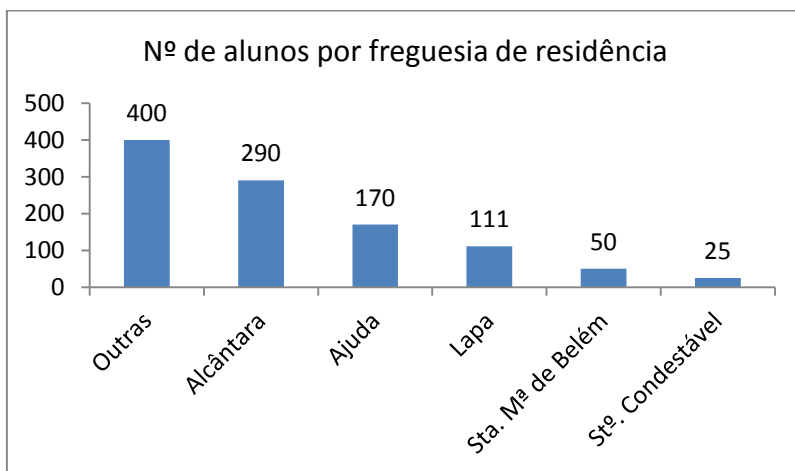


Gráfico 7- Área de residência dos alunos

Vejam agora estes números em percentagens.

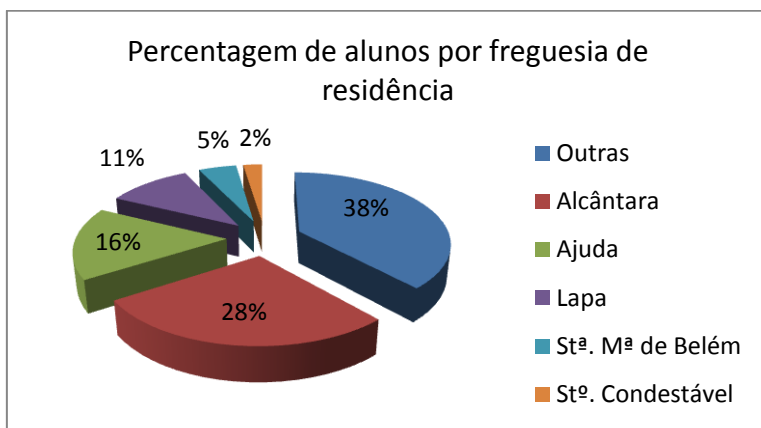


Gráfico 8 - Percentagem de alunos por freguesia de residência

Quanto à nacionalidade dos alunos, 98% têm nacionalidade portuguesa e apenas 2% têm nacionalidade estrangeira. A grande maioria dos alunos nasceu na área da Grande Lisboa (92%) e os restantes (8%) noutras áreas do país ou no estrangeiro.

Baseando-nos no programa informático para tratamento de dados dos alunos existente na escola, recolhemos informação sobre as habilitações académicas dos pais. Os abaixo apresentados referem-se a 2011/2012.

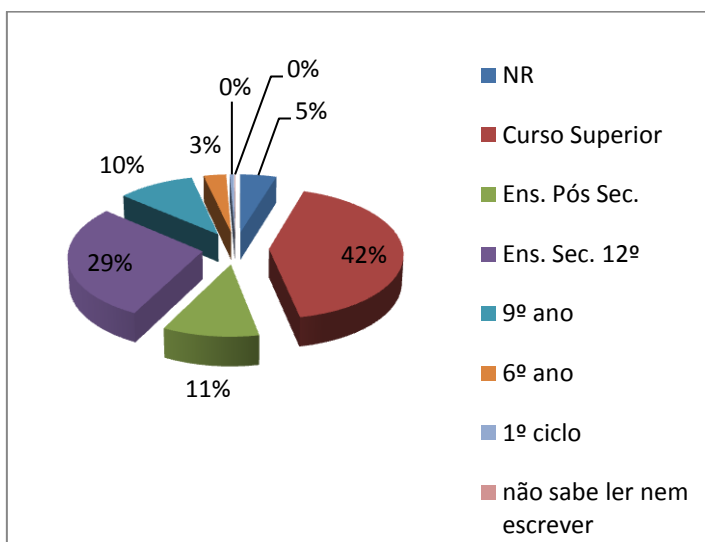


Gráfico 9 - Habilitações académicas dos pais

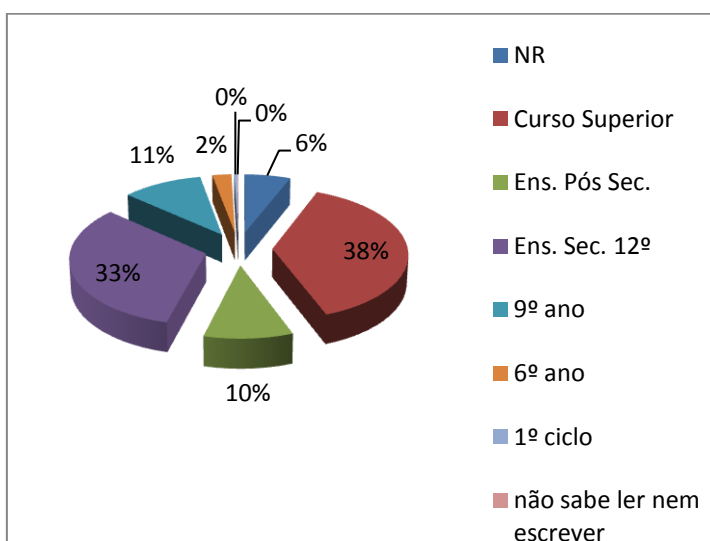


Gráfico 10 - Habilitações académicas das mães

Analisando as habilitações académicos dos pais verifica-se que 42% são licenciados e 40% têm curso secundário ou pós-secundário. Nas mães, os números são muito semelhantes: 38% são licenciadas e 43% têm curso secundário ou pós-secundário. Dos valores apresentados conclui-se que os pais dos alunos da Escola têm, na sua maioria, um bom nível académico – cerca de 80% têm licenciatura ou concluíram o ensino secundário.

Talvez este seja um dos fatores mais determinantes para explicar o facto de nesta escola os pais serem tão interventivos e, por vezes, ultrapassarem a fronteira entre a contribuição e participação dos pais que se quer ativa e o tentar sobrepor-se ao trabalho e funções dos professores. Há sempre uma grande pressão dos encarregados de educação quanto aos resultados dos alunos, mas nem sempre essa pressão é acompanhada pela respetiva responsabilização e orientação em casa. Tem-se vindo a verificar um acréscimo daquilo a que se pode chamar pequena indisciplina que por vezes é mais difícil de controlar do que de outras situações de indisciplina mais graves.

Também é curioso notar que apesar do elevado nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação, os resultados escolares dos alunos ficam aquém do expectável. Apesar de a grande maioria ter todas as condições para alcançar um bom desempenho escolar, isso nem sempre se verifica. Atentemos nos resultados dos exames nacionais do ensino básico, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, entre 2008 e 2012 e façamos a comparação entre os resultados nacionais e os resultados da escola.

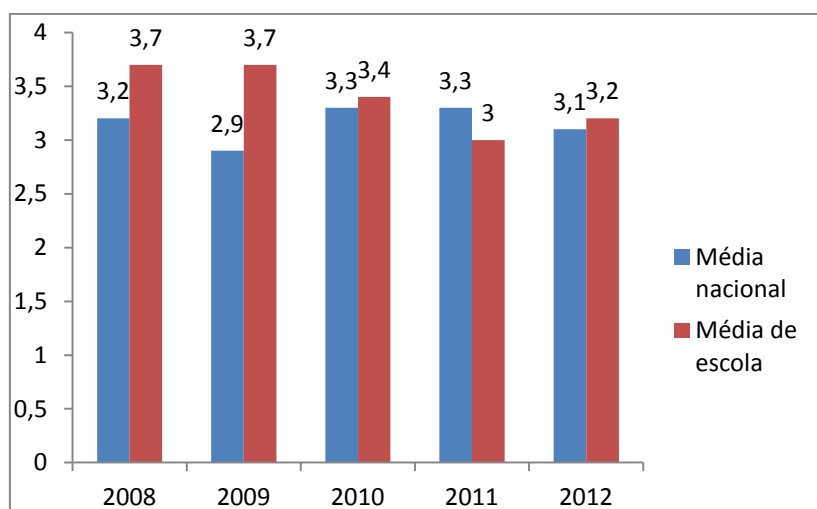


Gráfico 11- Resultados a Língua Portuguesa

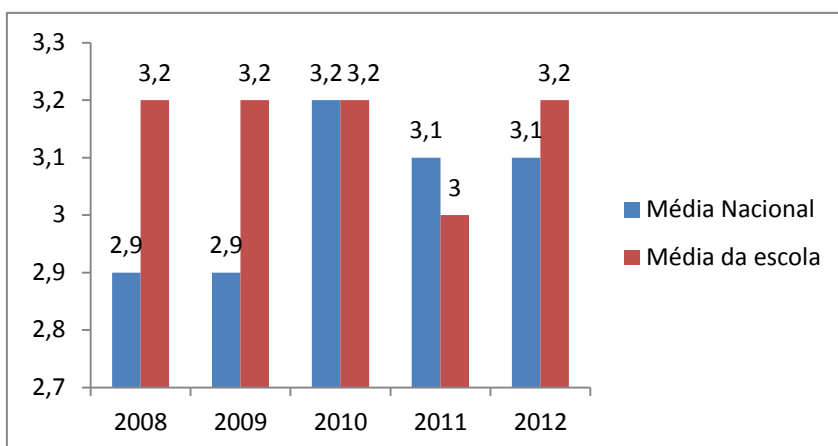


Gráfico 12 – Resultados a Matemática

Atentando nos resultados a Língua Portuguesa, verificamos que a média da escola foi sempre ligeiramente superior à média nacional, à exceção do ano de 2011 em que foi inferior. Quanto à disciplina de Matemática, nos anos de 2008 e 2009, a escola teve uma média visivelmente superior à média nacional, sendo que essa diferença desapareceu em 2010, e em 2011 a média da escola foi mesmo inferior, igualando a situação a Língua Portuguesa. Em 2012 a média da escola foi ligeiramente superior a ambas as disciplinas. Todavia, estes resultados aparentemente satisfatórios, na verdade não correspondem ao que se pode esperar da maioria dos alunos que pertencem a um extrato socioeconómico médio/alto, cujos pais têm qualificações académicas iguais ou superiores ao 12º ano de escolaridade. Outra conclusão que se pode tirar é que a Língua Portuguesa, os resultados dos alunos a nível de escola vieram a decrescer gradualmente mas a nível nacional verificou-se uma média mais constante. Quanto à disciplina de Matemática verifica-se que a média da escola se mantém quase constante, porém a média a nível nacional tem vindo a melhorar globalmente, não conseguindo a escola acompanhar essa tendência de melhoria.

Vejamos o que se passa a nível do ensino secundário e dos exames nacionais que integram o currículo dos alunos que frequentam a escola. Apresentamos os resultados a nível nacional e a nível de escola, nos últimos cinco anos, o que nos permite ter uma panorâmica global da situação.

	2008		2009		2010		2011		2012	
	Nacional	Escola	Nacional	Escola	Nacional	Escola	Nacional	Escola	Nacional	Escola
Português	10,4	9,9	11,7	10,7	11,0	10,7	9,6	10,0	10,4	9,3
Matem. A	14,0	15,5	11,7	13,8	12,2	12,9	10,6	11,7	10,6	10,9
Bio. e Geo.	10,8	12,7	9,8	10,0	9,8	10,8	11,0	12,5	9,8	12,6
Fís. e Quím	9,6	12,1	8,7	9,7	8,5	9,1	10,5	10,8	8,1	10,5
Geog. A	11,4	13,1	11,3	12,7	11,0	11,2	11,3	12,1	10,7	11,1
Econ. A	13,0	14,3	13,5	12,6	13,5	14,0	12,0	11,2	11,7	12,3
Hist. A	11,0	12,6	11,9	11,8	11,9	12,1	10,5	11,6	11,8	11,0
Des. A	11,4	14,4	12,8	14,5	12,5	11,9	11,9	12,3	12,3	13,0
Geo. Desc.	10,5	12,0	10,5	7,0	8,9	11,6	10,4	6,1	10,7	14,3

Quadro V - Resultados dos exames nacionais nos últimos 5 anos (informação tirada do programa Eneb e Enes e do JNE)

PORTUGUÊS – Nos últimos 6 anos os resultados obtidos pela Escola estiveram consistentemente abaixo da média nacional em 5 anos. Só em 2011 a média da Escola esteve acima da média nacional com mais 0,4 valores. A média da Escola nos últimos seis anos foi de 10,2 valores, enquanto a média nacional, no mesmo período, foi de 10,7 valores. É uma situação preocupante, uma vez que se trata de uma disciplina estruturante e um mau desempenho nesta disciplina pode ter reflexos em várias outras que necessitem de interpretação, de análise de textos e informação e de produção escrita.

MATEMÁTICA – Os resultados obtidos pela Escola estiveram consistentemente acima da média nacional nos últimos seis anos. Desde 2008 até 2012 regista-se uma descida progressiva dos resultados nesta disciplina.

BIOLOGIA E GEOLOGIA – Os resultados obtidos pela Escola estiveram sempre acima da média nacional nos últimos cinco anos. Saliente-se os resultados de 2012, em que a média da Escola foi 2,8 valores mais elevada que a média nacional.

FÍSICA E QUÍMICA – Os resultados obtidos pela Escola estiveram sempre acima da média nacional nos anos em análise. Saliente-se que nos anos 2008 e 2012 os resultados da Escola ultrapassaram os nacionais em, respetivamente, 2,5 e 2,4 valores.

GEOGRAFIA A – Os resultados obtidos pela Escola estiveram sempre acima da média nacional nos anos em estudo.

ECONOMIA A – Os resultados obtidos pela Escola estiveram acima da média nacional em três dos anos em estudo e, abaixo desses resultados nos anos de 2009 e 2011.

HISTÓRIA – Os resultados obtidos pela Escola estiveram acima da média nacional em três dos anos em estudo e, abaixo desses resultados nos anos de 2009 e 2012. Neste último ano a média da Escola foi 0,8 inferior à nacional.

DESENHO A - Os resultados obtidos pela Escola, nos últimos anos, estiveram sempre acima dos resultados nacionais, com exceção do ano de 2010 em que ficaram abaixo destes com menos 0,6 valores.

GEOMETRIA DESCRITIVA – Verificou-se que, ao longo dos últimos seis anos, houve uma grande flutuação de resultados, havendo anos em que os resultados da Escola superaram os nacionais e outros em que a situação se inverteu. Salientam-se positivamente os resultados de 2012, que superaram claramente os resultados nacionais. Pela negativa salientam-se os anos de 2009 e 2011, em que os resultados ficaram muito aquém dos nacionais.

Neste pequeno estudo não apresentámos os resultados de todas as disciplinas sujeitas a exame nacional, uma vez que podem variar de acordo com as opções dos alunos. Optámos por apresentar apenas aquelas a que os alunos fizeram exames em todos os anos em estudo, ou seja desde 2008 a 2012.

Se olharmos para o quadro apresentado, constatamos que desde 2008 até 2012 todas as disciplinas têm vindo a piorar os seus resultados, independentemente de estarem ou não acima da média nacional. A única exceção é Geometria Descritiva que este ano teve resultados francamente superiores.

Em conclusão, entre 2008 e 2012 tanto no ensino básico como no ensino secundário os resultados dos alunos em exame nacional têm vindo globalmente a piorar. Ao

compararmos a escola em estudo com outras escolas de Lisboa com uma população estudantil de características muito semelhantes, verificámos que a primeira ocupa posições inferiores nos rankings. Não está no âmbito deste estudo fazer comparações entre rankings de escolas, daí não apresentarmos os resultados a nível nacional. No entanto a leitura das atas de diversos Conselhos Pedagógicos permitiram-nos fazer esta análise e interpretação, uma vez que tivemos acesso aos dados, e ao seu posterior tratamento, apresentados àquele órgão. Este facto tem sido objeto de ampla discussão nas sessões do Conselho Pedagógico. Não sendo fácil perceber o que está por trás destes resultados cada vez menos satisfatórios, aquele órgão tem manifestado a sua preocupação, aventando a hipótese de a grande mudança de professores do quadro e a instabilidade provocada (facto que já referimos anteriormente) poder estar a contribuir para este fenómeno. Saliente-se que a disciplina de Português do 12º ano é a que tem suscitado mais preocupações quer por parte da diretora da escola quer por parte do Conselho Pedagógico. Também é um dos grupos disciplinares que mais tem sido afetado pela mudança de professores, tendo chegado ao caso extremo de para um mesmo horário ter havido cinco professores ao longo de um ano letivo. A Escola está a tentar perceber o motivo de resultados tão pouco satisfatórios ao mesmo tempo que está a implementar medidas numa tentativa de inverter a situação.

Capítulo 6 - Análise e interpretação dos dados

Como referimos anteriormente, o método de tratamento de dados assumiu a forma de análise de conteúdo, com cariz narrativo, descritivo e interpretativo.

Recordemos que a investigação que se pretendeu efetuar teve por objetivo compreender como é que a escola e as lideranças, de topo e intermédias, têm sentido e como é que se têm adaptado à nova realidade de elevada mobilidade docente a que recentemente se tem vindo a assistir. Pretendemos também verificar até que ponto é que a referida mobilidade pode afetar o quotidiano da escola, nomeadamente a nível de cultura e de clima e, conseqüentemente, o desempenho da mesma.

Para tal foi importante perceber como é que a Diretora tem exercido e/ou adaptado a sua liderança e de que modo é que os Coordenadores de departamento e dos ensinos básico e secundário têm sentido esta grande rotatividade de professores. Considerámos interessante saber se mudaram as suas práticas e que mecanismos foram ou não ativados para garantir a integração dos novos professores nos modos habituais de trabalho específicos de cada departamento e grupo disciplinar, tendo em vista a continuidade do projeto educativo. Partilhamos a posição de Lima (2002:21) quando se interroga:

“Como conceber uma escola autónoma e dotada de um projeto educativo original, sem ter em conta a existência de uma cultura profissional singular que lhe confere uma identidade própria e dá um sentido à sua orientação dinâmica para o futuro?”

Tendo em consideração que a estabilidade do corpo docente tem sido um dos fatores considerados como relevantes para alcançar um melhor desempenho dos alunos (maior sucesso educativo) e da instituição, pareceu-nos essencial focar também o ponto de vista de docentes contratados. Estes, melhor que ninguém têm a noção das dificuldades por si sentidas e da influência que a precariedade laboral pode ter no seu desempenho profissional.

Deste modo, estruturámos as entrevistas em torno de três grandes temas, a saber:

- Dinâmicas organizacionais
- Profissão docente
- Mobilidade docente e suas repercussões

Por sua vez, dividimos estes temas em nove categorias de análise:

Categoria de análise 1- Cultura e clima de escola

Categoria de análise 2 – Liderança da diretora

Categoria de análise 3 – Gestão intermédia

Categoria de análise 4 – Início de carreira e percurso profissional

Categoria de análise 5 – Perceções dos professores acerca da sua profissão

Categoria de análise 6 – Perceções dos docentes contratados sobre a sua situação

Categoria de análise 7 – Perspetiva das Coordenadoras

Categoria de análise 8 – Perspetiva da Diretora

Categoria de análise 9 – Concurso e colocação de docentes

Os dados analisados permitiram-nos considerar ainda vinte e cinco subcategorias onde registámos as diversas unidades de análise (anexo III):

Tema 1 – Dinâmicas organizacionais

Categoria de análise 1 – Cultura e clima de escola:

UA1 – Caracterização da escola e alterações sentidas

UA2 – Ambiente de trabalho

UA3 – Acolhimento aos novos professores

UA4 – Como os professores veem os alunos

Categoria de análise 2 – Liderança da Diretora

UA5 – Motivação

UA6 – Perspetiva da Diretora sobre a sua influência e tomada de decisões

UA7 – Gestão de recursos humanos

Categoria de análise 3 – Lideranças intermédias

UA8 – Funções e competências dos coordenadores

UA9 – Dificuldades sentidas e estratégias adotadas

Tema 2 – Profissão docente**Categoria de análise 4 – Início de carreira e percurso profissional**

UA10 – Tempo de serviço e tempo a exercer funções na escola

UA11 – Expectativas dos docentes contratados no início da profissão

UA12 – Motivação para escolher/estar na profissão

Categoria de análise 5 – Perceções dos professores acerca da sua profissão

UA13 – Perfil, competências e autoridade do professor

UA14 – Novas funções do professor

UA15 – Desempenho pessoal e contributo para a qualidade da escola

Tema 3 – Mobilidade docente e suas repercussões**Categoria de análise 6 – Perceções dos docentes contratados sobre a sua situação**

UA16 - Dificuldades sentidas e fatores de desmotivação

UA17 – Perspetivas de futuro

Categoria de análise 7 – Perspetiva das Coordenadoras

UA18 – Mais-valias dos novos professores

UA19 – Dificuldades sentidas e estratégias adotadas

UA20 – O que mudou

Categoria de análise 8 – Perspetiva da Diretora

UA21 – Alterações no quadro de escola e mudanças sentidas

UA22 – Contributo dos docentes contratados para o desempenho da Escola

UA23 – Impacto na gestão de recursos humanos

Categoria de análise 9 – Concurso e colocação de docentes

UA24 – Autonomia da escola

UA25 – O que é preciso mudar

Damos agora início à análise e interpretação de dados.

6.1. Cultura e clima de escola**6.1.1. Caracterização da escola e alterações sentidas**

Tendo em conta as respostas registadas percebemos que são várias as razões identificadas e que definem esta escola como tendo uma cultura própria. Não só os professores demonstram um grande espírito de pertença e uma vontade de fazer bem, como a organização da escola em si e a liderança da direção causam uma boa impressão a quem entra de novo. Vejamos o que os docentes contratados dizem a este respeito:

“Quando eu entrei aqui o que eu senti é que havia um enorme orgulho em vestir esta camisola por parte dos professores.” EA102

“Nós temos que fazer bem porque é a nossa escola e portanto temos de mostrar qualidade, trabalhar com qualidade, temos que ser bons.” EA103

“É verdade que nem em todas as escolas nós sentimos o mesmo pulso por parte da direção. (...) Aqui esse pulso era visível, sempre.” EB206

É uma escola que se caracteriza por ser procurada por alunos que têm ou tiveram irmãos ou primos a frequentá-la e cujos pais ou mães (era um antigo liceu só de raparigas) também são ex-alunos. Criaram-se deste modo laços que se vão mantendo ao longo dos anos e acaba quase por se tornar tradição os membros de uma mesma família serem alunos da escola que ganha, assim, um “espírito” próprio, um sentido de pertença que une as pessoas. É quase como uma grande família em que todos se preocupam uns com os outros, havendo laços que os unem. A este propósito diz a Diretora:

“No caso da nossa escola, acho que os fatores que influenciam essa cultura própria e esse espírito especial que eu digo que a escola tem são, por um lado ... o facto de ser uma escola em que muitos alunos têm irmãos na escola (...) e em que muitos dos pais e encarregados de educação atuais foram alunos ou alunas da escola. Até algumas professoras. E, portanto, esse é um fator que eu acho que faz dela uma escola um bocadinho especial, no sentido familiar mas não depreciativo do termo. É verdade que não devemos confundir os conceitos da casa e da escola, mas é bom que os alunos na escola se sintam um bocadinho em casa. E eu acho que isso acontece mesmo na nossa escola. (...) Acho que há um estilo de pertença muito forte, não sei se a festa que nós fazemos no final do ano contribui para isso ou não.” EM1304

A festa de final do ano que se realiza desde há catorze anos, com algumas edições a terem lugar no salão preto e prata do casino Estoril, também poderá contribuir para esta

grande coesão e espírito de pertença. Toda a comunidade educativa se envolve na preparação da festa, sendo que os encarregados de educação têm um papel também bastante ativo, o que se constata nas observações de uma docente:

“É uma coisa que acaba por fazer com que a escola, os alunos e os próprios pais acabem por ser um todo. (...) Acaba por haver uma relação escola-comunidade mais próxima.” ED401

Relativamente à população escolar, esta caracteriza-se por pertencer maioritariamente a um estrato sociocultural médio-alto. São alunos cujos pais na sua grande maioria têm estudos a nível do ensino secundário ou licenciatura, não aceitando por isso menos para os seus filhos. Apesar de se poder esperar deste tipo de alunos resultados acima da média, tal não se tem verificado ultimamente, questão esta que tem vindo a preocupar os docentes. Se por um lado a matéria humana com que trabalham quase que pode ser considerada uma elite, por outro os resultados obtidos ficam aquém do que é desejável. Este fenómeno pode deteriorar um pouco o clima de escola, havendo mesmo quem refira a pressão exercida por alguns pais e encarregados de educação, que tentam interferir em questões que são do foro da escola e dos seus professores, como um aspeto negativo que caracteriza a escola. Embora a direção não dê cobertura a este género de pressão, é fácil perceber que os professores tenham dificuldade em lidar com estas situações. Nem todos os encarregados de educação aceitam o facto de os seus educandos poderem não estar vocacionados para frequentar uma escola direcionada para o ensino regular e prosseguimento de estudos, o que pode provocar algum mal-estar. Heis algumas opiniões:

“Embora eu aqui ache muito ... é mesmo os pais questionarem os professores pelas notas.” ED402

“ (...) Há pais que obrigam os alunos a estar aqui, se calhar por uma questão social, não é.” EE501

“Tive alguma dificuldade. Acho que para nós conquistarmos o nosso lugar como professor, é mais difícil. Aqui temos de nos distinguir de facto de que somos um professor e não um empregado.” EG700

“Pressões dos pais que eu considero que interferem excessivamente na escola e temos cedido a uma tendência cada vez maior de os alunos não trabalharem (...) Nós para termos algum sucesso, vamos diminuindo o nível de exigência e portanto isto é uma rampa.” EH803

A própria Diretora reconhece a existência desta pressão, embora a Escola tente sempre definir limites:

“É uma escola em que as famílias estão atentas ao que se passa na escola. (...) No entanto, este envolvimento que é saudável tem sempre que ser travado, porque encontrar o justo equilíbrio entre o interesse e a vontade de participar e não permitir ingerências naquelas que são as competências mesmo da escola e dos seus professores, é sempre um jogo de equilíbrio que por enquanto se mantem, ...” EM1303.

No entanto, para os professores menos experientes este jogo de equilíbrio poderá não ser fácil, acabando por ceder para não entrarem em confronto. Quanto aos professores mais antigos sentem que a cultura de exigência que prevalecia na escola também está a mudar, o que provoca alguma apreensão:

“ Acho que há alguma preocupação com a exigência apesar de termos de lutar muito por ela. Porque a tendência muitas vezes é no sentido contrário.” EH800

“Aquilo que eu acho é que o nível de exigência de trabalho tem vindo a decrescer e temos cedido (...) a pressões várias.” EH802

No que concerne o quadro de professores, este manteve-se muito estável durante anos, sendo característica a quase ausência de mobilidade docente. Os professores que entravam de novo eram poucos e por isso mesmo a saída em massa de muitos docentes mais antigos que obrigou à entrada de vários outros, contratados ou de carreira em regime de mobilidade, provocou uma grande mudança. Se por um lado os docentes reconhecem que o clima de escola é agradável, por outro sentem que este se está a degradar um pouco e tentam arranjar explicações para esse facto. Também os docentes contratados que já estiveram na escola anteriormente notam que existem diferenças quando fazem a comparação com anos passados e não tão distantes no tempo. Atribuem essas mudanças ao facto de muitos professores se terem aposentado:

“O grande número de professores que se aposentou ... deu origem a que a escola fosse mudando. Já não é a mesma. (...) Muitos reformaram-se antecipadamente. Fazem falta pela experiência que tinham, pela sua formação se calhar um pouco diferente daquela dos colegas que chegam, não é.” EI901

“Também me tenho apercebido que essa cultura de escola está a ser difícil de manter. Porque percebo que muitos daqueles professores que tinham essa vontade de erguer o nome da escola e de contribuir para que

fosse reconhecida como uma escola de topo, ou já se foram embora ou estão a ir-se embora, não é.”
EA104

“Estive nesta escola há uns 5 ou 6 anos atrás e se calhar já foi o suficiente para ter reparado em algumas diferenças daquela altura para o presente.” EB201

Quanto aos professores de carreira, todos eles com cargos de gestão intermédia e há vários anos na escola, também consideram que a escola tem características próprias, salientando pela positiva a liderança da mesma. É com saudosismo que alguns reportam aos tempos em que os alunos eram disciplinados e empenhados, o que proporcionava um bom clima de escola. Indicam diferenças do passado que nem sempre se pautam pela positiva. Ao reconhecerem que a escola mudou, referem uma maior indisciplina, encontrando uma possível justificação na diferente preparação dos professores mais novos e na relação que mantêm com os alunos. Por seu turno, estes últimos também apresentam uma atitude diferente em relação à escola e aos professores que provoca danos no clima de escola. Atentemos no que alguns docentes dizem a este respeito:

“Gosto bastante da escola. Uma das coisas que me agrada bastante na escola é o tipo de liderança. Considero a liderança da escola a parte mais positiva e, portanto, é um projeto que me agrada.” EG702

“Acho que há uma grande diferença ao nível de postura dos alunos. (...) Penso que há menos afetividade e menos respeito.” EG703

“ Parece-me que a preparação dos colegas ao longo dos anos tem vindo a alterar-se ligeiramente. A forma como eles são como professores, a relação que têm com os alunos, acho que é um bocadinho diferente do que era nesse tempo. Acho que estão mais próximo hoje dos alunos e isso em certa medida pode ser bom mas também pode ser mau. Quer dizer, pode fomentar um bocadinho a indisciplina.” EK1101

Outro fator que teve bastante impacto na cultura e clima de escola foi a fusão de que a mesma foi objeto em 2002. Embora seja referido que a situação foi ultrapassada positivamente, não deixa de ser curioso que após 10 anos essa fusão ainda seja sentida. Os docentes de cada escola, com o apoio da comunidade educativa, lutaram contra a fusão porém a vontade da tutela foi soberana. As negociações com o Ministério da Educação arrastaram-se durante meses mas por fim a escola que tinha maior número de alunos e uma reputação favorável conseguiu manter o seu nome e o seu projeto educativo. Procedeu-se a uma mudança de instalações e foi criado um novo quadro de

professores que integrava todos os professores das duas escolas. O entendimento de como a escola foi afetada diverge consoante a perspectiva dos docentes que a vivenciaram. As docentes da escola cujo nome e projeto educativo prevaleceu entendem que a fusão contribuiu para um aumento de problemas:

“Nós temos aqui um problema com a fusão. São realidades completamente distintas. Necessariamente houve diferenças abissais de cultura de escola.” EJ1000

“Noto imensas diferenças a nível de alunos, noto imensas diferenças a nível de disciplina. (...) São os telemóveis, a maneira de estar.” EJ1001

No entanto, uma docente que pertencia à escola extinta tem um entendimento oposto da mesma realidade, ou seja, a fusão permitiu criar um “espírito de escola”:

“A escola que eu conhecia antes da fusão e a escola que eu conheço agora é muito diferente. Em termos de conceção de escola, de linha orientadora, é muito diferente.” EL1200

“Penso que apesar de tudo as coisas evoluíram com alguma tranquilidade. Que se criou de facto um espírito de escola, que nos conseguimos juntar criando um espírito de escola.” EL1201

É pois natural que após um processo de fusão recente, cujo impacto forçosamente se fez sentir no clima de escola, fosse desejável encontrar alguma tranquilidade nomeadamente no que diz respeito à estabilidade do corpo docente. Todavia tal não aconteceu devido às medidas introduzidas pela então Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues. Muitos professores sentiram-se hostilizados e afrontados com as novas regras que para além de implicarem uma avaliação de desempenho extremamente pesada e burocrática, os forçava a ficar na escola muito mais horas do que até então. Assiste-se por isso a uma corrida em massa a pedidos de aposentação antecipada, verificando-se mais uma vez uma alteração do corpo docente da escola havendo uma grande mobilidade durante cada ano letivo. É importante ressaltar que do ponto de vista da Diretora, o clima de escola foi preservado apesar de os tempos serem difíceis:

“ As escolas em que o clima foi preservado, foram aquelas em que quem estava à frente das escolas conseguiu fazer a ponte e perceber que era possível e desejável não entrar em desobediência (...) relativamente ao ministério da educação, mas também não hostilizar os professores, (...) Resistimos aquele grande impacto negativo da avaliação de professores. Com o passar dos tempos, resistimos

inclusivamente ao grande impacto (...) de passar a ter o dobro ou mais do dobro das horas na escola.”
EM1305

Podemos então concluir que o clima de escola conseguiu resistir à implementação das novas medidas, mas interrogamo-nos se também conseguirá resistir à decorrente instabilidade docente provocada por essas mesmas medidas. Como pudemos apurar pelos depoimentos dos docentes atrás apresentados, a alteração do quadro de professores tem-se feito sentir tanto na preparação dos novos docentes como na relação entre alunos e professores e ainda no aumento de indisciplina e na diminuição do nível de exigência.

Para completarmos esta caracterização é importante perceber quais as linhas orientadoras que norteiam a escola no que diz respeito ao projeto educativo. Apesar de todas as vicissitudes continua a existir o propósito de inculcar o espírito de rigor, exigência e competência, não esquecendo o facto de que a escola existe para os alunos. Para melhor ilustrar este ponto vejamos como é que a Diretora caracteriza a escola a nível do projeto educativo:

“Enunciam-se os princípios da exigência, da competência, do preparar os alunos quer para a vida ativa, quer como também na sua vertente humana e social. (...) Tem a noção de que na escola os alunos são as pessoas principais e tem essa pretensão, (...) Contribuir para que eles saiam passados aqueles 6 anos, pessoas bem formadas, pessoas mais preparadas para a vida, pessoas com muito mais conhecimentos e com muito mais competências quer em termos do que aprenderam enquanto aprendizagens mais formais, quer enquanto pessoas inseridas numa sociedade.”EM1300

6.1.2. Ambiente de trabalho

Relativamente ao ambiente de trabalho vivido na escola pensamos ser lícito deduzir que é bom, uma vez que todos os professores o apreciam e apresentam razões justificativas. Sabemos que um bom ambiente de trabalho proporciona não só um desempenho tranquilo como é também fonte de satisfação por parte dos trabalhadores. E docentes satisfeitos são docentes mais motivados. Os docentes contratados valorizam sobretudo o apoio dado quer pelo grupo disciplinar quer pela direção. Sentem que não estão só no

seu trabalho e que podem contar com o apoio não só dos seus pares como também dos seus coordenadores e direção. Apresentamos de seguida algumas opiniões a título de exemplo:

“ Aliás acho que é uma das razões que me faz estar nesta escola, é que eu sinto, quer por parte dos colegas de grupo, quer por parte da direção e em particular da diretora, um enorme reconhecimento pelo meu trabalho.” EA106

“ O departamento e o grupo de Matemática têm sido sempre ótimos porque me apoiam em tudo o que é necessário.” EC305

“ Aqui eu tenho um grupo espetacular, a coordenadora é uma pessoa que me tem ensinado muito (...) e a direção também.” ED403

“ Fui muito bem recebida na escola. Gostei dos colegas.” EE503

“ A nível de delegada de grupo, achei que foi impecável (...) ela prontificou-se a ajudar o máximo que pudesse.” EF603

É interessante verificar que de facto o trabalho em grupo, a partilha e a colaboração entre pares são fatores de satisfação para os docentes, favorecendo o bom ambiente de trabalho sentido na escola. Este foi mesmo um dos aspetos mais focados pela generalidade dos entrevistados:

“O ambiente de trabalho é muito bom. O grupo é muito unido.” ED404

“ É um ambiente mesmo de muita cumplicidade, há muita partilha que também é importante, a partilha de materiais. (...) Há a partilha de testes, de fichas, de material para utilizar com os alunos.” ED405

“ No caso específico desta escola já existe uma grande maioria de professores que gosta de partilhar o trabalho e gosta de planificar o trabalho em conjunto e gosta de cruzar projetos.” EG705

“Olha, o ambiente de trabalho sempre o considere bom.” EK1103

Outro aspeto mencionado quer pelos docentes contratados quer pelos Coordenadores foi o espaço físico que, após ter sido objeto de uma intervenção recente por parte da empresa parque escolar, oferece condições de trabalho muito agradáveis. Todas as salas de aula estão equipadas com computador, acesso à internet e vídeo projetor, sendo que

uma em cada três salas tem um quadro interativo. Para além do espaço físico estar bonito, oferece também o conforto e as facilidades necessárias para que as pessoas se sintam bem no seu local de trabalho e possam tirar o melhor partido possível dos instrumentos que têm à sua disposição. A este propósito dizem os docentes:

“ A escola estar muito mais bonita por causa das obras. Porque trabalharmos em condições é muito importante. É muito confortável termos net em cada sala. (...) É muito bom termos um bom equipamento.” EB210

“ Em termos de condições de trabalho temos aqui ótimas condições de trabalho. E isso é importante. (...) Temos tudo à nossa disposição, penso que por aí isso é importante porque podemos fazer um trabalho digno com os alunos.” EL1202

O tipo de alunos que frequenta a escola também foi comentado pelos docentes. Em sua opinião é uma escola onde se pode trabalhar com tranquilidade o que favorece um bom ambiente.

“ Mas o clima de escola é fundamental para o sucesso dos alunos. Para os alunos perceberem onde é que estão, como é que devem agir e os exemplos, também das outras pessoas que estão aqui para os formar.” EJ1003

“ Depois é uma escola que tem um ambiente em termos do universo dos alunos, que me agrada muitíssimo. Aqui, nós podemos ensinar. (...) Nós aqui, penso que podemos de facto trabalhar como professores. Temos um universo social e cultural que nos permite esse trabalho e esse é um aspeto que me agrada muitíssimo, muitíssimo.” EL102

6.1.3. Acolhimento aos novos professores

Esta subcategoria surgiu no seguimento da pergunta feita aos Coordenadores sobre o modo como se tinha processado a sua integração na escola e se eram de opinião que a escola continuava a acolher os novos professores da mesma maneira. Tendo em conta o elevado número de docentes que tem entrado todos os anos, pareceu-nos interessante incluir esta questão na entrevista aos Coordenadores, uma vez que os docentes contratados espontaneamente referiram este aspeto quando estavam a descrever o clima de escola. Teceram louvores não só aos respetivos grupos disciplinares como também à

direção, como já vimos anteriormente. Foi nossa intenção levar os Coordenadores a refletir sobre o que se tinha passado com eles próprios e como estavam agora a agir em relação aos novos colegas. Parece-nos que uma boa integração dos docentes fará com que sintam mais disponíveis para abraçarem os valores defendidos pela escola, fazendo o melhor que podem e sabem no sentido de serem rigorosos com o seu desempenho. Se sentirem que são bem acolhidos e se ficarem com vontade de permanecer na escola, com certeza que o seu trabalho irá refletir esse bem-estar e esse desejo. É precisamente esta ideia que uma docente contratada deixa bem evidente no seu discurso:

“Reconhecida e valorizada. Isso, nesse aspeto a motivação é total.” EA108

“ Agora o que eu sinto, sei lá, sinto que no meu grupo há uma série de pessoas que têm uma enorme vontade de que a escola esteja bem vista, de que a escola seja boa, continue a ser boa. E eu acho que sinto um bocadinho isso. Sinto que tenho de trabalhar, sinto que não quero deixar mal a escola, ...” EA109

Quanto aos Coordenadores, registámos com agrado que todos se referiram positivamente ao seu período de integração e ao modo como foram recebidos, sentindo que é importante também eles acolherem bem os docentes que entram de novo. Percebe-se que há uma grande diferença entre o que se passava há uns anos devido ao número limitado de professores que entravam de novo para a escola. O quadro era muito estável e se por vezes entravam dois ou três professores, anos havia em que não entrava ninguém. Assim era possível acolher os novos professores de uma maneira mais atenta, quase “maternal” como diz uma das Coordenadoras. Os novos elementos eram de imediato absorvidos pela cultura vigente e sentiam um grande apoio:

“ Havia professores mais antigos que estavam na escola há muitos anos (...) isso levava a uma interação e a um trabalho colaborativo grande.” EH805

“ E eu senti sempre por parte das minhas colegas esse apoio” EJ1004

“ E fui sempre, sempre muito aconchegada, muito mimada.” EL1204

Mas, ao analisarmos as respostas dos Coordenadores, verificamos que se esforçam por apoiar a integração dos colegas mais novos:

“ Eu tento sempre acolher bem e fazer com que os professores se sintam bem na nossa escola e apoiados naquilo que precisam.” EG708

Embora, por vezes, se deparem com algumas dificuldades decorrentes da grande mobilidade a que a escola está sujeita presentemente. Em sua opinião, o facto de os docentes que entram de novo terem quase a certeza que na melhor das hipóteses só ficarão na Escola até ao final do ano letivo ou até o professor que estão a substituir regressar, pode condicionar a sua maneira de estar na Escola. O que também pode implicar uma menor interação entre os professores da “casa” e os “novos” pois por vezes quase que não há tempo para que as pessoas se conheçam. Pensamos poder concluir que provavelmente para além de não existir oportunidade, não haverá também nem curiosidade nem interesse em conhecer o outro melhor por ser uma situação transitória e de pouca duração (semanas ou meses). As relações que se estabelecem são assim mais superficiais porque se sabe de antemão que aquelas pessoas não vão ficar e que outras vão entrar. É um processo em constante mutação e que não favorece a interação, podendo resultar num menor empenhamento por parte de quem vem de novo, uma vez que não tem expectativas de ficar e de continuar o seu trabalho. Por outro lado os professores mais antigos veem-se rodeados de tanta gente nova que por mais vontade que tenham possivelmente não conseguirão dar a mesma atenção a todos:

“ Teoricamente parece que sim, mas não anda na prática. (...) Todos os anos vem gente nova que às tantas ... e as exigências são tantas, tantas, tantas que às tantas não sei se as pessoas se sentem da mesma maneira acolhidas como eu me senti.” EJ1005

“ A maneira como os professores novos estão na escola é muito diferente. Eu quando vim, a minha expectativa era de ficar. E, portanto, nós começámos a traçar um caminho que era o de ficar como professor da escola.” EL1205

6.1.4. Como os professores veem os alunos

Como já oportunamente referimos, o projeto educativo “tem a noção de que na escola os alunos são as pessoas principais” EM1300 e por isso mesmo pareceu-nos importante perceber que noção é que os docentes têm dos alunos com quem lidam diariamente. Sabemos que um dos fatores importantes para que o clima de escola possa ser considerado bom e que portanto agrade a todos os que lá exercem a sua atividade, tem a ver com o

comportamento dos alunos e com a atitude destes perante a Escola. Sabendo que a Escola está inserida num bairro tradicional de Lisboa e é frequentada por alunos oriundos de um meio sociocultural médio/alto, não é expectável que surjam casos de grande indisciplina e/ou violência tanto entre alunos como entre alunos e professores. Os testemunhos dos diversos docentes realçaram outros problemas relativamente a este tipo de alunos que dificultam o trabalho dos professores. Nomeadamente:

- Falta de humildade:

“Os alunos na generalidade eram menos humildes do que outros alunos que eu tenho apanhado noutras escolas” EE510

- Arrogância no trato com os professores:

Tenho miúdos, talvez um pouco mais arrogantes (...) alguns miúdos como se costuma dizer, de nariz empinado” ED410

“ Eles estão na escola como se a escola lhes devesse alguma coisa. Olham para os professores como se os professores fossem criados deles, (...) EG709

- Pressão para obterem as classificações desejadas:

“Com os miúdos, achei que de facto eles tinham muitas expectativas em relação às avaliações (...) eles querem aquilo a todo o custo, independentemente de passarem por cima do professor, do colega, de quem for” EF607

- Falta de empenho e de estudo:

“Os alunos cada vez se interessam menos, cada vez trabalham menos. (...) Para quê estudar, envolver-se quando se calhar o resultado final é igual a quem não estudou, ...” EI903

“Acho que eles podiam ser melhores. O sucesso devia ser melhor.” EK1105

“Tenho pena que os alunos não trabalhem mais. (...) Uma determinada classe social que não valoriza como eu gostaria de ver valorizada a aprendizagem, o saber e o trabalho do professor.” EL1206

Entre os discentes, grassa a chamada pequena indisciplina, ou seja, uma agitação constante nas aulas, o não acatar as ordens dos professores, o virar para trás e o teimar em usar os telemóveis que impedem o estarem concentrados e atentos ao que está a ser feito na aula. A sensação que os professores têm de que estes casos de indisciplina estão a aumentar, confirmou-se com a leitura das atas de diferentes conselhos pedagógicos, onde se foi fazendo o balanço dos diversos castigos aplicados ao longo dos últimos quatro anos. O número de castigos aplicados tem vindo a aumentar, principalmente a

aplicação da medida corretiva de atividades de integração na comunidade. Apurou-se que os casos que necessitam de intervenção por parte dos diretores de turma ou da direção não são muito graves, mas cresceram em número. Este problema preocupa os docentes e também a Diretora que a este propósito diz:

“ São comportamentos que nem sempre são fáceis de entender e por isso mesmo não encontramos a solução adequada. Continuo a achar que os casos de indisciplina maior são mais fáceis de resolver do que estes em que há uma massa muito grande de miúdos. O estar sempre a virar-se para trás, o estar sempre a conversar, o professor a mandar calar não sei quantas vezes.” EM1308

Apesar desta postura dos alunos não ser muito animadora do ponto de vista dos docentes, isto é, o não mostrarem o respeito desejável pela escola e não valorizarem o trabalho e a aprendizagem, os professores entrevistados ressaltaram o facto de a maioria dos alunos reconhecerem o seu trabalho. A leitura que fazemos das suas palavras permite-nos inferir que para que este reconhecimento aconteça, é necessário que os professores sejam cientificamente bem preparados, rigorosos, responsáveis, e cumpridores. O professor só pode exigir se for exigente consigo próprio e se puder servir como exemplo para os seus alunos. Atentemos nas palavras de alguns docentes:

“Acho que eles percebem perfeitamente quando um professor preparou as aulas, ou um professor faz fichas para eles. (...) Eles agradecem.” EA113

“ Quando os alunos percebem que nós fizemos um trabalho sério (...) e se houver seriedade e responsabilidade de parte a parte eles sentem isso. Se eles sentem que isto foi assim um bocadinho frouxo, que foi assim um bocadinho ao sabor da maré, eles vão esticar também a corda.” EB215

“A maioria dos alunos sabe, sabe. (...) Sabem reconhecer, aliás nós próprios percebemos e ouvimos.” ED409

Os docentes também se apercebem que a sua falta de preparação ou insegurança podem transformar-se numa fonte de conflitos:

“Quando os alunos percebem as fragilidades do professor, não só em termos científicos ... provocam alguma instabilidade nas aulas.” EE511

Um dos professores contratados, que foi entrevistado, reconheceu que o não estar habituado a lidar com este tipo de alunos pertencentes a uma classe média/alta lhe causou algumas dificuldades. Sendo um docente com pouca experiência e natural do norte do país, encontrou nesta escola alguns alunos que não o aceitaram bem. Sentiu na pele a tal arrogância e falta de humildade a dominar. Houve uma turma sobretudo que lhe provocou sérios problemas, notando-se um tremor na voz do professor quando falava deles:

“Não estava habituado a este tipo de alunos. Já estive numa escola que era o oposto (...) EC307

“Sim, arrogantes. E não respeitam, não respeitam. (...) Não têm os tais valores que a escola tenta, a escola e os professores, lhes tentam inculcar, não é.” EC310

Verificamos que os professores têm que merecer o respeito dos alunos e saber impor-se como figura de referência para os discentes. Estes acabam por reconhecer o valor do profissional que têm à frente quando este se empenha e revela competências fundamentais ao exercício da profissão. Voltaremos a este assunto mais à frente.

Após a apresentação destes testemunhos podemos concluir que há diversos fatores que contribuem para que a escola se destaque pela positiva. Realçamos alguns: a organização, a liderança da Diretora, o apoio dos Coordenadores e o trabalho de partilha, o ambiente de trabalho e o espaço físico e, finalmente, os laços que unem os alunos à escola. Todavia, há alguns pontos fracos que precisam de maior atenção para que o que é agora um pequeno problema não se torne num problema incontornável, a saber: o aumento da pequena indisciplina e a diminuição do nível de exigência. A maior proximidade entre professores e alunos e as pressões por parte da tutela e dos encarregados de educação parecem ser dois aspetos que despoletam esta crise.

6.2. Liderança da Diretora

6.2.1. Motivação

Embora cada vez mais se reconheça a necessidade de ter à frente das escolas pessoas com a formação adequada em liderança e gestão educacional, o que é facto é que até à

data tanto os membros dos ex-Conselhos Executivos (anteriormente Diretivos) como os atuais Diretores eram e continuam a ser professores de carreira que por razões diversas resolveram assumir o cargo. Como a maior parte continua a não ter qualquer especialização para desempenhar as funções, a experiência adquirida é agora um dos critérios em vigor e que deve orientar o Conselho Geral na seleção do Diretor. O novo modelo de gestão, implementado pelo Decreto-Lei 75/2008, ao introduzir a figura do Diretor vem também delegar-lhe mais competências do que aquelas que decorriam do cargo de Presidente do Conselho Diretivo. Sendo que o subsídio atribuído aos membros da direção é muito pequeno comparativamente às responsabilidades que se lhes exigem e que os problemas com que as escolas se defrontam são por vezes incontornáveis (falta de verba, falta de pessoal e quase nenhuma autonomia, entre outros) suscitou-nos interesse perceber os motivos que levaram a Diretora a candidatar-se ao cargo. Esta frisou não ser qualquer tipo de ambição ou de interesse que a move:

“A ideia de vir (...) a integrar uma direção de escola ... nunca foi uma ambição, nunca foi um pensamento sequer que eu tivesse. Acho é que às vezes as situações proporcionam-se, os contextos proporcionam-se.” EM1309

Mas ao longo da entrevista ficou patente que a mesma acredita que pode fazer a diferença especialmente quando a escola atravessa tempos conturbados e que por isso é seu dever disponibilizar-se para o cargo. A título de exemplo explicou que a primeira vez que se candidatou foi numa altura em que a escola vivia um momento de crise após a aposentação da Presidente do Conselho Diretivo que tinha exercido funções desde 1974 até 1997. A equipa que se seguiu não conseguiu de todo manter a estabilidade e a organização pela qual a escola se pautava, pelo que após dois anos de críticas surgiu a oportunidade de entrar para uma lista candidata às eleições. Vejamos qual o seu entendimento sobre o assunto:

“Comecei a assumir, eu e não só, posições muito críticas relativamente áquilo que nos parecia ser uma enorme desorganização, um contraste enorme com a direção anterior. (...). Realmente, na altura achei que depois de dois anos a criticar também tinha o dever de pensar em ser uma alternativa à pessoa que ia candidatar-se.” EM1310

Mais tarde a escola foi alvo de uma fusão e embora na altura quente não se tivesse recandidatado, preferindo ficar como Presidente da Assembleia, passados os dois anos de instalação voltou a candidatar-se. Tem estado no cargo de Presidente do Conselho Executivo/Diretora desde 2004, sendo sua intenção ser reconduzida em 2013. Podemos verificar este espírito de missão com que encara o seu cargo quando diz:

“Eu sei que há pessoas que têm interesse pela, e não tenho nada contra, não estou a dizer isto com nenhum espírito crítico mas para mim foi sempre algo que resultou das circunstâncias e de eu achar que enfim, modéstia aparte, mas podia contribuir ou ajudar a contribuir para o que se estava a passar na altura.” EM1311

Conclui-se ser uma pessoa inteiramente dedicada à escola e cuja motivação é contribuir para o bom desempenho da organização. Sabendo que uma das características da liderança de sucesso é ter seguidores, vamos em seguida ver se a Diretora acredita ter alguma influência sobre os seus colaboradores/professores.

6.2.2. Perspetiva da Diretora sobre a sua influência

As afirmações da Diretora sobre a sua maneira de estar e de agir fizeram-nos recordar Kouzes e Posner (2009) que estão convictos que o exercício da liderança não se restringe a umas quantas pessoas com carisma, sendo antes um processo do qual as pessoas se socorrem para fazer vir ao de cima o que há de melhor em si e nos outros. Descobrir os talentos de cada um dos seus colaboradores, acreditar neles, mobilizá-los e apoiá-los é um dos segredos de um líder com sucesso. Este deve ter uma visão do que quer para a organização e deve ser capaz de a transmitir aos seus subordinados, por forma a envolvê-los na persecução dos seus objetivos. Deste modo o fator relações humanas é primordial e um bom líder sabe gerir e investir nas suas relações, jogando um jogo de equilíbrio constante entre aquilo que quer e que exige dos seus colaboradores e aquilo que sabe ser a capacidade e/ou disponibilidade destes últimos para dar. Por fim, o líder sabe que para ser respeitado deve ter credibilidade e dar o exemplo através das suas ações, não se refugiando simplesmente nas palavras.

Sabendo que a escola é uma organização que difere das outras porque tem uma força de trabalho muito qualificada (o pessoal docente) e quase toda com o mesmo nível de qualificação (licenciatura e mestrado), pareceu-nos interessante verificar como é que a Diretora, que embora esteja no topo da estrutura hierárquica tem exatamente as mesmas qualificações que os outros professores, consegue distinguir-se e exercer a sua influência. O facto de estar há tantos anos na direção da escola revela que é com certeza reconhecida como líder entre os seus pares e atualmente pelos membros do Conselho Geral, uma vez que a candidatura foi apreciada o que permitiu a sua nomeação. Ao longo da sua entrevista deixou transparecer que se considera líder:

“Eu acho que tenho características de líder, sim. Acho que tenho características de líder, não vou estar aqui a mentir.” EM1314

Também ficou claro que percebe ter algum grau de influência sobre os docentes, o que considera importante mas que deve ser devidamente doseado. Revela assim o bom senso necessário a quem lidera, de ser capaz de influenciar os que lhe estão próximos, não se tornando, no entanto, obcecado pelo poder:

“Mal de nós se não tivermos alguma influência. Alguma, não é. Mais uma vez aqui, eu acho que o segredo está em ser q.b. Não cair na megalomania de acharmos que somos todos poderosos, mas também não subestimarmos alguma influência positiva que nós temos nos outros (...) Eu isso acho que é uma coisa que não tenho dúvida nenhuma.”EM 1315

Revela outros traços de liderança, tal como a convicção e o empenho que põe no seu trabalho, e a esperança de conseguir transmitir entusiasmo e cativar os docentes para um real envolvimento no projeto educativo da escola:

“Eu faço sempre as coisas com muita convicção e com muita entrega. Se consigo ou não consigo honestamente não sei. Quer dizer, eu julgo que por enquanto sim. Não tenho a noção (...) que seja um fracasso, obviamente. Porque isso, ou eu ou alguém já me teria feito perceber e estas coisas são abertas e as pessoas só servem para ajudar a construir alguma coisa enquanto o conjunto das outras pessoas à sua volta o aceitar.” EM1312

Estas palavras denotam uma lucidez desejável a todos os que ocupam cargos de liderança, isto é, o entendimento de que só serão líderes enquanto tiverem seguidores,

pois um líder não pode existir sozinho. Relembramos que Goleman, Boyatzis e McKee (2007) defendem que os líderes emocionalmente inteligentes são aqueles que difundem ressonância e que compreendem que o trabalho colaborativo e a partilha de ideias e por vezes de responsabilidades, fomentam a aprendizagem e estimulam um melhor desempenho. Pensamos que a Diretora se integra nesta linha de ação por quanto acredita ser necessário haver um grupo de pessoas a partilhar uma visão e a caminhar num sentido:

“Pessoas que partilham e acompanham. (...) Não tenho a menor dúvida que no caso da liderança a nível de escola, eu há bocado dizia nada se faz sozinho e estou cada vez mais convencida disso. Quer dizer, na escola, se não houver pessoas (...) mas muito mais importante ou tão mais importante do que as pessoas que estão na direção, para mim sempre foram outras pessoas na escola. Pessoas que exerçam ou não cargos de responsabilidade (...) que partilhem dessa visão.” EM1313

6.2.3. Tomada de decisões

Consciente de que por inerência ao facto de desempenhar um cargo de liderança tem de tomar decisões que nem sempre são fáceis ou consensuais, procura ouvir os outros, pedir conselhos e opiniões. Porém sabe que o ónus da decisão final lhe cabe sempre a si, sendo a responsável última tanto pelo que corre bem como pelo que corre mal:

“Eu costumo pedir conselhos e opiniões mas sim, há momentos em que eu acho que é um exercício um bocado solitário. (...) Ou seja é indispensável que haja no fim alguém que decida e o decidir, o decidir é isso mesmo. Quer dizer, é também decidir tendo a noção de que não somos infalíveis e que às vezes há decisões que parecem boas e que na prática não o são e o contrário também é verdade. Mas eu acho que ouvir é uma coisa que eu faço naturalmente.” EM1316

6.2.4. Gestão dos recursos humanos

A gestão dos recursos humanos é uma das áreas mais sensíveis pois atribuir determinados cargos ou funções a pessoas que tenham o perfil adequado para os desempenharem nem sempre é fácil. No caso de uma escola podemos encontrar diversas razões que determinam esta dificuldade. Quer seja porque os professores estão mais vocacionados para ensinar e para o trabalho com os alunos em detrimento de outras

funções mais burocráticas e menos criativas, ou porque alguns docentes nem a própria função docente desempenham com segurança e rigor, o que tem acontecido é que cada vez vem sendo mais difícil encontrar as pessoas certas.

O cargo de diretor de turma é um dos mais importantes que se pode ter na escola, uma vez que são eles o elo de ligação entre a direção, os docentes, os alunos e os encarregados de educação. Embora hoje em dia envolva um grande cariz burocrático, é um cargo que se baseia fundamentalmente em saber gerir relações humanas, conjugando esforços para ultrapassar pequenos problemas antes que estes se tornem em grandes conflitos ou em obstáculos incontornáveis. Um bom diretor de turma pode evitar que os encarregados de educação tomem posições gravosas ou que tenham atitudes menos corretas em relação aos outros docentes da turma, mas também pode e deve não só responsabilizar como também orientar e ajudar os colegas do conselho de turma que mostrarem ser mais problemáticos nas suas práticas. Por seu turno, também deve ser sensível aos problemas que afetam os discentes, mostrando disponibilidade para os ouvir e empenhando-se na resolução de problemas quer a nível de aprendizagem quer de comportamento. Não é assim um cargo de somenos importância, bem pelo contrário os diretores de turma são o rosto da escola. Sendo uma área tão delicada, quisemos saber quais os critérios que a Diretora utiliza para fazer a sua escolha. Como é que a grande mobilidade docente que se tem registado nos últimos anos (aposentações e entrada de docentes para suprir as necessidades transitórias) tem afetado a distribuição deste serviço? Registemos então o que a Diretora diz a este propósito:

“O diretor de turma tem de ter características que nem todos os professores têm. (...) Tem de ser uma figura que tem a noção que vai influenciar e determinar muito do que vai acontecer. Um bom diretor de turma previne uma série de situações. Um mau diretor de turma se calhar vai criar situações desagradáveis e difíceis de gerir. Portanto, há uns anos atrás dava-me ao luxo de escolher. (...) Mas nos últimos anos comecei a ter dificuldade em entregar as direções de turma porque das duas uma, ou não entregava aos professores da casa e optava por deixá-las para horários que iam para as necessidades temporárias. Ou seja, preferia atribuir a um desconhecido do que a certos conhecidos.” EM1317

Apesar de a Diretora preferir por vezes atribuir as direções de turma a professores que não fazem parte do quadro da escola, salientamos que na avaliação externa este foi um

dos pontos criticados pela inspeção. Consideram os inspetores que as escolas têm de rentabilizar ao máximo os seus recursos humanos, evitando deixar estas horas não letivas para horários que venham suprir necessidades transitórias. Acresce que neste último ano as alterações curriculares reduziram o número de docentes necessários em cada escola, pelo que até por isso se prevê que seja cada vez mais difícil encontrar as pessoas certas uma vez que os docentes são cada vez menos o que diminui o campo de escolha.

Outras figuras importantes com cargos de gestão intermédia são os coordenadores de departamento e dos diretores de turma do ensino básico e secundário. Também aqui é necessário encontrar docentes que saibam dar o exemplo, que sejam competentes e que tenham facilidade em relacionar-se com os outros. Mas de acordo com a Diretora nem sempre é fácil encontrar a pessoa certa para desempenhar estas funções. A seu ver:

“ Deve ser um professor competente e claro que deve ser o líder do grupo ou do departamento que vai representar.” EM1317

Mas logo acrescenta:

“Se me perguntares o nível de sucesso na escolha, eu tenho a noção de que também não é 100% e há uns que eu logo quando designei tinha reservas que se vieram a confirmar e nuns casos até a agravar.” EM1317

Apesar da distribuição de serviço ser um dos trabalhos que a Diretora faz com mais gosto, conclui-se que a alteração sofrida no quadro de professores tem dificultado a sua tarefa de proceder a uma escolha equilibrada e adequada às necessidades da escola uma vez que o leque se reduziu significativamente. Assim sendo, verifica-se que por vezes os docentes têm a seu cargo outras funções para as quais não estão preparados ou para as quais não têm o perfil desejável. Por certo esta situação tornará mais difícil melhorar o desempenho da instituição e a qualidade da mesma, significando um acréscimo de esforço e uma sobrecarga para os docentes com mais competências para desenvolver não só a prática letiva como todas as outras tarefas inerentes à escola.

A Diretora revelou estar bastante preocupada com o rumo que a escola pública está a tomar por força das linhas orientadoras que presidem às tomadas de decisão da tutela nomeadamente no que concerne à redução do pessoal docente:

“O número de professores e de necessidades reduziu-se drasticamente neste ano letivo e é para continuar.” EM1320

Uma das desvantagens da acentuada diminuição do número de professores é o facto de se notar tudo muito mais. O não haver renovação de pessoal deixa mais a descoberto as fragilidades de cada um e o grande problema que se põe é nem sempre ter os melhores professores para distribuir pelas turmas. Até agora tem privilegiado o terceiro ciclo, porém os resultados no ensino secundário não têm sido satisfatórios pelo que há que repensar o modo como a atribuição de níveis de lecionação tem vindo a ser feita. A este propósito diz:

“Penso que há alguns sinais que nos devem dar que pensar e que nos devem pôr a trabalhar no sentido de se tanto privilegiámos, e devemos continuar a fazê-lo, o terceiro ciclo (...). Ando preocupada (...) com uma eventual diminuição da credibilidade da escola, por exemplo, em termos de ensino secundário. É uma coisa que a mim me preocupa. (...) Estamos num ponto de viragem e convinha que esse ponto de viragem, pegássemos nele outra vez e conseguíssemos fazer marcha atrás.” EM1318

Analisando as palavras da Diretora podemos concluir que a distribuição do serviço docente, tanto na sua componente letiva como não letiva tem vindo a ser afetada e dificultada pela diminuição da possibilidade de escolha. Por um lado um grande número de professores pediu a aposentação, por outro, as novas normas impostas pela tutela (mais alunos por turma, mais horas letivas para os docentes) fazem com que o quadro docente seja cada vez mais reduzido o que é limitativo.

6.3. Lideranças intermédias

6.3.1. Funções e competências dos Coordenadores

As leituras que fomos fazendo sobre este tema apontam no sentido de que hoje em dia se reconhece o papel determinante que a gestão intermédia, neste caso os coordenadores de departamento e de ciclo, tem no desenvolvimento de uma escola de qualidade.

Foi assim com agrado que verificámos ao longo das entrevistas que conduzimos às quatro coordenadoras de departamento e às coordenadoras do ensino básico e secundário, que todas estão conscientes das responsabilidades inerentes às funções que lhes são exigidas. Salientam que um dos papéis que cabe aos docentes que desempenham estes cargos é assegurar a ligação entre as necessidades dos professores e os objetivos da organização, promovendo um trabalho em sintonia com o projeto educativo e com a visão que o órgão de gestão tem para a escola. Pela posição que ocupam na estrutura da organização, são as pessoas que melhor conhecem o trabalho dos docentes que se encontram sob a sua alçada, sendo-lhes possível reconhecer as falhas e fragilidades bem como as potencialidades de cada um. É seu dever fomentar as boas práticas de trabalho colaborativo, supervisionar o desempenho dos seus pares e promover medidas com vista à melhoria do desempenho dos docentes, tendo como finalidade promover o sucesso educativo. A título de exemplo apresentamos a opinião de uma Coordenadora:

“ Deve ser um elemento que tenta promover a ligação e deve ter responsabilidades de supervisão, portanto de cumprimento de regras, daquilo que é estabelecido. Tem um papel muito importante ao nível da organização e da verificação. Verificando se o trabalho está a ser feito como deve ser, se os programas são cumpridos. Supervisão pedagógica e didática (...) supervisão, colaboração, elo de ligação, promover a interação, a troca de experiências, a entreaajuda.” EH809

Outra competência que referem como importante, pois têm de trabalhar com pessoas muito diferentes, é a capacidade de relacionamento e de gestão de relações uma vez que estas podem ter reflexos no desempenho profissional de cada um e no clima de escola. Notam uma certa tendência individualista por parte dos professores que tem de ser contrariada. Consideram o trabalho em grupo e a partilha como fundamentais para que todos possam atingir o máximo das suas capacidades e seja possível minimizar as diferenças de atuação e a postura dos docentes face ao trabalho. Destacamos as frases que se seguem por as considerarmos elucidativas:

“No fundo é tentar agregar e tentar desfazer qualquer problema que surja. É criar um bom clima.” EI905

“É tentar que haja planificações conjuntas, que as pessoas se apoiem umas às outras e que vão ajudando e minimizando estas diferenças que existem.” EJ1008

Focam ainda a importância dos Coordenadores a nível de comunicação interna. Isto é, os Coordenadores têm de estar a par não só da legislação como das questões de política interna da escola, sendo seu dever manter os docentes informados de tudo o que se passa na escola a nível pedagógico e não só. Sendo alguém que participa ativamente no Conselho Pedagógico, deve promover a troca de impressões dentro do departamento para poder ter uma participação responsável no referido Conselho.

Apesar de reconhecerem a importância do cargo e de que este implica uma posição de liderança intermédia, ficaram surpreendidas quando questionadas sobre se poderiam ser consideradas líderes. Preferem pensar que é através do exemplo, ao fazerem o seu melhor, que conseguem mobilizar as pessoas, não sendo o cargo que ocupam que lhes dá o estatuto de líder. Heis o que uma Coordenadora diz sobre este aspeto:

“Mobilizar, sim, sim, é evidente. É o exemplo, mas acho que é o principal. Mais do que líder. A pessoa é ... através do seu exemplo. Líder na medida em que tem que organizar as coisas e nisso tem de ter um papel de liderança, não é. Isso é evidente. Mas não propriamente aquele líder.” EJ1012

Em suma, podemos apurar que as Coordenadoras estão cientes das exigências das suas funções e que a sua linha de ação pode ter um papel preponderante no desempenho dos restantes docentes. Iremos analisar no ponto seguinte como é que a conseguem pôr em prática.

6.3.2. Dificuldades sentidas e estratégias adotadas

Em nosso entender os departamentos curriculares devem focalizar a sua atenção no trabalho colaborativo pois “é aqui que as pessoas têm coisas concretas a dizer e ajuda concreta a fornecer umas às outras ao nível da instrução; é aqui que os contextos da instrução se cruzam de facto” Huberman (1993) citado por Lima (2002:29).

Nesta perspectiva entendemos ser preocupante que as coordenadoras de departamento considerem como sendo o ponto mais difícil de contornar o facto de alguns docentes persistirem em trabalhar individualmente, mostrando renitência no trabalho colaborativo e na partilha. Atentemos no modo como expressam a sua preocupação:

“Por exemplo, a partilha que eu acho que é um aspeto fundamental, nem todas as pessoas entendem e têm a espontaneidade de partilhar.” EH812

“Há quem aceite e quem esteja um bocadinho renitente com isso. Às vezes há dificuldades aí. E é um bocadinho lutar contra a maré, (...) EJ1014

Temos como consensual que a escola só tem a beneficiar se as pessoas trabalharem umas com as outras uma vez que isso irá permitir uma coordenação do trabalho desenvolvido pelos docentes na sala de aula, facilitar as inovações pedagógicas e mitigar os efeitos negativos da mobilidade docente. Nomeadamente, ao permitir aos novos professores, uma integração mais rápida nos valores e tradições da escola.

Assim sendo tentámos perceber como é que os Coordenadores ultrapassavam esta resistência de alguns. Foram unânimes em considerar que tem de haver um trabalho muito próximo entre o coordenador, delegados de grupo e os restantes docentes. É necessário um acompanhamento constante, a elaboração de planificações conjuntas e a marcação de reuniões formais nos casos mais extremos. Apresentamos algumas frases ilustrativas:

“Os professores que tendem a trabalhar mais isoladamente, a estratégia é marcar reuniões formais para aferição do trabalho.” EG717

“Fiz um acompanhamento muito próximo. Não podia ser de outra maneira.” EH814

“Têm de cumprir os programas, têm de cumprir na parte experimental. (...) É no trabalho em conjunto que eu acho que se pode resolver isso.” EJ1013

Por seu turno as dificuldades que afligem as coordenadoras dos diretores de turma do ensino básico e secundário são outras. Queixam-se sobretudo do peso da burocracia que lhes deixa quase tempo nenhum para melhorarem o seu desempenho junto dos colegas

diretores de turma. O excesso de legislação que o Ministério persiste em emitir, a mudança constante de currículos e a elevada mobilidade docente também são fatores que contribuem para o desgaste que sentem. Também notam uma certa dificuldade em fazer com que alguns diretores de turma procedam de acordo com o estipulado na escola, pelo que mais uma vez têm de exercer um controlo mais rigoroso tal como os seus colegas coordenadores de departamento. Todavia, lutam com a falta de tempo para fazerem um trabalho mais individualizado, conseguindo dar a atenção possível mas não a desejável aos colegas novos na escola ou que nunca tiveram direção de turma. Entendem que a componente burocrática e administrativa tem dificultado o seu desempenho nos cargos. Transcrevemos o comentário de uma das coordenadoras que nos parece pertinente:

“Muitas vezes passo em algumas reuniões e vejo os diretores de turma sentados com uma plateia de pais à frente, ou com uma linguagem que eu considero não ser a mais adequada, a começar uma reunião fora de horas. (...) Penso que isso fazia parte de uma aprendizagem, de um aspeto que é fundamental. Mas não há muito tempo para isto. E isto é um dos aspetos que podia melhorar a qualidade da escola. O trabalho que nós fazemos. Mas para isto depois não fica muito tempo. Nem muito, nem pouco.” EL1220

Podemos verificar que as diversas Coordenadoras entendem que o trabalho de proximidade, o acompanhamento personalizado e a colaboração em grupo são estratégias a utilizar para ultrapassar as dificuldades e contribuir para a qualidade da Escola.

Tema 2 - Profissão docente

6.4. Início de carreira e percurso profissional

6.4.1. Tempo de serviço e tempo a exercer funções na Escola

Pedimos aos entrevistados para indicarem há quanto tempo estavam a exercer a profissão de professor para melhor podermos relacionar as suas expectativas e perceções relativamente à carreira docente, questões que iremos abordar mais à frente.

Relativamente às Coordenadoras e à Diretora verifica-se que o seu tempo de serviço varia entre os trinta e seis e os vinte e oito anos. Encontram-se providas nesta Escola há muitos anos, variando entre os trinta e dois e os treze anos:

“Tenho 35 anos de serviço. Estou na escola desde 1980.” EH816

Quando lhes pedimos para fazerem a caracterização da Escola, que já foi objeto de análise anterior, ficou claro que o facto de estarem há tanto tempo na mesma se deve ao bom ambiente que a caracterizava, aos alunos e às condições de trabalho oferecidas. Recordemos que tanto o clima como a cultura de Escola foram elogiados e razão pela qual se mantiveram tanto tempo no mesmo quadro:

“Gostei do clima e por isso fiquei (...)” EI900

“Tentava-se inculcar o gosto pelo trabalho, a disciplina, o empenho e era realmente isso também que me deixou bem e fez com que eu continuasse aqui na escola durante estes anos todos.” EK1100

São, portanto, pessoas com muita experiência de ensino e que já passaram por diversas fases ao longo da sua vida profissional.

No que diz respeito aos docentes contratados, o seu tempo de serviço varia entre os 16 anos e um ano. É um pouco inquietante verificar que há docentes com tanto tempo de serviço mas que continuam a contrato, sendo utilizados pelo sistema para suprir as necessidades. Por outro lado, é confrangedor constatar que ainda há quem arrisque a profissão docente, sabendo que é tão difícil entrar na carreira. Dos seis docentes contratados, dois já tinham estado anteriormente na Escola e é com agrado que se referem a esta situação. Apesar de todas as mudanças que se têm feito sentir, os professores permanecem ao longo dos anos e até os docentes contratados procuram continuar na mesma sempre que possível:

“Tem sido uma escolha minha e da direção da escola.” EA115

Embora os docentes contratados tenham muito menos tempo de serviço do que os seus colegas de carreira, verifica-se que quatro deles têm pelo menos oito ou mais anos de serviço o que significa que estão a apostar o seu futuro nesta profissão.

6.4.2. Expectativas dos docentes contratados no início da profissão

Propomo-nos agora identificar as expectativas dos docentes contratados ao iniciarem a profissão para mais à frente as poderemos comparar com as expectativas que têm hoje em dia quanto ao seu futuro. Para quem optou pela via de ensino há anos atrás o que é que esperava conseguir alcançar e que dificuldades é que se adivinhavam? As suas respostas abrangem duas facetas distintas, isto é, as perspetivas que tinham relativamente à sua entrada na carreira/ efetivação e a sua reação ao contacto com os alunos e ao processo de ensino.

Após concluírem a licenciatura candidataram-se ao ensino e encontraram colocação de imediato. Nenhum alguma vez imaginou que a tão ansiada efetivação/ingresso na carreira se tornasse quase impossível, arrastando-se a situação de contratados com emprego precário ao longo dos anos. Antes pelo contrário, pensavam que o processo seria mais ou menos rápido e que poderiam encontrar estabilidade na vida dentro de 3 ou 4 anos:

“ Eu estava convencida que iria conseguir efetivar-me relativamente rápido e daí também o ter ficado, não é.” EE514

“Sensivelmente há 10 anos atrás ainda havia uma grande possibilidade de entrarmos e o que eu pensava, era que as pessoas passados 3 ou 4 anos ficavam efetivas.” EF613

Sente-se a preocupação na sua voz aliada a um desalento e à falta de esperança ao aperceberem-se que dificilmente a situação lhes será mais favorável nos tempos mais próximos. Há mesmo quem expresse arrependimento:

“ O que me leva até a dizer que se fosse hoje não teria enveredado por esta profissão, de forma alguma.” EC314

Porém, e apesar de todas as adversidades, todos eles falaram entusiasticamente do que esperavam da sua experiência com os alunos. Ao iniciarem-se na profissão estavam de facto convictos que tinham tomado a decisão acertada pois estavam a fazer algo por gosto e com gosto, acreditando que iriam conseguir despertar o interesse dos alunos e motivá-los.

“Lembro-me de ter recebido o primeiro ordenado e de ter pensado: pagam-me para isto que eu adoro, adoro fazer isto, pronto” EA117

“As nossas expectativas é que pensamos sempre que vamos fazer com que os alunos tenham interesse pela disciplina, que tenham boas notas, que estejam motivados.” ED412

A seu tempo iremos ver até que ponto é que este entusiasmo e a vontade de ficarem na profissão docente se mantêm.

6.4.3. Motivação para escolher e estar na profissão

A docência é uma profissão muito exigente e por conseguinte a escolha da mesma não deve ser feita com ânimo leve. Considerada por muitos como uma missão ou vocação, o que é certo, é que envolve um grande espírito de entrega e compromisso para com os alunos. Trabalhar diariamente com jovens adolescentes, lidar com todos os problemas que os afligem e que grassam na sociedade de hoje, com a falta de motivação e perspectivas futuras e ainda com comportamentos que demasiadas vezes são desviantes implica um desgaste físico e psicológico que nem todos são capazes de enfrentar. Acrescem as longas horas de trabalho, os fins-de-semana que por vezes não existem e o escasso tempo para estar com a família.

Assim sendo, procurámos compreender porque é que os nossos entrevistados tinham feito esta escolha. Onze dos treze docentes (um contratado e um de carreira) cedo perceberam que se sentiam motivados para abraçarem a profissão docente. Desde crianças que as suas brincadeiras envolviam o fingir ser professor ou que tinham gosto em ajudar os colegas com mais dificuldades. Nunca consideraram fazer qualquer outra coisa na vida e a escolha do curso foi já dirigida tendo em vista a futura via de ensino.

Na realidade, parece que o tal espírito de vocação está patente no traçar do seu destino. Atentemos em algumas explicações:

“Foi o motivo, a vocação, o gosto. Aquilo que eu pensava ser, o que eu queria fazer profissionalmente para o resto da vida.” EC315

“ Desde a primária que senti que gostava de ser professora. Gostava de ensinar, tinha também muitas colegas minhas que por vezes tinham dificuldades, nós juntávamo-nos, lá lhes tirava as dúvidas.” ED415

“Ai, desde muito pequena que eu dizia que queria ser professora. (...) Se pudesse fazer outra coisa não a escolheria. (...) É por gosto, não foi por falta de alternativa, foi opção.” EH817

Todavia, têm consciência que o seu trabalho não é fácil. Ainda encontram consolo e recompensa no estar com os alunos e no ato de ensinar em si. Regozijam-se por poder contribuir para a formação dos alunos não só a nível académico mas também enquanto futuros cidadãos responsáveis no exercício da sua cidadania. O sucesso de cada aluno é um pequeno prazer que lhes vai dando alento para prosseguirem o seu caminho. Vejamos como descrevem as suas experiências:

“ Se calhar há aqui qualquer coisa que eu também não sei explicar muito bem, mas é aquilo que perdoa as horas excessivas de trabalho.” EB223

“Mas quem está, de facto tem de gostar muito. Porque são muitos sacrifícios, são muitas horas extra, é um trabalho que não acaba (...) e não é qualquer pessoa que está aqui tendo estas condições.” EF615

“Mas vamos arranjando recompensas. Ai, o miúdo teve boa nota no exame, entrou para a faculdade, acabou o curso.” EF 616

“ Aquilo que eu mais gosto de fazer é ensinar e perceber que os outros aprendem alguma coisa e evoluem enquanto pessoas, enquanto cidadãos, enquanto estudantes também naturalmente, com aquilo que eu tenho para ensinar.” EL1223

Torna-se evidente que estes docentes estão na profissão por gosto, tendo dificuldade em imaginar um rumo diferente para as suas vidas. Apresentam uma forte motivação que os leva a suportar os sacrifícios que por vezes lhes são exigidos. Até os dois docentes, que só após a licenciatura é que ponderaram a hipótese de enveredarem pela carreira docente, revelam uma boa adaptação. Apesar de a sua escolha ter sido motivada por

razões práticas resultantes da necessidade de arranjar trabalho e ter uma remuneração, acabaram por ficar no sistema porque perceberam que até gostavam de dar aulas e tinham as competências necessárias. Ilustramos o que acabámos de afirmar com a seguinte citação:

“ Comecei a dar aulas com a ideia de que tenho um emprego e ganhar um dinheirito e tal. Mas depois achei que tinha competências, que tinha jeito, criava empatia, os alunos gostavam de mim. Eu acho que tinha capacidades científicas e portanto acabei por ficar.” EE517

Pensamos que a motivação dos professores é um fator importante para a satisfação pessoal e profissional dos mesmos e que forçosamente se irá refletir no processo de ensino e de aprendizagem, conseqüentemente no sucesso dos alunos. Porém, será uma elevada motivação o suficiente para desempenhar cabalmente a profissão? No ponto seguinte iremos analisar as percepções dos docentes sobre o que é ser um bom professor.

6.5. Percepções dos professores acerca da sua profissão

6.5.1. Perfil, competências e autoridade do professor

Tendo em conta que os professores ao desenvolverem o seu trabalho são influenciados por uma série de variáveis tais como: condições físicas, fatores culturais, os alunos e a comunidade, entre outras, e não esquecendo que são seres humanos e por isso todos diferentes entre si, há que encontrar alguns pontos em comum que permitam desenhar um perfil de professor.

Deste modo, questionámos os nossos entrevistados, convidando-os a refletir sobre o que pensam ser as características de um bom professor. Sendo voz corrente que a profissão docente está em crise, o que se reflete na perda de prestígio e de autoridade junto aos alunos e à sociedade, achámos pertinente também saber qual a opinião dos mesmos sobre este aspeto.

Apesar de não ser fácil estabelecer os critérios que determinam a imagem de um bom professor, os docentes basearam as suas respostas nos saberes, competências e atitudes. Claro que a motivação e o gosto são importantes, mas reconhecem que a preparação

científica, o conhecimento e a capacidade de o transmitir e a permanente atualização são imprescindíveis para um bom desempenho. A segurança, o rigor e a clareza que demonstram na explanação das matérias bem como o domínio que têm dos conteúdos e programas são facilitadores de um ambiente de respeito, o que está intimamente ligado com a autoridade do professor em sala de aula. Passamos a transcrever alguns excertos das entrevistas mais relevantes:

“ E a preparação científica. Porque eu acho que quando estamos bem preparados os alunos reconhecem perfeitamente. Eu acho que o aluno no fundo gosta de um professor que saiba para lhe transmitir alguma coisa.” EA127

“ Eu acho que é importante, nós termos bons conhecimentos científicos e eles percebem quando nós queremos realmente ensinar. Eles percebem isso e vêem-nos como alguém que está ali para lhes transmitir algo e eles acabam por perceber quem é que lidera o grupo.” EE525

“ Um bom professor tem que ser líder (...) na nossa aula, temos de estar confiantes, é importantíssimo. Eles cheiram a insegurança a milhas e nós aí perdemos o controlo. (...) A pessoa ou tem perfil ou então não.” EF620

Mas, tal como a motivação dos professores não é suficiente, também o conhecimento científico por si só o não é. Por isso, do ponto de vista destes docentes, a competência pedagógica e o relacionamento que se estabelece com os alunos não podem ser descuidados. Firmeza, exigência, bom senso e afeto são elementos chave para um bom desenvolvimento das atividades letivas. O professor deve servir de modelo aos seus discentes e deve ter a humildade de reconhecer quando erra. Deve agir com humanidade e ser sensível aos alunos e ao seu contexto revelando disponibilidade para os ouvir. Mencionam ainda que é através do exemplo de rigor e de trabalho que o docente consegue conquistar os alunos levando-os a empenhar-se mais nas suas tarefas e no estudo. Nada pior do que a incoerência no discurso e na ação e a falta de cuidado demonstrado por alguns. Heis algumas frases exemplificativas:

“ Uma vez conquistados na relação pessoal, eu acho que lhe podemos pedir tudo, tudo. E eles dão-nos tudo aquilo que têm.” EB228

“Nós próprios como professores, fazemos aquilo que exigimos que os alunos façam.” EE 525

“ A pessoa para exigir rigor e trabalho tem de ser rigorosa e tem de trabalhar e os alunos percebem muito bem quando isso não acontece e portanto se isto não existe é muito difícil ao professor exigir, se ele não (...) dá o exemplo muitas vezes as coisas correm mal e há problemas.” EH819

Quanto à liderança do professor na sala de aula também é considerado um fator importante. No espaço aula o professor é uma estrela, tem que ser o líder e orientar os alunos:

“ Eu acho que a pessoa deve ter um perfil, tem que ser sempre líder. (...) Eu digo muito, estamos no palco não é, fazemos ali o nosso teatro e aí, mal de nós se não formos líderes.” EJ1020

Sabendo que nos primeiros tempos os alunos põem o adulto que têm pela frente à prova, é crucial saber manter a firmeza e não ceder caso contrário o caos instala-se. O professor tem que liderar em todas as situações não permitindo, por exemplo, que os alunos falem ao mesmo tempo que ele, que se levantem ou que se distraiam com outras atividades. Embora seja necessário criar um ambiente tranquilo e de confiança, o professor não pode abdicar do seu papel de professor e de adulto. Não deve proceder de tal forma que seja encarado mais como um amigo pois não é esse o seu papel. Aliás, esta postura de amigo pode ser perniciosa e conduzir a uma maior indisciplina. Uma das coordenadoras reportando-se ao ano anterior em que muitos docentes novos estiveram colocados na escola, diz:

“ Penso que talvez tivessem nalguns casos a ideia de que o professor é ótimo aquele que dá umas palmadinhas nas costas, esse é que é formidável. Não sei se eles teriam a noção de que o professor não é isso e portanto os casos de indisciplina acabavam por estar ligados com essa forma de encararem a figura do professor.” EK1117

Um docente contratado reconheceu a sua incapacidade para controlar os alunos, assumindo existirem casos de indisciplina nas suas turmas. Dá como explicação a falta de experiência, ao mesmo tempo que se refugia na legislação afirmando que esta torna

“ Impossível (...) punir de forma exemplar certo tipo de alunos que não andam aqui a não ser para prejudicar os outros.” EC319

Considera que nos casos de indisciplina recorrente os castigos aplicados não foram eficazes e não promoveram uma melhoria de comportamento. O mal-estar do professor ao longo da entrevista foi visível. Notou-se tensão na voz do docente e foi perceptível um ligeiro tremor de mãos ao referir este facto. A sua expressão era de desânimo e desapontamento. Apesar de se ter sentido motivado para escolher a profissão, e de o próprio considerar este fator importantíssimo, questionamo-nos se terá o perfil adequado para o desempenho das suas funções. Não foi capaz de se afirmar como líder e parece ter sempre problemas em exercer a autoridade independentemente do tipo de alunos:

“Não estava habituado a este tipo de alunos. Já estive numa escola que era o oposto, não é. E em ambos os casos são escolas com as quais é difícil trabalhar.” EC307

Relativamente a esta questão, os outros entrevistados ao reconhecerem-se líderes do grupo, não sentem grandes dificuldades em exercer a sua autoridade. As estratégias que utilizam divergem mas parecem surtir efeito. Enquanto há uns que se calam assim que os alunos tentam falar todos ao mesmo tempo ou começam a conversar entre si, outros há que elevam a voz e dão um “berro”. Por outro lado, sabem que têm de respeitar os alunos para que por seu turno sejam respeitados. Têm consciência que são figuras de referência/modelos para os alunos e que por isso as suas atitudes devem refletir profissionalismo, devem dar o exemplo e devem agir sempre com bom senso:

“ Acho que tem a ver com a maneira de ser (...) a parte de ter uma aula estruturada dá confiança, claro. E de gerirmos nós a atividade, não deixarmos que eles nos afoguem com determinadas atitudes (...) temos de impor o respeito na sala.” EF621

“ E eu acho mesmo que nós aprendemos uns com os outros, que nos influenciemos uns aos outros e por isso é que é tão importante que numa escola a maioria seja cumpridora, seja pontual, seja aquelas coisas mais básicas (...) Porque vão induzir tudo o que se vai passar a seguir, são facilitadoras do que se vai fazer a seguir.” EM1323

No entanto, apercebem-se que nem todos os docentes conseguem exercer eficazmente a autoridade. São de opinião que as dificuldades podem advir não só das fragilidades dos próprios professores quando, por exemplo, não preparam as aulas convenientemente e parecem estar a explicar a matéria de improviso, não investem na sua aprendizagem e

trabalho colaborativo, quando não se sentem responsabilizados pelo trabalho que fazem porque todos os anos mudam de escola e por isso não veem o fruto do seu esforço, ou quando todos os anos mergulham em culturas e ambientes de escola completamente diferentes. A mobilidade que se vive hoje em dia exige um processo de adaptação constante e por vezes os docentes tendem a seguir uma via de facilitismo, entrando num clima de permissividade dentro da sala de aula gerador de comportamentos perturbadores. O extrato que se segue é bastante elucidativo:

“ Muitos (...) acabam por enveredar por vias de facilidade. Estou aqui um ano, quero ter o mínimo de problemas possível. Nem me queixo. Eles podem levantar-se, pode haver um clima de indisciplina generalizada dentro da sala de aula porque eu vou tentar levar isto a bom porto e aguentar até ao fim do ano sem fazer muitas ondas, sem que isto ultrapasse as paredes da sala de aula. Porque tentando que as notas sejam razoáveis para que não haja queixas, nomeadamente dos pais, porque para o ano eu já não tenho nada a ver com isto, não vou estar cá. E de facto eu acho que há um bocadinho disso, noto alguns casos típicos desta situação.” EH822

Também destacam o facto de haver docentes de carreira que simplesmente nunca foram bons profissionais, que nunca sentiram vocação e que sempre desenvolveram um trabalho deficiente mas que se foram deixando ficar na profissão e as escolas têm que os manter apesar de por vezes não serem competentes. Embora não sejam a maioria, conseguem “estragar” uma turma e logo no início do ano quando se realizam os primeiros conselhos de turma conseguem prever como é que o ano vai correr se certos colegas integrarem esse conselho. Uma das coordenadoras que também foi orientadora de estágio refere a inconsciência com que algumas pessoas entravam para estágio. Vinham com a ilusão de que ensinar não custa nada, que não envolve trabalho de bastidores, trabalho de planificação e agradava-lhes a ideia de serem autónomos e de terem muito tempo livre:

“Disse-lhe, meu amigo já percebeu que isto não se faz de improviso.” EL1224

“ Durante muitos anos era uma saída profissional fácil e portanto as pessoas vinham convencidas que isto era uma santa vida, que só se trabalha meio-dia e que éramos relativamente livres, quer dizer, comparativamente com outras profissões.” EL1226

A propósito da falta de autoridade de alguns professores, a Diretora também tem uma opinião muito franca. Considera que nem todos os professores são bons professores independentemente do tipo de escola em que estiverem a trabalhar. Porque um bom professor consegue adaptar-se e arranjar estratégias que lhe permitam lidar com um certo grau de sucesso com os alunos. Não obstante, é natural que se sintam mais à vontade em certos contextos e que por isso prefiram estar em escolas que lhes agradem. Tendo uma posição bastante crítica mas realista diz:

“ E há aqueles professores que são manifestamente incapazes. Quer dizer, há professores que parece que basta darem dois passos dentro da aula e respirarem e os miúdos percebem logo, eles tiram-lhes a pinta imediatamente. Pronto, há realmente professores que, ou por não conseguirem porque são pessoas muito gentis, um bocadinho introvertidas, pouco assertivos ou pior se, ainda por cima, a isso se acrescentar pessoas pouco cuidadosas no seu trabalho, incoerentes no discurso e na ação. Há professores que são extremamente exigentes com os seus alunos mas não são exigentes com o seu trabalho.” EM1325

Os entrevistados também estão de acordo ao considerarem que a sociedade e os tempos em que vivemos contribuem para esta perda de autoridade dos professores. Os pais e encarregados de educação parecem também não exercer a sua autoridade enquanto pais, mostrando-se demasiado permissivos e desculpando sempre os seus educandos. Por vezes tomam posições contra os professores mesmo quando a razão não lhes assiste. O facto de a classe docente ter vindo a perder prestígio junto da sociedade também não abona. Sentem que o trabalho docente não é valorizado e tem vindo a perder credibilidade. Atentemos no que diz uma professora:

“ Penso que tem a ver com a própria sociedade que a imagem do professor deixou de ter autoridade. Portanto foi uma imagem que passou a ficar um pouco denegrida, (...) ” ED420

“ Vai para professor é porque não arranjou mais nada. É porque tem muitas férias, é porque tem muito tempo livre. ” ED421

Podemos então apurar que a falta de autoridade que às vezes parece existir se deve não só ao facto de alguns docentes não estarem habilitados a nível de conhecimentos científicos e pedagógicos, nem terem o perfil desejável para o desempenho cabal da profissão, mas também ao facto de o papel de professor ter deixado de ter a importância merecida e de a sociedade estar mais permissiva o que se reflete na escola. Não é

despiciendo o argumento de que o trabalho desenvolvido pelo professor é agora mais posto em causa pelos pais dos alunos, tanto pelos que pertencem às classes sociais mais elevadas como às mais desfavorecidas. Todos parecem ter opiniões formadas sobre o modo como o professor deve atuar e pensam que têm autoridade para opinar sobre o que se passa na escola, pondo em causa ou não reconhecendo a capacidade e a competência dos professores.

6.5.2. Novas funções do professor

A massificação do ensino trouxe consigo algumas alterações relativamente ao que até há uns anos atrás se esperava da tarefa de ser professor. Assim, espera-se que este para além de lecionar a sua disciplina seja também um educador, sendo que cada vez mais os pais e encarregados de educação demitem-se da sua função de educar e relegam para a escola esse papel. Por vezes estão mesmo convencidos que é obrigação dos professores educarem os seus filhos, mas são os primeiros a criticar quando as coisas não seguem o rumo que imaginaram.

Também a importância crescente das novas tecnologias e a massificação dos meios de comunicação vieram tirar algum protagonismo ao papel do professor. A televisão e a internet tornaram o conhecimento não só mais acessível a todos mas também mais cativante. E o professor tem de competir com toda esta inovação para conseguir alguma atenção na sala de aula. O professor deixou de ser a “fonte” do saber e um transmissor de conhecimentos para passar a ser encarado como facilitador da aprendizagem. Passou a ser deste modo:

- Alguém que vai conduzindo e orientando os discentes no seu processo de aprendizagem;
- Alguém que sabe ouvir e aconselhar;
- Alguém que tem que educar;
- Alguém que tem a capacidade de se relacionar bem tanto com os alunos como com os pais, os colegas e os superiores;

- Alguém que consegue equipar os alunos com as ferramentas necessárias de modo a torná-los futuros cidadãos ativos, plenamente integrados na sociedade e no mundo do trabalho, com consciência social, política e ambiental.

Não é portanto uma tarefa fácil como o demonstram os extratos que escolhemos para ilustrar o que os nossos entrevistados pensam ser as funções do professor hoje em dia:

“ É difícil sim, sermos às vezes mãe de mais trinta, psicóloga de mais trinta, assistente social de mais trinta, é muito difícil.” EB239

“ Cada um com os seus problemas específicos, cada um com a sua maneira de ser, cada um com a sua personalidade e é de todo impossível não estarmos a educar os nossos alunos.” EC322

“ Nós temos de ser psicólogos, temos de ser enfermeiros, temos que saber resolver problemas com adultos, quer com os pais quer com os nossos colegas e acaba por ser um conjunto de competências, uma outra dimensão que acaba por nos consumir muito tempo (...) EF625

“ Hoje em dia numa aula tu não tens que estar apenas como professora, tens que estar a ver se os meninos estão com atenção, se os meninos estão a pensar no telemóvel, se os meninos estão a olhar para a rua.” EJ1021

Outro aspeto referido pelos professores que consideram ser tarefa acrescida, não tem propriamente a ver com o processo de ensino e aprendizagem. Falamos do trabalho burocrático ligado ao desempenho das funções docentes. Revelam a sua preocupação afirmando que o trabalho a fazer extra aulas é sempre tanto, que pouco tempo lhes resta para o essencial que é preparar convenientemente e planificar as atividades letivas. As solicitações/obrigações são tão variadas que por vezes roubam tempo e disposição para investirem mais nas aulas e no desenvolvimento da sua aprendizagem. Também abordaram a questão da avaliação docente que além de ser mais um ónus para os avaliadores gera insegurança e receio de falharem nesta nova função para a qual não estavam preparados. Heis algumas opiniões:

“ Porque o que eu sinto é que me perguntam, enquanto professora, se eu entreguei o documento A, se eu fiz a tarefa B. (...) E ninguém me pergunta como é que estão a correr as minhas aulas. (...) Parece que a s aulas é um acrescento quando devia ser o fundamental.” EI912

“ Mas cada vez faz mais coisas que não imaginou que fosse necessário ou que se sente vocacionada sequer para fazer. (...) é que muitas vezes é o medo (...) a pessoa faz coisas que não se sente segura a fazer.” EJ1024

“ As pessoas sentem os cargos como uma sobrecarga de trabalho e não ganham nada com isso.” EL1231

Conclui-se que as funções docentes são muito abrangentes e que requerem uma grande disponibilidade para se conseguir realizar cabalmente todas as atividades. Não só os professores têm que atuar em diversas dimensões relativamente aos alunos (afetiva, psicológica, cognitiva), como também se queixam do escasso tempo que lhes resta para preparar aulas após terem cumprido com todas as obrigações burocráticas alheias ao processo de ensino e de aprendizagem em si.

6.5.3. Desempenho pessoal e contributo para a qualidade da Escola

Iniciamos a análise deste ponto com uma citação de um investigador em educação que se debruça especialmente sobre o papel dos professores. Pareceu-nos ser extremamente interessante a maneira como o mesmo faz a ligação entre o desempenho dos professores e a qualidade da educação que por sua vez é um espelho da qualidade da escola. Assim, na opinião de Clark (1995), citado por Day (2004:21):

“ Os professores são o ponto de contacto humano com os alunos e todas as suas influências, que são exercidas sobre a qualidade da educação, são medidas pela sua personalidade e por aquilo que eles fazem. Os professores têm a possibilidade de melhorar a qualidade da educação (...) podem também diminuir a qualidade da educação através de erros, da preguiça, da crueldade ou da incompetência. São eles quem determina, para o melhor e para o pior, a qualidade da educação.”

Considerando que a qualidade da escola está intimamente ligada ao desempenho profissional dos docentes que lá exercem as suas funções, decidimos auscultar os nossos entrevistados sobre esta questão. Quisemos perceber não só como percecionam o seu desempenho, mas também até que ponto é que a mobilidade docente a que alguns estão

sujeitos se pode refletir no mesmo. Os docentes expressaram opinião sobre o seu próprio contributo e também aludiram ao desempenho de outros colegas, pois entendem que nem todos fazem o seu melhor e fizeram questão de o frisar.

Todos responderam sem hesitação e acreditam que realmente contribuem para a qualidade da Escola. Têm a noção que se esforçam e que fazem o seu melhor, tentando causar boa impressão tanto aos alunos como aos colegas e à direção. Alguns afirmaram mesmo que não querem estar com “falsas modéstias” e que têm a certeza que fazem um bom trabalho. Não se registaram diferenças de perspetiva quer ao nível dos contratados quer dos coordenadores, subentendendo-se que são pessoas sérias e empenhadas e que realmente se preocupam com os alunos e com a Escola, revelando orgulho num trabalho bem feito e brio profissional. Vejamos o que dizem:

“ Sinceramente acho que sim. Não vou estar com falsas modéstias.” EA140

“ Porque fico descansada comigo e com os miúdos e com a direção e com os colegas e não fica: eh, passou por aí uma maluca. É uma questão de reputação e de brio profissional.” EB244

“ Ai, eu não tenho dúvida. Eu nisso não sou ... eu pelo menos esforço-me.” EJ1025

Não nos esqueçamos porém que um dos docentes contratados anteriormente tinha referido não ser capaz de exercer a autoridade queixando-se de ter turmas muito indisciplinadas sendo-lhe difícil pôr os alunos a trabalhar. Apesar de ter exercido em tipos de escola diferentes, a dificuldade em controlar os alunos persistia. Interrogamo-nos por isso se os docentes, ao afirmarem que contribuíram para a qualidade da escola, estarão conscientes que isso implica não só um esforço da sua parte mas também que este seja reconhecido pelos alunos e que se traduza numa real melhoria quer seja a nível de resultados quer de atitudes.

Apesar de este grupo de professores pensar que todos deveriam trabalhar com o intuito de trazer algo de positivo à Escola, salientam que nem todos se comportam com este objetivo. Referindo-se principalmente aos docentes contratados ou em mobilidade (destacamentos por ausência de componente letiva entre outros casos), apontam como possível razão explicativa dessa postura o facto de não terem uma ligação forte e um

sentido de pertença às escolas onde trabalham pois sabem que a sua situação é transitória. No final do ano letivo deixam a escola e não têm que prestar contas a ninguém. Também pensam que quando a escolha da profissão não foi feita por gosto, dificilmente as pessoas conseguirão arranjar recompensas e ao sentirem-se continuamente desmotivadas tornam-se desleixadas ou pelo menos não se empenham o suficiente. Isso nota-se quer nas atividades letivas como nas não letivas. Fiquemos com alguns pontos de vista:

“ Mas a condição não fomenta. A condição de contratado não fomenta isso.” EB244

“ Há alguns. Há alguns. Mas vai-se para a escola com uma grande má disposição todos os dias. É um martírio.” EE527

“ Mas muitas vezes sentindo que estão de passagem não sei se veem as metas da escola como alguma coisa que lhes diga respeito, não é. (...) Talvez não sintam que têm um dever.” EK1120

“ Aliás duas colegas que trabalharam comigo este ano disseram-me isso frontalmente. Quando eu disse que era preciso fazer determinado trabalho com cuidado, com rigor, os erros haviam de aparecer uns meses depois (...) podiam ter consequências graves e a resposta imediata foi esta: Ah, para o ano não estamos cá.” EL1234

Todavia, os docentes de carreira e pertencentes ao quadro da Escola também por vezes não têm o nível de desempenho desejável. Uns porque sabem que estão instalados no sistema e não correm o perigo de ir para o desemprego, outros porque o volume de trabalho que agora lhes é exigido aumentou muitíssimo e o salário auferido é cada vez menor. Sabem que a avaliação não cumpriu com os objetivos que se esperavam e todos continuam a progredir da mesma maneira, pelo que quem não tem o tal brio profissional encontra sempre justificações para trabalhar o mínimo. Não se preocupam nem com a sua reputação nem com os alunos nem com a Escola. Uma das Coordenadoras é assaz direta nas suas palavras:

“ Outros não fazem porque tudo isto dá muito trabalho, não veem sentido nenhum nisto, era só o que faltava. E outros não fazem porque eu cada vez ganho menos, cada vez trabalho mais e portanto vou cumprindo pelo mínimo. ” EL1237

As observações dos diversos entrevistados permitem-nos concluir que embora eles se considerem bons profissionais e que contribuem para a qualidade da Escola são de opinião que há outros que não fazem o seu melhor, sendo esse aspeto transversal à condição de docente contratado ou de carreira. A falta de estabilidade na profissão, a mobilidade forçada, a falta de gosto e de brio, o trabalho em excesso e os baixos salários são os motivos apresentados para o fraco desempenho de alguns. Porém, de acordo com Day (2004:23):

“ Os professores apaixonados pelo ensino têm consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos. Interessam-se profundamente por eles e gostam deles.”

Foi também esta a ideia com que ficámos da maioria dos nossos entrevistados. Apesar de todos os contratados acreditam que optaram pela profissão certa e entregam-se totalmente ao seu trabalho, salientando como aspeto positivo a relação com os alunos e o papel que desempenham na sua aprendizagem.

Tema 3 – Mobilidade docente e suas repercussões

6.6. Perceções dos docentes contratados sobre a sua situação

6.6.1. Dificuldades sentidas e fatores de desmotivação

Ainda de acordo com Day (2004) a relação que existe entre o sentido de eficácia dos professores e as recompensas psíquicas do ensino é muito importante. Quando os professores começam a interrogar-se se têm condições para ajudar os seus alunos, quer por causa dos próprios alunos (falta de motivação, indisciplina, etc.) quer por se sentirem esmagados pelas exigências da profissão quer pelas condições de trabalho, o seu desempenho irá decair resultando em insatisfação e por vezes abandono da profissão.

Sabendo que há um número crescente de professores com contratos temporários e de curto prazo cujo futuro é incerto e também que os níveis de stress são elevados, causado não só pela precariedade da sua situação mas também pelas longas horas de trabalho e pela crescente indisciplina, quisemos perceber quais as principais dificuldades com que os docentes contratados se confrontavam assim como quais os fatores de desmotivação que poderão ter influência direta no seu grau de (in)satisfação e por consequência no próprio desempenho.

A análise das diversas opiniões permitiu elencar um conjunto de circunstâncias que de algum modo afetam os docentes e causam desmotivação. A saber,

- Precariedade laboral:

“Tenho muito desencanto. (...) Acima de tudo por causa da instabilidade, a instabilidade. Nunca sei quando termina o ano letivo, se no ano seguinte vou ter hipótese de estar a trabalhar ou não.” EE532

“O facto de eventualmente não ser colocada em agosto, ficar sem um mês de ordenado ou dois ou o que for com todas as consequências que isso tem, não é.” EE533

- Remuneração muito reduzida:

“Quer dizer, ganhamos mal. Eu dou aulas há dez anos. Não vejo hipótese de efetivar. Ganho o mesmo praticamente há dez anos.” EA143

- Mudança constante de escola e de cultura de escola:

“Já tenho amizade e custa muito. É depois o entrar de novo noutra escola, começar tudo de novo. Colegas novos, a própria estrutura da escola, a própria organização da escola diferente ... e a parte complicada é essa.” ED428

- Não dar continuidade ao trabalho desenvolvido:

“E de facto se pensarmos, se queremos desenvolver algum projeto que tenha alguma continuidade, depois acaba por não ter grande efeito (...) depois vai desaparecer tudo e nós não podemos dar continuidade.” EF629

- Afastamento da família/distância a percorrer diariamente:

“Ter cuidado no gerir da minha relação pessoal com a minha mulher e tentar vê-la o maior número de vezes possível. (...) que é o fazer cerca de mil quilómetros todos os fins-de-semana.” EC329

“Resido a 2h30 de distância todos os dias (...) cada viagem, 5h no total. (...) E com família.” EF627

- Desemprego:

“ O desemprego está a ser um peso muito, muito grande. Desde o dia em que eu fiquei aqui colocada, pensei imediatamente e então para o ano como é que será?” EF631

São estes, por assim dizer, os espectros que ensombram os docentes contratados. Nenhum deles inócuo, nenhum fácil de ultrapassar e nenhum passível de resolução num futuro próximo. Fazamos um exercício de reflexão sobre a vida destes docentes tendo por base as suas afirmações. A sua maior preocupação diz respeito à precariedade no trabalho. Nunca sabem o que lhes vai acontecer de ano para ano. Se vão conseguir colocação anual ou simplesmente temporária, se vão ter horário completo que lhes permita contar o tempo de serviço na totalidade, quantos meses vão ficar sem trabalhar e sem receber, se vão ter direito ao subsídio de desemprego, onde é que vão conseguir colocação: perto da residência ou a centenas de quilómetros? Enfim uma série de questões que podem perturbar o equilíbrio emocional e psicológico dos docentes já para não falar da vida pessoal pois é por demais evidente que tanta instabilidade não permite construir uma família, uma vez que o seu ordenado além de ser reduzido não é certo. Dificilmente conseguirão encontrar a serenidade suficiente e a motivação necessária para desempenhar uma profissão já de si tão exigente:

“ Os jovens estão mesmo muito, muito desmotivados porque não conseguem organizar a vida (...) porque mesmo que queiram um ano estão colocados num sítio (...) Um mês podem receber mas depois podem ser colocados só dois ou três meses depois. Vivem de quê durante esses meses?” ED433

Por outro lado, o facto de não conseguirem efetivar significa uma estagnação profissional. Ficam anos a fio a auferir o mesmo vencimento e isso é quando têm a sorte de arranjar colocação. Sentem-se maltratados e desconsiderados pela tutela. Tanto faz trabalharem empenhadamente como não porque o reconhecimento é sempre o mesmo: nenhum. Os procedimentos de colocação são rígidos e limitam-se a observar a graduação profissional que abrange a média da licenciatura e o tempo de serviço. A simples recondução só é conseguida quando o docente for colocado até 31 de agosto, caso contrário por muito bom que tenha sido o seu trabalho, não pode ser reconduzido.

Foi com amargura que uma docente se pronunciou sobre a situação vivida:

“ Não tenho escalão, ou seja, muitas das vezes questiono-me se vale a pena o meu trabalho. Se vale a pena tanto esforço. Porque no fundo quando às vezes penso que se calhar há colegas meus que fazem muito menos, também no fundo não os consigo criticar. Porque às vezes também penso assim: fazer ou não fazer” EA144

“ O reconhecimento material é igual. E eu acho que isso é um fator de desmotivação para as pessoas.” EA145

Outro fator de desmotivação está diretamente relacionado com a constante mudança de escola que não permite desenvolver um trabalho continuado com os alunos nem uma participação em projetos dos quais se possam ver os resultados imediatos ou a longo prazo. Os docentes ao serem colocados pela primeira vez numa escola têm de ter tempo para se integrarem, para conhecerem a cultura e o ambiente da organização, para saberem o que é esperado de si e o que devem esperar dos discentes. Quando se começam a ambientar e a sentirem-se parte da escola é altura de partir e começar tudo de novo. São amizades que ficam para trás, são projetos inacabados, são experiências das quais não se sabe o resultado. Acresce que os parâmetros de referência que trazem de outras escolas mudam muito e os níveis de exigência também, pelo que quando chegam a uma escola onde se espera que os níveis de exigência sejam um bocadinho acima da média sentem dificuldade em adaptar-se surgindo por vezes discrepâncias entre aquilo que fazem e o que é esperado que façam. Vejamos algumas observações:

“ Depois quando a pessoa se começa a integrar acabou. Voltamos ao princípio. Isso perturba, perturba bastante até o próprio funcionamento da escola.” ED431

“ E essa desresponsabilização que é inerente à sua condição de transitório, faz do trabalho do contratado um trabalho inferior. (...) Mas o que é verdade é que o contratado não precisa de se entregar a 100% porque a seguir vai-se embora.” EB247

“ O que é verdade é que as bitolas mudam muito de escola para escola e o contratado é um bocadinho o resultado disso tudo.” EB250

Como vemos são muitas as dificuldades sentidas por estes docentes e a desmotivação é recorrente entre os mesmos. Há mesmo quem considere uma experiência negativa e revele uma desilusão total. Falamos do docente que tem mostrado mais dificuldade em trabalhar com os alunos e discipliná-los:

“ Não, não compensa a nível nenhum. Acho muito bonito, mas acho também, por vezes sei que há colegas que é mesmo verdade, mas por vezes é dito com hipocrisia, mas depois os alunos compensam e não sei quê. Compensam mas não é bem assim. Acho que isso não pode de maneira nenhuma compensar tudo aquilo a que temos de nos sujeitar.” EC333

As expectativas destes docentes são também muito baixas, uma vez que estão convencidos que o desemprego é o futuro mais previsível:

“ Falo com os meus colegas contratados também, é que não podemos ter expectativas. E mesmo agora pessoas que estão a ser reconduzidas (...) já estão a mentalizar-se que não vão ficar, para depois não terem uma decepção tão grande. ” EF631

Todos queremos uma escola com mais qualidade mas interrogamo-nos se é oferecendo estas condições aos professores que o vamos conseguir.

6.6.2. Perspetivas de futuro

Após termos identificado os aspetos que trazem mal-estar aos docentes contratados, quisemos verificar se as suas perspetivas de futuro seriam um pouco melhores ou se este era pautado pela desilusão e a incerteza.

Foi com tristeza mas sem surpresa que ouvimos os docentes dizerem que estavam a repensar a sua vida. Só uma professora, a que conta com 16 anos de ensino, é que apesar de estar apreensiva e ansiosa tem algum otimismo de arranjar colocação mesmo que não seja logo no início do ano. Para ela o compasso de espera do verão e a instabilidade em que se encontra só são justificados pela esperança de conseguir continuar no ensino. O estar numa escola e o ensino em si funcionam como uma terapia e permitem suportar a angústia da incerteza:

“ E portanto só a paixão justifica a instabilidade do verão. Depois da instabilidade do verão que venha a terapia de uma escola.” EB257

Relativamente ao que vão fazer no futuro, as suas posições divergem. Enquanto uns consideram já estar há demasiado tempo no ensino para agora pensar em mudar de profissão e portanto estão resignados com um futuro imprevisível, outros estão tentados a repensar a sua vida ou pelo menos em encontrar outro trabalho que possam conciliar com a profissão de professor:

“ Eu própria confesso que nos últimos tempos tenho repensado muito a minha vida. Porque no fundo penso que podia investir menos na escola e dedicar-me mais a outras coisas que monetariamente me dessem mais-valias.” EA148

Mas há mesmo quem não tenha dúvidas de que vai abandonar a profissão porque não vê perspectivas de melhoria. Não consegue vislumbrar qualquer hipótese no horizonte e considera que não vale a pena perder tempo com ilusões, por isso diz:

“ Não me estou a ver a ficar, a ter que me sacrificar tanto para ... objetivamente para nada.” EC337

Como podemos perceber o futuro destes professores ainda está por escrever. Será que vão conseguir encontrar trabalho ou vão ser forçados a mudar de atividade apesar de a docência ser a “paixão” de alguns? Em que é que a saída de bons profissionais contribui para a qualidade da escola pública? Não temos pretensão de dar resposta a esta pergunta, a nossa intenção é simplesmente lançar uma questão que nos faça refletir sobre a problemática.

6.7. Perspetiva das Coordenadoras

6.7.1. Mais-valias dos novos professores

Vimos anteriormente que os docentes contratados têm uma boa opinião sobre si próprios e sobre o trabalho que desenvolvem. Vamos tentar compreender se do ponto de vista das Coordenadoras o contributo daqueles também é considerado bom. Pensamos que sim, uma vez que focam diversos aspetos que em seu entender são benéficos para a Escola. Deste modo salientam pela positiva o facto de serem pessoas com energia e com vontade de fazer coisas novas. Ao trazerem uma visão mais fresca ajudam a renovar e a combater o tradicionalismo enraizado e que por vezes cerceia as oportunidades de

crescimento, de aprendizagem e de inovação. Trazem um novo dinamismo, uma nova formação e uma nova metodologia na maneira de organizar o trabalho:

“ Em que talvez os velhos utilizem os métodos mais tradicionais e os mais novos já trazem o esquema montado.” EH826

É opinião generalizada das Coordenadoras de que os novos professores são uma mais-valia. Proporcionam um clima de aprendizagem na organização pois não só estão na maioria das vezes disponíveis para aprender com os mais velhos, como por seu turno trazem uma nova perspectiva e novos métodos de trabalho, nomeadamente na utilização das novas tecnologias, que compartilham com os mais velhos. Todavia, se a maioria revela vontade de trabalhar e de se integrar outros há que vêm provocar danos pois não estão vocacionados para a profissão. Apresentamos a opinião de uma das coordenadoras que servirá como exemplo para o que acabámos de dizer:

“ Haver professores com uma formação recente é importante na escola. Trazem conhecimento atualizado, uma linguagem atualizada, vêm cheios de energia, porque a verdade é essa. Embora venham pessoas que de facto chegam aqui e não deviam chegar. Mas uma boa parte vem cheia de vontade de fazer coisas bem, dedicados de facto ao ensino e abana um bocadinho o sistema. Renova.” EL1240

6.7.2. Dificuldades sentidas e estratégias adotadas

Desde 2008 que a mobilidade docente tem afetado diferentemente os diversos grupos disciplinares. Como já tivemos oportunidade de explicar, há grupos em que grande parte dos professores, se não mesmo todos (caso de Economia), saíram da escola por várias razões: aposentação, destacamento em serviço, licença sem vencimento e doença de longa duração. De acordo com as circunstâncias uns libertaram lugares de quadro e outros não. Como a fusão que a escola sofreu em 2002 deu origem a um número excessivo de professores de quadro relativamente às necessidades da escola, por vezes esta saída de professores aliviou o peso do mesmo. Porém houve grupos muito afetados como por exemplo o de Economia em que por diversos anos consecutivos não existe nenhum professor na escola para assegurar a lecionação das turmas havendo a necessidade de se recorrer à contratação de professores:

“No grupo de Economia é a instabilidade absoluta, todos os anos muda.” EH828

Dando-se mesmo o caso inédito de ser nomeada delegada de grupo, a Coordenadora de Departamento no qual Economia se insere, mas cuja formação é em História pelo que não lhe é fácil acompanhar e supervisionar o trabalho dos seus colegas. No entanto aposta num contacto muito intenso e amiúde para minorar os efeitos negativos:

“Sou delegada para poder mais proximamente dar um acompanhamento que tem de ser feito (...) é evidente que eu não sou da área mas tento fazer com as colegas reuniões periódicas. Há muita conversa informal e vou acompanhando sistematicamente.” EH830

As dificuldades sentidas, neste caso, prendem-se com o facto de a nível científico não estar preparada e não ser capaz de dar apoio aos colegas quando surgem dúvidas específicas sobre a matéria:

“Sobretudo quando as pessoas que vêm não são as mais adequadas. A instabilidade afeta muito.” EH831

As restantes Coordenadoras também apontam a instabilidade que se faz sentir em alguns grupos como uma dificuldade sentida. Dizem que há anos em que têm mais sorte com os professores contratados, noutros menos. Dependendo do grupo de professores que está em determinado ano letivo e da formação que apresentam assim as dificuldades são umas ou são outras, podendo ou não surgir problemas. Concordam que os alunos são muito afetados quando no mesmo ano letivo um único horário é preenchido por diversos professores. Dá-se este caso quando os professores aceitam o horário mas passado pouco tempo resolvem rescindir o contrato ou entram de baixa. Cria-se um vazio difícil de preencher rapidamente e os alunos perdem o ritmo de aprendizagem. Uma das Coordenadoras pensa que isso:

“Cria um vazio na escola e nos alunos. Os alunos ficam sem aulas (...), isso cria bastante instabilidade (...) quando acontece é desastroso.” EG731

No entanto, o problema da instabilidade não é passível de ser resolvido pelas Coordenadoras, pelo que não é possível adotar outras estratégias se não o de uma

supervisão mais apertada e uma transmissão de informações importantes relativamente ao funcionamento da escola. Mas, como uma das Coordenadoras faz notar:

“ Quando os colegas chegam eu tento sempre abordar algumas informações em relação à escola e ao ambiente e as colegas vêm muitas vezes com a ideia de que: eu sei, eu já estive aqui ou ali, eu sei muito bem como é. Depois ao fim de um tempo quando os problemas começam a surgir dizem: a colega afinal se calhar tinha razão.” EI915

Ou seja, este testemunho traz a perceção explícita de que há docentes que não estão interessados em apreender o clima e a cultura da instituição, pensando que todas as escolas são iguais e/ou que não vale a pena aprender a conhecê-las melhor. Esta atitude também pode ser explicada pelo facto de estarem de passagem e/ou de terem um horário incompleto o que não lhes traz muita motivação para investirem na escola onde se encontram colocados, parecendo recusar as sugestões que as Coordenadoras lhes fazem:

“ Às vezes perguntavam, outras vezes não. Nalguns casos andavam um pouco à solta. Faziam o que lhes apetecia.” EK1123

Daí as Coordenadoras sentirem dificuldade:

“ Em conseguir que eles seguissem as regras, seguissem normas ou que fizessem como era tradição na escola ou como deve ser feito.” EK1124

Como podemos observar, as dificuldades que as Coordenadoras têm sentido são a vários níveis e por vezes são situações difíceis de ultrapassar e que implicam um trabalho pesado e demorado. Têm que tentar integrar nas regras da escola colegas que não conhecem o seu ambiente, que estão de passagem e que vêm com outros hábitos de outras escolas e que nem sempre estão recetíveis a novos métodos de trabalho e a novas ideias. Haver muitos professores novos sistematicamente tem dificultado tanto o trabalho das lideranças intermédias como a procura de melhorar a qualidade da escola:

“ Eu se consigo que dentro dos níveis que as colegas têm de lecionar, se tudo corre minimamente, eu já me dou por satisfeita. Porque colaborar noutras atividades é muito complicado.” EI917

“ É extremamente difícil para as lideranças intermédias melhorar a qualidade daquilo que se faz ano após ano (...) porque trabalho com pessoas muito diferentes de ano para ano.” EL1243

6.7.3. O que mudou

De acordo com a perspetiva das Coordenadoras muita coisa mudou relativamente ao corpo docente nos últimos anos. Se por um lado consideram que a aposentação das pessoas mais velhas pode ser benéfica porque permite a entrada de gente mais nova, portadora de mais energia e entusiasmo, por outro pensam que se assiste a uma diminuição de rigor e de exigência por parte dos docentes mais novos. Encontram como explicação provável o facto de estes terem tido uma formação diferente com outros valores e outros objetivos que não lhes permite dar continuidade ao espírito existente até então na escola. A este propósito uma Coordenadora diz:

“ O perfil da maioria dos docentes desta escola alterou-se muito nos últimos anos. Tem vindo a sofrer uma alteração absolutamente radical.” EH833

“ Nalguns aspetos isso é benéfico, porque traz (...) ou pode trazer outro olhar, outra perspetiva, outro entusiasmo, mesmo até outra energia que alguns dos mais antigos já não têm. (...) Por outro lado pode trazer alguma permissividade, algum laxismo.” EH834

As Coordenadoras são de opinião que se está a atravessar uma fase difícil em que coexistem duas maneiras de estar no ensino. Existem ainda os professores que são exigentes e rigorosos, mas também aqueles que não conseguem impor autoridade e que permitem que os alunos façam “ tudo e mais alguma coisa” EH832. Isto gera grande instabilidade nos alunos que são adolescentes e que precisam de regras claras e de balizas, caso contrário adotam posturas e comportamentos pouco adequados a uma sala de aula: “ cria uma grande instabilidade em adolescentes, não é.” EH832

Pensam que o facto de as motivações dos professores serem diferentes hoje em dia e de a preocupação de muitos ser simplesmente assegurar um emprego, não ajuda a que as consequências desta grande mobilidade se diluam. Por vezes são pessoas com percursos

profissionais erráticos, que já passaram por muitos sítios, pelo que uma escola em particular não lhes diz nada. Não estão interessados em investir numa escola e nos seus alunos, estão interessados em: “ terem emprego mais um ano. E portanto esta mobilidade não é positiva.” EL1244

A mesma Coordenadora acrescenta:

“ São pessoas que já têm outros hábitos (...) e são pessoas que não correspondem àquele perfil que fazia falta aos professores novos na escola. Não estão muito dispostos a adaptar-se à escola, à linha que a direção tem como definida no projeto educativo para a escola, não estão aliás, eu penso que nem muito nem pouco, dispostos a adaptar-se.” EL1245

Em suma as mudanças mais sentidas situam-se ao nível de:

- Quadro docente: aposentações e novas contratações;
- Valores transmitidos e exercício da autoridade;
- Dificuldade de adaptação;
- Modo com os docentes encaram a profissão e motivação para se integrarem nos hábitos da escola.

6.8. Perspetiva da Diretora

6.8.1. Alterações no quadro de Escola e mudanças sentidas

É com preocupação que a Diretora fala sobre as alterações que se fizeram sentir no quadro de Escola e nos seus docentes. Sendo uma Escola considerada tradicional, vocacionada para o prosseguimento de estudos e com um corpo docente estável, que apresentava uma longa experiência de ensino, foi de repente confrontada com a saída de muitos docentes que requereram a aposentação antecipada. Como já vimos anteriormente foi a partir de 2008, e como consequência das políticas educativas que vieram penalizar e sobrecarregar os docentes, que se assistiu a um êxodo nas escolas, não sendo a organização em estudo exceção. Foi também a partir desta data que várias professoras do quadro pediram destacamento para outros serviços do Ministério da Educação, ao abrigo da mobilidade docente, o que também contribuiu para este fenómeno de mudança. A Escola mudou. E como é que mudou? Em todas as escolas

sempre houve e esperamos que sempre haja as chamadas figuras de referência. Aqueles professores que são uma mais-valia como pessoas e como professores. Que através da sua experiência e do seu exemplo servem de inspiração para os outros. Que quando falam têm alguma coisa a dizer e que merecem ser ouvidos com atenção. Têm uma visão alargada da Escola e dos seus problemas, não se limitando a viver o seu dia-a-dia sem conseguir pensar no futuro. Ora, na opinião da Diretora, em cada escola poderemos encontrar talvez uma meia dúzia de pessoas como estas. Nunca são muitas mas são sempre aquelas com que qualquer Direção pode contar. E terem desaparecido da Escola todas ao mesmo tempo é que foi um facto novo e que veio desequilibrar os papéis e as funções desempenhados por cada um, ficando um vazio. Vejamos o que a Diretora diz sobre este processo:

“E, portanto, quando é que eu começo a achar que as coisas se começam um bocadinho a degradar (...) começo a achar com o passar do tempo, começo a achar que a saída em massa, com reformas antecipadas de professores que ainda estavam muito capazes. (...) Aquelas pessoas que puxavam pelos outros, cada um no seu grupo ou nos seus departamentos e que eram aquela rede de segurança sem a qual nenhuma Direção, por muito boa que seja, pode trabalhar. Essas pessoas começam a sair em massa e portanto não se substituem essas pessoas todas de um dia para o outro.” EM1328

Percebe-se que a Diretora sente que as coisas mudaram para pior. Por via das novas regras para concurso de professores que deixou de ser anual para passar a ser quadrienal, os professores que saíram não foram substituídos por outros de quadro. As necessidades transitórias foram sendo asseguradas por professores contratados que permanecem na escola no máximo um ano letivo. Não houve renovação, não entraram para o quadro docentes que viessem substituir as tais figuras de referência. Acresce que os requisitos para a atribuição da redução da componente letiva também sofreram alterações pelo que os professores têm que trabalhar cada vez mais horas e até mais tarde na sua carreira. Isto significa que embora muitos tenham saído os que entram para suprir as necessidades são em muito menor número e portanto o quadro da Escola sofreu uma redução efetiva de membros. Neste seguimento a Diretora afirma:

“ No fundo a Escola tem vindo, mais uma vez pensando no corpo docente da Escola, tem vindo a mudar. Tem vindo a ficar mais pequena. Olhamos à nossa volta e somos os mesmos e somos menos, não é. Portanto tínhamos um corpo docente muito mais numeroso.” EM1330

Temos então por um lado a saída em massa de muitos docentes entre os quais alguns que eram marcos na Escola e que ficaram sem substituição e por outro lado a entrada temporária de docentes contratados ou em regime de mobilidade, por ausência da componente letiva nas respetivas escolas, mas que se limitam a prestar serviço por um reduzido período de tempo e por isso dificilmente conseguirão ter um desempenho que possa substituir o dos colegas aposentados. A Escola mudou no sentido que as pessoas mudaram trazendo consigo outras maneiras de encarar o ensino e a profissão docente.

6.8.2. Contributo dos docentes contratados para o desempenho da Escola

De um modo geral a Diretora é de opinião que a maioria dos professores contratados tem tido um desempenho positivo pois apesar da pouca experiência, nalguns casos, trazem consigo uma energia e entusiasmo que por vezes falta aos mais antigos. É sabido que a idade nem sempre traz mais sabedoria e por isso mesmo o contacto com pessoas mais jovens pode ser uma lufada de ar fresco para o quadro da Escola agora um pouco envelhecido e sem renovação. A sua capacidade de lidar com as novas tecnologias, a menor diferença de idades entre professores e alunos que é facilitadora de uma maior proximidade e a aplicação de novas práticas são aspetos fundamentais para ajudar a promover um ensino de mais qualidade. Todavia, a Diretora ressalva que ainda chegam ao sistema muitos professores que não têm o perfil adequado para desempenhar a função docente de um modo satisfatório. Atentemos nas suas palavras:

“ Com outras profissionalizações, feitas há menos tempo, com outros tipos de práticas, com outra facilidade de usar outros meios, com outra facilidade de chegar aos alunos (...) houve algumas situações negativas porque as pessoas infelizmente ainda nos chegam, professores profissionalizados que nos interrogamos como é que eles sequer chegaram a tirar a licenciatura, ainda mais como é que foram profissionalizados.” EM1332

Se por um lado se busca cada vez mais a qualidade no ensino, salvaguardando o direito dos alunos ao sucesso académico, por outro lado o acesso à carreira docente de pessoas que não estão vocacionadas para o ensino ou que revelam bastantes falhas quer a nível científico quer pedagógico mantem-se. É um contrassenso que merece a reflexão de

todos os que se interessam pelos problemas da educação e sobretudo por quem detém o poder de mudar a situação. Já Campos B. (2003:12) comenta:

“Mais grave que a oferta excedentária de professores (...) é a oferta excedentária de professores sem qualidade conjugada com o sistema do seu recrutamento para o ensino que tem vigorado entre nós.”

Não nos devemos esquecer que a qualidade do desempenho de cada um é afetada pela qualidade do desempenho dos outros, sobretudo quando se fomenta cada vez mais o trabalho em equipa.

Parece-nos não ser abusivo concluir que esta elevada mobilidade de docentes pode contribuir um pouco para uma certa degradação na qualidade do ensino e afeta também a capacidade de implementar novos projetos e práticas inovadoras uma vez que precisam de ser constantemente revistos e renovados com a entrada de novos professores e a saída em massa de muitos.

6.8.3. Impacto na gestão dos recursos humanos

O processo de colocação de professores segue regras rígidas e pouco adequadas às necessidades das escolas. A Diretora considera que a plurianualidade (a possibilidade de os professores contratados ou em destacamento serem reconduzidos na mesma escola por 4 anos) foi aceite de braços abertos tanto pelas direções como pelos docentes nessas situações. Todavia, na prática os requisitos são tais que se os docentes não tivessem sido contratados desde o início com horário completo, se não tivessem sido colocados o mais tardar até dia 31 de agosto e, se o horário no ano seguinte não fosse completo, não poderiam pedir a recondução. Não é fácil observar todas estas condições em simultâneo pelo que à partida a maioria dos docentes não reúne condições para a recondução. Assim sendo, o seu contrato cessa quando o serviço letivo termina e a Escola terá de pedir outro professor. O problema atinge maiores dimensões quando nem os poucos processos de recondução funcionam, quer por erros administrativos e não imputáveis aos professores interessados quer por falhas no sistema de gestão de colocações. A Diretora dá o exemplo de na sua Escola, por dois anos consecutivos, duas professoras

terem pedido a recondução, a Escola estava a contar com elas, a distribuição de serviço foi feita de acordo com esse pressuposto e afinal no fim de agosto surgem outras pessoas colocadas na Escola. Todos são apanhados de surpresa: a Direção da Escola e as professoras que tinham pedido a recondução. O que a Diretora considera inaceitável é o facto de a tutela não ter desfeito o erro após este ter sido denunciado:

“ A Escola contava com eles. Nós tivemos no ano passado um problema que eu considerei quase um atentado à nossa autonomia. (...) O que acontece é que por erro processual é colocada uma professora de um quadro no lugar dessa professora contratada. Inúmera correspondência sem qualquer tipo de sucesso. Nós tínhamos a razão do nosso lado. (...) O simples facto de por erro terem colocado uma pessoa que não ficou, impossibilitou-nos de contar com a tal professora contratada. A mesma situação repetiu-se este ano.” EM1335

Se por um lado o ano letivo pode começar sem sobressaltos quando a falta de professores de quadro é suprida através do concurso anual para horários que são pedidos para o ano inteiro, e as colocações são feitas até 31 de agosto, por outro o que preocupa a Diretora é quando os horários temporários surgem com o ano iniciado quer seja por motivo de doença quer por aposentação. Pode acontecer que várias turmas fiquem sem professor a mais do que uma disciplina durante tempo indeterminado. Acresce que os professores contratados podem aceitar o horário e se assim o entenderem podem abandoná-lo durante o primeiro mês. Isto obriga a recomençar todo o processo de pedido de professores que pode ser lento quando a bolsa de recrutamento não conta com ninguém ou quando os professores recusam o horário sucessivamente. A Diretora narra o caso caricato de no mesmo ano letivo terem havido cinco professores de português para um mesmo horário. Conclui que este caso:

“ Não é de todo o pedagogicamente mais aconselhável e é extremamente frustrante para quem está na direção da escola porque é absolutamente impotente para resolver.” EM1340

Aliás esta frustração, esta irritação sente-se na sua voz. Não entende as decisões superiores que permitem que tais casos aconteçam:

“Não compreendo isso, não percebo quais são os objetivos (...)” 1336.

Procura melhorar a qualidade da Escola mas sente o seu trabalho grandemente dificultado porque quando estes casos proliferam têm um impacto enorme no desempenho da escola e nos alunos. Os pais não compreendem estas situações e a sua incapacidade para as resolver deixa-a bastante desanimada com o processo. No entanto, tenta minimizar o mal através da distribuição de serviço no ano seguinte:

“ Naturalmente que essas turmas, que eu referi que tiveram 5 professores de português, foram as primeiras a quem eu no ano seguinte escolhi criteriosamente as professoras do quadro de escola que iam (...) ” EM1340

Outra questão relacionada com a mobilidade e as novas regras do concurso docente que só preveem colocação de professores em vagas de quadro de 4 em 4 anos prende-se com o facto de certos grupos passarem a ser carenciados. A Diretora dá o exemplo do grupo de Economia na sua Escola que há vários anos a preocupa. A Escola não conta com nenhum professor do quadro a exercer funções. Todos os anos tem de pedir professores para assumirem os horários atribuídos a esta disciplina. Sendo a Escola vocacionada para prosseguimento de estudos, conta pelo menos com duas turmas em cada ano do ensino secundário que têm esta disciplina como formação específica. Daí ser bastante aborrecido iniciar o ano letivo quase sempre sem que estes horários tenham sido aceites em devido tempo. É uma disciplina à qual os alunos têm de realizar exame nacional mas raramente se sentem bem preparados quer por colocação tardia de professor quer por os professores colocados nem sempre dominarem a matéria que estão a ensinar porque podem ter formações iniciais tão diferentes como sociologia, direito, contabilidade, gestão e economia. Relativamente a este ponto a Diretora diz ainda:

“ Tudo isto, áreas em que, se pensarmos um bocadinho nisto, se calhar são pessoas que quando se formaram não tinham a intenção de ir para o ensino.” EM1342

Logo acrescentando:

“ E os professores que têm vindo em mobilidade e em substituição, temos tido alguns raros casos positivos, como por exemplo no ano passado. Mas são raros. É mesmo um grupo que eu considero altamente problemático.” EM1343

Pensamos que realmente a mobilidade docente tem um grande impacto na gestão dos recursos humanos sendo que a falta de professores em certos grupos/disciplinas inviabiliza uma concreta melhoria da qualidade da escola. A Diretora vê-se confrontada com situações que não pode de todo resolver uma vez que não tem autonomia para o fazer.

6.9. Concurso e colocação de docentes

6.9.1. Autonomia da escola

Relativamente à colocação de docentes interessou-nos refletir especificamente sobre a situação dos contratados e verificar que autonomia é que a escola tem para escolher os seus recursos humanos. Temos vindo a tentar demonstrar a relevância que o corpo docente tem na qualidade e na melhoria da escola. Para um Diretor de escola faz toda a diferença saber com que professores pode contar quando está a fazer a distribuição de serviço, pelo que a colocação atempada dos docentes nas escolas é fundamental para que o ano letivo se inicie com um mínimo de estabilidade.

Porém através dos testemunhos dos nossos entrevistados parece que o processo de colocação nem sempre corre bem quer do ponto de vista de quem concorre quer do ponto de vista da escola. Em sua opinião, a autonomia da escola está completamente ausente no sistema de seleção de professores e isto tanto se aplica aos contratados como aos que integram o quadro e que por vezes não prestam um bom serviço. A impossibilidade de despedimento ou de declarar a preferência por certos professores, que dão provas de desempenhar cabalmente as suas funções em detrimento de outros que pouco ou nada fazem, não fomenta a vontade e o empenho dos docentes em fazerem o seu melhor. Diz uma docente contratada que esteve no ensino privado durante alguns anos:

“ No meu percurso isso era normalíssimo. Um professor que não dava, que não fazia o seu trabalho era despedido.” EF636

Consideremos ainda os seguintes excertos que expressam bem o sentimento de injustiça que alguns sentem existir no sistema:

“ Nós sabemos que há pessoas que estão nas escolas e que têm um trabalho péssimo. No entanto são da escola e por aqui têm de ficar (...) e estão a ocupar uma vaga de alguém que se calhar poderia ter outro tipo de competências bem melhores. (...) Entra no sistema por concurso nacional e por aqui fica porque a escola não pode fazer nada contra isso.” EE546

“ Não têm autonomia na seleção de alguns professores que não trabalham e não tem autonomia em muitas outras coisas e portanto a autonomia das escolas não existe.” EG734

“ A tão proclamada autonomia das escolas, afinal de contas, traduz-se em muito pouco. (...)” EH836

“ Quando nós tivemos cá o ano passado vinte e tal professores contratados, se (...) a direção tivesse o poder de no ano seguinte contratar para os horários que fizessem falta apenas aqueles que deram mostras de serem bons professores, que tiveram um bom desempenho, inevitavelmente era diferente. (...) O empenho das pessoas, se sabem que têm a possibilidade de ficar se fizerem um bom trabalho, teriam uma motivação diferente.” EL1246

Também a Diretora mostra insatisfação perante a sua impotência na contratação e na escolha dos seus professores sendo de opinião que a escola devia ter alguma margem de manobra. Mas pelo contrário, até na contratação de escola se tem vindo a assistir ao fim da pouca autonomia que as escolas tinham para poderem selecionar:

“ Nos professores contratados (...) se lhes são reconhecidas qualidades, se eles se integraram bem, se no dia-a-dia foram elementos considerados positivos nos seus grupos, nos seus departamentos, na escola, nas suas turmas com os seus alunos, devia ser ... era a tal luzinha ao fundo do túnel, um bocadinho de autonomia que nós tínhamos. ” EM1345

Torna-se evidente que esta limitação prejudica o bom funcionamento da escola e a persecução do seu objetivo de melhorar a qualidade. Se não é possível escolher os recursos humanos com o perfil mais adequado como é que se pode exigir que o desempenho dos docentes e da escola seja cada vez melhor? A Diretora sente:

“ Absoluta impotência e frustração. É absolutamente, neste caso, impossível ter uma palavra aqui. E claro que isto não é inócuo.” EM1346

Conclui-se que para os docentes se torna claro que as escolas deveriam ter uma palavra a dizer na seleção do pessoal docente uma vez que conhecem o trabalho dos professores ao longo do ano. No entanto são cautelosos quanto a essa escolha depender somente dos Diretores porque isso poderia trazer outros problemas tais como questões de favoritismo, podendo a escolha não ser feita com idoneidade mas sim por interesses pessoais. Se não vejamos:

“ Eu diria que com um certo enquadramento o Diretor deveria poder escolher.” EG733

“ E talvez aqui um certo equilíbrio para não cairmos muito numa certa cunha ou favorecimento ou coisa assim. (...) Mas acho que a escola devia ser ouvida sobre isso.” EK1125

Como podemos ver a colocação e seleção de professores é uma questão controversa. O sistema atual não favorece o bom desempenho quer dos professores quer da escola, mas não se torna evidente que dar plena autonomia aos Diretores fosse a melhor solução.

6.9.2. O que é preciso mudar

Apercebemo-nos de que há um sentimento generalizado entre os nossos entrevistados de que as coisas não estão a funcionar bem. O atual sistema de avaliação de professores é entendido como não tendo qualquer influência positiva no desempenho docente, permitindo que alguns professores de quadro se acomodem ao sistema e pouco ou nada façam, não cumprindo com as suas obrigações. Os docentes contratados sentem mais profundamente esta situação pois são aqueles que têm dificuldade em encontrar colocação. E o verem certos colegas de carreira a terem uma prestação negativa e a continuarem em funções porque as consequências de um mau desempenho são quase nulas fá-los sentir um pouco revoltados. Vejamos o que dizem:

“ Esta exigência aqui não se sente. Nomeadamente em colegas que têm um emprego assegurado, fazer ou não fazer acaba por ser indiferente, não é. Eles sabem que a nível de consequências é quase nenhuma. (...) E o trabalho vai ficando por fazer e vai ficando. ” EF637

O sentimento de que alguns profissionais se vão aproveitando do sistema também se faz notar. A Diretora chama mesmo a atenção para o caso de um docente de carreira colocado este ano na escola por ausência da componente letiva na sua escola de origem:

“ Nós temos atualmente em mobilidade na nossa escola, um professor (...) que ao longo dos seus trinta e muitos anos de serviço, para além do bacharelato que lhe conferiu a habilitação profissional para o grupo 530, para além disso fez uma licenciatura em história, um mestrado em história, uma licenciatura em direito e uma licenciatura em administração e gestão escolar. E tudo isto enquanto alegremente ia dando umas aulas. (...) Alguma coisa fica para trás, não é, e provavelmente ...” EM1350

Por outro lado, a falta de reconhecimento quando o trabalho é bem feito também contribui para este mal-estar. As pessoas gostam e sentem-se bem quando o seu esforço e o seu trabalho são elogiados e reconhecidos, devendo ser recompensados pelo bom desempenho. Consideram que este deve ser um critério para a seleção de professores pelas escolas e pela tutela:

“ É bom quando reconhecem que nós trabalhámos imenso e que depois somos agraciados e é bom que reconheçam isso e que seja um critério.” EE551

“ A falta de recompensa e a falta de medidas que penalizem o mau profissionalismo. ” EF639

Os docentes não compreendem como é que é possível, as escolas não poderem reconduzir os professores contratados que prestaram um bom serviço, quando até sabem que vão ter horário para eles, simplesmente porque nem todos os requisitos para a recondução são observados o que significa, por exemplo, terem sido colocados a 1 de setembro e não até 31 de agosto. É para eles, difícil aceitar que estes critérios administrativos sejam mais importantes do que o desempenho de cada um:

“ Porque não ficar se a escola gostou do meu trabalho? (...) Sabendo que vão surgir, que há dois horários de duas professoras contratadas?” EE551

“ É função pública e dá-se essa injustiça.” EF640

Também consideram que a opinião da escola devia ter influência sobre a recondução e colocação dos professores. Se houvesse uma análise do desempenho dos professores nas

escolas, se houvesse uma análise do seu currículo, então a partir daí seria mais transparente fazer uma seriação e uma seleção. Para isso será necessário implementar-se uma avaliação feita de forma criteriosa e com todos os aspetos muito clarificados. Mas:

“ A verdade é que o sistema de avaliação foi criado e não responde a isso de todo. Pelo menos agora não vemos que isso tenha consequências diretas no corpo docente de uma escola. ” EL1247

Para conseguir assegurar um ensino com mais qualidade a Diretora entende:

“ Os Diretores deviam poder seleccionar os professores. Deviam ter uma palavra muito importante, determinante, na escolha, na seleção do pessoal docente. Como é que isso se faria, não sei. Sei que há inúmeros países em que isso se faz. Os tais países que nos estão sempre a bombardear como países de referência, com bons resultados, países escandinavos. ” EM1348

De acordo com as opiniões recolhidas, salientamos os aspetos focados que devem ser alvo de mudança:

- O sistema de colocação e seleção de professores que não deve ser baseado simplesmente na graduação profissional;
- Dar a possibilidade às escolas de se pronunciarem sobre o desempenho dos professores de modo a que esta análise tenha influência na sua futura colocação permitindo ou não a recondução;
- Permitir que os Diretores tenham um papel mais determinante na seleção do pessoal docente;
- O sistema de avaliação que deve ser aplicado de tal forma que consiga realmente penalizar quem não trabalha e recompensar quem tem um bom desempenho;
- A possibilidade de fazer sair do sistema, aqueles cujo desempenho é pouco satisfatório ao longo dos anos e os “oportunistas” EG735.

CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho procurámos refletir sobre a problemática da mobilidade docente e as suas repercussões na organização escolar, nomeadamente a nível das dinâmicas organizacionais e das lideranças. Ao fazermos uma revisão da literatura centrada nestas temáticas, foi nosso intuito basearmo-nos numa fundamentação teórica que nos permitisse orientar o nosso trabalho empírico, complementando-a com os resultados obtidos na investigação que empreendemos, por forma a podermos chegar a algumas conclusões.

Vamos agora fazer a articulação entre o problema de investigação, as questões de investigação e os dados apurados, que foram distribuídos e analisados em nove categorias. Relembremos o nosso problema de investigação: *Como é que a Escola e as suas lideranças se têm vindo a adaptar à crescente mobilidade docente que se tem vivido nos últimos anos?* Quanto às questões de investigação que nos surgiram, foram elas as seguintes:

- Em que medida é que a mobilidade docente pode provocar alterações no clima e cultura de escola?
- Em que medida é que a mobilidade docente requer uma adaptação das lideranças de topo e intermédias?
- De que modo é que o corpo docente pode influenciar a qualidade da escola?
- De que modo é que a concretização do projeto educativo depende do envolvimento e estabilidade do corpo docente?

Tendo em consideração as questões acima referidas, vejamos o que nos oferece concluir. Relativamente ao clima e cultura de escola, apurámos que todos os inquiridos que exerceram funções na Escola por mais de um ano são unânimes em concordar que a mesma mudou nos últimos anos. Uma mudança que se caracteriza pela existência de uma maior permissividade e indisciplina aliadas a uma menor exigência. Tentando encontrar uma explicação para este facto, referem como motivo principal a grande alteração que houve no quadro de professores, provocada pela saída de muitos docentes que pediram a aposentação antecipada. Os professores que os vêm substituir têm outras

formações, outras motivações e mantêm uma relação diferente com os alunos. Adiantaram ainda, que o facto de os docentes contratados serem sistematicamente confrontados com realidades e contextos educativos diametralmente opostos, não lhes permite ajuizar correta e atempadamente no sentido de adotarem as estratégias adequadas a cada situação. Esta dificuldade de adaptação é tanto maior quanto maior for o número de escolas pelas quais passam anualmente. Se porventura estiveram colocados em escolas inseridas em zonas problemáticas e frequentadas por alunos muito difíceis e desmotivados, quando chegam à Escola em estudo tendem a facilitar e a ser pouco exigentes, uma vez que a isso estão habituados. O facto de terem de lidar com alunos de um nível médio-alto, ao qual por vezes não estão habituados, deixa-os inseguros, o que vai potenciar a indisciplina e a falta de autoridade.

Outro aspeto que sobressai nesta mudança está relacionado com a menor interação entre os professores e as relações superficiais que se vão mantendo. Mais uma vez, a mobilidade docente não é alheia a este facto. A permanente entrada e saída de docentes a que se assiste todos os anos, não propicia que se criem laços mais profundos. Assim sendo, o trabalho colaborativo e a partilha tornam-se artificiais ou pelo menos forçados, não havendo a espontaneidade natural de entreajuda por parte de pessoas que se conhecem bem e que se estimam.

A este respeito, Fullan e Hargreaves (2001) são de opinião que os professores devem ser envolvidos nas suas escolas, apoiados e valorizados naquilo que fazem e chamados a trabalhar em conjunto, uma vez que estes aspetos têm impacto na qualidade do ensino e da aprendizagem. Recordemos que os citados autores (*ibidem*) também constataram nas suas investigações que as condições de ensino e as vidas dos professores afetam as aprendizagens dos alunos. Acrescentam que para os alunos terem sucesso é necessário assegurar que os docentes recebem apoios adequados. Parece-nos que a elevada mobilidade docente não é manifestamente favorável a esta situação.

No que concerne às lideranças e à sua necessidade de adaptação, podemos também chegar a algumas conclusões. Tendo em consideração as afirmações da Diretora, verificamos que a aposentação antecipada de muitos professores reduziu consideravelmente o quadro docente. A consequência imediata deste facto é que a

atribuição de cargos de gestão intermédia se tem tornado mais difícil. Encontrar a pessoa “certa” e com o perfil adequado tem sido, por vezes, uma missão quase impossível. Se aceitarmos que a qualidade da escola está diretamente relacionada com o desempenho dos seus profissionais e que as lideranças intermédias têm um papel preponderante, então podemos concluir que a Escola se depara com um problema e a sua qualidade pode ser afetada. A ausência de autonomia que a Diretora tem para escolher o seu pessoal, não lhe permite grande margem de manobra. A estratégia utilizada de deixar algumas direções de turma a horários que viessem a preencher as necessidades transitórias foi criticada pela inspeção aquando da avaliação externa da Escola. A Diretora tem de assegurar que todas as direções de turma são distribuídas aos professores do quadro, apesar de saber de antemão que há docentes de carreira que desempenham mal as suas funções por já terem dado prova disso. Esta falta de autonomia por parte das escolas contraria o que Hargreaves e Fink (2007:80) defendem, pois: “As escolas inovadoras que têm, geralmente um forte sentido de missão partilhada e um corpo docente criteriosamente selecionado, são mais eficazes (...)”.

Relativamente às estratégias adotadas pelas Coordenadoras para ultrapassarem as dificuldades criadas pela mudança anual de docentes que integram os respetivos departamentos, conclui-se que procuram fazer um controle mais rigoroso do desempenho dos mesmos, convocando frequentemente reuniões periódicas formais e informais, que permitem um acompanhamento mais personalizado. Também exigem que as planificações sejam elaboradas em conjunto e zelam para que estas sejam cumpridas por todos os elementos. Quanto às Coordenadoras do ensino básico e secundário, também apostam num contacto de proximidade e numa vigilância apertada. Relewa que o trabalho colaborativo é imprescindível para se garantir uma uniformização de critérios, atitudes e ações. Mas é precisamente a implementação deste trabalho partilhado que encontra resistência e oposição por parte de alguns docentes e é contra esta resistência que os Coordenadores têm de lutar.

No que diz respeito à relação entre o corpo docente e a qualidade da Escola, através das respostas dos inquiridos pudemos verificar que todos são unânimes em considerar que o corpo docente tem influência na qualidade da Escola e no desempenho dos alunos. Reconhecem algumas características essenciais ao bom professor, tais como motivação,

competência científica e pedagógica, capacidade de liderança e o saber impor a autoridade. No entanto, são de opinião que nem todos os docentes, quer sejam de carreira quer contratados, reúnem essas mesmas características. O que vai ao encontro da opinião de Fullan e Hargreaves (2001) que consideram que os professores incompetentes, desde o início da sua carreira não demonstram o perfil adequado para o ensino.

Os entrevistados referem ainda que, por vezes, a grande mobilidade a que os docentes estão sujeitos hoje em dia pode interferir no seu desempenho, uma vez que esta situação implica um constante processo de adaptação que causa desgaste e pode potenciar o facilitismo e a permissividade. Por outras palavras, a mobilidade docente pode ter um impacto negativo na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Observemos que de acordo com Hargreaves e Fink (2007:29), para que realmente se possa falar em processos de melhoria é necessário que se consiga “atrair e manter no ensino professores de elevada qualidade, num período de muita mobilidade demográfica na profissão docente.”

A interpretação que fizemos das respostas dos nossos entrevistados permite-nos concluir que existe uma relação direta entre o desempenho docente e a qualidade da educação e, conseqüentemente, a qualidade da Escola e todos estão conscientes disso. Porém, garantir que todos os docentes tenham um desempenho adequado, capaz de contribuir para a qualidade da organização onde exercem funções, nem sempre é possível. Destaca-se como fator preponderante, passível de afetar a prestação de cada profissional, a mobilidade docente e a desmotivação na profissão. A quantidade de mudanças, implementadas pela tutela num escasso limite de tempo, tem dado origem a situações de stress, perda de confiança e afastamento emocional por parte dos professores.

A situação do contratado em precariedade laboral e sem qualquer certeza quanto ao seu futuro, o não haver um sentido de pertença à escola e a inerente ausência de prestação de contas sobre o trabalho realizado fomentam a falta de responsabilidade e empenho, com conseqüências negativas para a educação. Quanto ao fator desmotivação, este é muitas vezes causado pelo desencanto sentido por muitos docentes, de carreira e

contratados, relativamente às mudanças que têm sido introduzidas na Carreira Docente. Muitos docentes de quadro de escola têm sido confrontados com o facto de não terem horário nas suas escolas, vendo-se obrigados a concorrer a destacamento por ausência de componente letiva, sendo coagidos a concorrer a escolas longe da sua residência ou com projetos educativos com os quais não se identificam. Esta mobilidade não é empreendida por vontade própria mas por imposição do sistema, gerando contrariedade e insatisfação em muitos profissionais que passam a ter um desempenho menos bom. Esta análise é reforçada pelos estudos de Lima (2002) ao afirmar que a chegada de docentes a uma nova escola e a um novo papel pode implicar um processo de desorientação e de stress, principalmente numa fase inicial em que os docentes estão a tentar apreender o espírito da organização e perceber o que se espera deles. Ora, alguns docentes são confrontados com este problema anualmente e em casos extremos, várias vezes por ano.

Finalmente resta-nos chegar às reflexões finais sobre a concretização do projeto educativo e o envolvimento e estabilidade do corpo docente. Esta questão de investigação foi sendo respondida ao longo das entrevistas, nas quais se foram tecendo diversos considerandos que nos permitem concluir que o envolvimento do corpo docente é essencial para que os objetivos do projeto educativo possam ser alcançados.

Como já tivemos oportunidade de referir, a Diretora fez notar a sua dificuldade em atribuir os cargos de gestão intermédia, nomeadamente as direções de turma, por não haver professores de carreira em número suficiente e com o perfil adequado para desempenharem essas funções. Por outro lado, atribuir esses cargos a docentes que vão estar na Escola pela primeira vez também significa um risco, porque não se sabe se o profissional que vai ser colocado tem o perfil adequado ou não. Concordamos que “Um diretor de turma tem de ser um bom líder e revelar capacidade para criar e manter uma boa comunicação com os alunos, com os pais e com outros professores (...) não serve qualquer professor” Estanqueiro (2010:13). Assim sendo, a instabilidade do corpo docente afeta negativamente a organização do ano escolar e a distribuição de serviço. Por seu turno, as Coordenadoras salientaram que a instabilidade se pode traduzir em dificuldades e problemas acrescidos, que minam o espírito de rigor e exigência que norteia o projeto educativo da escola em estudo.

Contudo, não estaríamos a fazer justiça, se não fizéssemos referência ao lado positivo de que a mobilidade docente se pode revestir. Recordemos que tanto a Diretora como as Coordenadoras louvaram o trabalho, o empenho e o compromisso para com os alunos, com que muitos docentes contratados abraçam a sua missão. Tornam-se elementos essenciais para que haja uma renovação saudável de pessoas, ideias e atitudes, trazendo consigo uma frescura e inovação que por vezes estavam um pouco fragilizadas. O grande obstáculo reside no facto de estes docentes exercerem funções na Escola por um ano ou menos, o que impede que haja um trabalho continuado e com frutos visíveis tanto no presente como no futuro.

A falta de autonomia da Escola em poder escolher os seus professores e/ou reconduzir outros, traduz-se numa instabilidade permanente e na falta de qualidade no trabalho desenvolvido por determinados docentes. Já Bolívar (2012) citando Stoll e Temperley (2009) afirma ser essencial que os diretores tenham a autonomia necessária para tomar decisões importantes sobre a seleção de professores. Caso contrário, a sua influência sobre o desempenho dos alunos e os seus resultados será nula. Também Barroso (2005), reportando-se a uma análise feita por Wohlstetter e Odden (1992), considera que as escolas devem ter poder de decisão sobre o pessoal, acrescentando que deve ser implementado um sistema de compensação pelo trabalho dos professores que revelem competência e conhecimentos.

Outro fator a salientar é o de nunca haver a garantia de que o ano letivo possa começar e decorrer sem incidentes, com a colocação de todos os professores nos horários requisitados. A qualidade da Escola é afetada sendo que o projeto educativo dificilmente alcançará os seus desígnios de procurar ser uma Escola de referência, que enuncia critérios de rigor, exigência e competência, procurando preparar os alunos para a vida ativa, mas não descurando a vertente humana e social. Quando a própria Escola falha porque elementos do corpo docente não cumprem as regras definidas, não dando o exemplo de rigor e exigência que se consideram imprescindíveis, os alunos também falham. Para colmatar esta falha e de acordo com Hargreaves e Fink (2007) será necessário que professores qualificados e lideranças fortes e eficazes consigam pressionar e envolver todos os docentes no sentido de se conseguirem alcançar

melhorias significativas no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, esta estratégia só surtirá efeito se houver estabilidade no corpo docente.

É certo que não são só os docentes que se encontram em regime de mobilidade que falham, os docentes do quadro também falham como fizeram questão de salientar os nossos entrevistados. Mas a instabilidade dos docentes, a incerteza de terem assegurado o seu posto de trabalho, a deslocação da sua área de residência, a constante entrada e saída de professores na Escola potenciam um clima de insatisfação e desmotivação que tem repercussões na qualidade do trabalho desenvolvido. Para fundamentar esta nossa opinião, reportamo-nos ao estudo comparativo já apresentado, entre os resultados dos alunos obtidos desde 2008 até 2012, verificando-se uma descida acentuada em quase todas as disciplinas, nomeadamente em Português. Por sinal este é um dos grupos disciplinares que mais tem sofrido com a aposentação de professores e subsequente entrada de outros docentes sempre em regime de mobilidade, uma vez que ninguém entrou para o quadro. Podemos deste modo estabelecer uma correlação entre a mobilidade docente e os resultados dos alunos à disciplina de Português. Fazemos nossas as palavras de Campos (2003:12):

“Mais grave do que a oferta excedentária de professores (...) é a oferta excedentária de professores sem qualidade conjugada com o sistema do seu recrutamento para o ensino que tem vigorado entre nós.”

Com este trabalho pretendemos refletir sobre o impacto da mobilidade docente na organização escolar e na liderança da mesma. Embora o estudo se tenha centrado apenas numa escola, pensamos que esta limitação não foi impeditiva de se tirarem algumas conclusões que, desejamos, possam contribuir para um melhor entendimento sobre alguns aspetos inerentes à mobilidade docente. Se por um lado pudemos encontrar algumas respostas, por outro levantam-se novas interrogações. Será que uma gestão cuidada dos recursos humanos, que não tenha de se sujeitar a constrangimentos administrativos, burocráticos e financeiros, consegue fomentar, promover e melhorar a qualidade do ensino? A tão proclamada autonomia pode dar resposta a estes problemas? Não temos a pretensão de dar resposta a esta questão tão importante e que afeta tantas escolas do nosso país. Esperamos que outros investigadores mais experientes se interessem por este fenómeno e que mais estudos sejam realizados em outras escolas

por forma a se poderem tirar conclusões ainda mais significativas. Apesar de ser um tema sobre o qual não há ainda muita investigação feita, pensamos ser essencial que mais pessoas se debruçam sobre este assunto, por forma a ajudar as escolas a seguirem o seu caminho de melhoria.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Coleção em Foco. Porto: Edições Asa.
- AGUILAR, M. (1997). *El Clima Social en los Centros*. Psicología social de las organizaciones educativas. Kronos: Sevilla.
- AIRES, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- AIRES, L. M. (2011). *19 Argumentos Para Reconst(ruir) a Escola Pública*. Lisboa: Sílabo.
- ALARCÃO, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8), 119-128
- ALVES, J.M. (1999). *Autonomia, Participação e Liderança*. In A. Carvalho; J. Alves & M. Sarmiento. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições Asa.
- ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- ANDERSON (1982). *The Search for School Climate*. *Educational Researcher*. Fall 1982. Vol., 368-420.
- BARDIN, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BASS, B. & AVOLIO, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BATANAZ PALOMARES, L. (2003). *Organizacion Escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad Córdoba.
- BELL, J. (2008). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BILHIM, J. (1996). *Teoria Organizacional*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. [Documento policopiado]
- BIZARRO, R & MOREIRA, M.A. (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedago.

- BLAYA, C. (2004). Modos de Organização da Vida Escolar nos Estabelecimentos de Ensino Secundário Inferior na Europa. In Thelot, C. (org.). *Quel impact des politiques éducatives: Les apports de la recherche* (pp.127-154). Debat National sur l'avenir de l'école. Paris.
- BOGDAN & BIKLEN (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLIVAR, A. (2009). *Liderar as Escolas no Século XXI: uma liderança para a aprendizagem*. Comunicação apresentada na Conferência organizada pela Universidade da Madeira: Madeira, Portugal, Outubro, 2009.
- BOLIVAR, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BOTTERY, M. (1993). *Context in the Study and Practice of Leadership in Education: a historical perspective*. London: Sage.
- BOTHWELL, L., (1991). *A Arte da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- BRUNET, L. (1995): *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In NÓVOA, A. (ed.): *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- BRYMAN, A. (1996). *Leadership in Organizations in Handbook of Organization Studies*, pp 276-292. London: Sage.
- BUSH, T. (1995). *Theories of Educational Management*. Retirado em abril 5, 2012, de <http://cnx.org/content/m13867/1.1/>
- CAMPOS, B.P. (2003). *Quem Pode Ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- CARMO E FERREIRA (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, J.E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico*. Lourinhã: Escolar Editora.
- CARVALHO, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa Organizações.
- CASTRO, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os Coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Dissertação de mestrado, texto policopiado]
- CAVACO, M. H. (1999). *Ofício do Professor: o tempo e as mudanças*. In Nóvoa, A. (org.): *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

-
- CENSOS (2001). INE. Retirado em fevereiro 15, 2012 de <http://ine.pt>
- CHIAVENATO, I. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Makron Books.
- CHIAVENATO, I. (1994). *Gerenciando Pessoas*. São Paulo: Makron Books.
- CHIAVENATO, I. (2010). *Comportamento Organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus.
- CLARK, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*. London: Cassel.
- CORNEJO, R. & REDONDO, J. (2001). El Clima Escolar Percebido por los Alunos de Enseñanza Media. Uma investigacion en alguns liceos de la Region Metropolitana. Retirado em junho 20, 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501501>
- COSTA, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, J.; MENDES, A. & VENTURA, A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CUNHA, M. P. & REGO, A. (2007). *A Essência da Liderança. Mudança. Resultados. Integridade*. Lisboa: Editora RH.
- DAVAUD, C., GROS, D., HEXEL, D. (2005). Climat d'établissement: enquête auprès des directrices et directeurs des colleges du cycle d'orientation. SRED – Service de la recherché en education, 12, Genève.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2004). *A Paixão Pelo Ensino*. Porto: Porto Editora
- DEAL, T. (1985). National Comission Reports. Blueprints for remodeling or ceremonies for revitalizing public schools. *Journal of Education and Urban Society*. Beverly Hills, vol. 17 (2).
- DEAL, T. E. (1992). Leadership in a world of change. In S. D. Thompson (Ed.). *School leadership: a blueprint for change*. (pp.1-7). Newbury Park: Corwin Press.
- DIAS, M. (2011). O Estilo de Liderança e a Cultura Organizacional da Escola. Retirado em outubro 28, 2011, de <http://webinar.dgdic.min-edu.pt/2011/05/04/estilo-cultura-organizacional>.
- DURKHEIM, E. (1984). *The Division of Labor in Society*. New York: Free Press.
- ECO, U. (2009). *Como Se Faz Uma Tese Em Ciências Humanas*. Barcarena: Editorial Presença.
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

-
- ESTEVIÃO, C.V. (2012). Políticas e Valores em Educação. V. N. de Famalicão: Edições Húmus.
- ESTEVE, J.M. (1999a). Satisfação e insatisfação dos professores. In Teixeira, M. (ed.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET, pp. 81-111
- ESTEVE, J.M. (1999b). Mudanças Sociais e Função Docente. In Nóvoa, A. (Org.). *Ser Professor*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In Teixeira, M. (ed.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET, pp. 113-142
- ESTRELA, M. T. (2010). Profissão docente – Dimensões afetivas e éticas. Porto: Areal Editores.
- ETZIONI, A. (1987). Entrepreneurship, Adaptation and Legitimation. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 8, 175-189.
- FORMOSINHO, J. (1998). Educação Para Todos. O ensino primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica. Programa de educação para todos. Cadernos PEPT 2000 (21). Lisboa: Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J. (2003). Comunidades Educativas: Novos desafios à Educação Básica. Minho: Livraria Minho.
- FORMOSINHO, J., MACHADO, J. & FORMOSINHO, J.O. (2010). Formação, Desempenho e Avaliação de Professores. Mangualde: Edições Pedagogo.
- FORMOSINHO, J., FERREIRA, F. & MACHADO, J. (2000). Políticas Educativas e Autonomia das Escolas. Porto: Asa.
- FULLAN, M. (1987). Teacher Education in Ontario. Ontario: Ministry of Colleges and Universities.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). Porque é que vale a pena lutar? Porto: Porto Editora.
- GARCIA, C. M. (1999). Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Porto; Porto Editora.
- GIDDENS, A. (2004). Sociologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,
- GOLEMAN, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. New York: Bentam Books.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. & Mckee, A. (2007). Os Novos Líderes. A inteligência emocional nas organizações. Lisboa: Gradiva.

- GONZÁLES, M.T. (1991). Centros Escolares e Cambio Educativo. In Escudero, J. M. & Lopes, I. (Coord.). *Los desafios de las reformas escolares. Cambio educativo e formación para el cambio*. (pp. 71-95). Sevilla: Arquétipo Ediciones.
- GRACIO, R. (1983). O Congresso do Ensino Liceal e os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário, Uma Alternativa sob o Caetanismo. *Análise Social*, XIX (77-78-79), 759-793
- GRAVE-RESENDES, L. (2008). Modelos Organizacionais de Escola. Lisboa: Universidade Aberta. [Documento policopiado]
- GRAY, P. & ROSS, J. (2006). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: the mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.17 (2), 179-199
- GRUENERT, S. (2008). School Culture, School Climate: they are not the same thing. [Versão eletrónica] *Principal*, March/April 1-4.
- GUERRA, M. A. (2002). Os Desafios da Participação. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2007). Liderança Sustentável. Porto: Porto Editora.
- HOLSTI, O.R. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. London: Addison Wesley.
- HUBERMAN, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers' College Record*, 91 (1), 31-57.
- HUBERMAN, M. (1993). The Lives of Teachers. London: Cassell.
- HUBERMAN, M. (1995). Networks that alter teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 1 (2), 193-221.
- JANOSZ, M. et al., (1998). L'Environnement Socioéducatif à l'École Secondaire: un modele théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, Vol.27 (22), 285-306
- JESUS, S. N. (1998). Bem-estar dos Professores: Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional. Porto: Porto Editora.
- JULIA, D. (1995). School Culture as a Historical Object. *Paedagogia Historica. International Journal of the History of Education*, Supp. Series, Vol. I, 353-382.
- KOUZES & POSNER (2009). O Desafio da Liderança. Casal de Cambra: Caleidoscópico.
- LEITHWOOD, K., JANTZI, D. & STEINBACH (1992). Changing leadership for changing times. Buckingham: Open University Press.

- LEITHWOOD, K., HARRIS, A. & HOPKINS, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28 (1), 27-42
- LIMA, J.A. (1996): O Papel do Professor nas Sociedades Contemporâneas. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº6, 47-72.
- LIMA, J. A. (2002). As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora.
- LIMA, L.C. (2011). Administração Escolar: Estudos. Porto: Porto Editora.
- LOPES, A. & BARROSA, L. (2009). A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar: Um contributo da gestão estratégica de recursos humanos. Mangualde: Edições Pedagogo.
- LORENZO DELGADO, M. (1994). Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- MAYA, M.J. (2000). A Autoridade do Professor. Lisboa: Texto Editora.
- MERRIAM, S.B. (1988). Case Study Research in Education. San Francisco: Jossey-Bass.
- MESQUITA, E. C. (2005). Representações sobre a profissão docente e das competências para a docência. Lisboa: FPCE-UL. [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- MESQUITA, E. (2011). Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão. Lisboa: Edições Sílabo.
- MINTZBERG, H. (1990). Le Management. Voyage au centre des organisations. Paris: Les Éditions D'Organisation
- MINTZBERG, H. (1995). Criando Organizações Eficazes: estrutura em cinco configurações. São Paulo: Atlas.
- MORGAN, G. (1996). Imagens da Organização. São Paulo: Atlas.
- MOURA, A.F.S. (2005). Estudo do Tempo Escolar na Escola Primária: tempo de escola, tempo de vida. Minho: Universidade do Minho. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- NÓVOA, A. (1991). Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In *Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspetivas*, (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro
- NÓVOA, A. (1995). As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: D. Quixote.
- NÓVOA, A. (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

-
- NYE, J. S. (2009). *Liderança e Poder*. Lisboa: Gradiva.
- OCDE. (2005). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições Asa.
- OUCHI, W. G. (1982). *Teoria Z: Como as Empresas Podem Enfrentar o Desafio Japonês*. São Paulo: Editora Fundo Educativo Brasileiro.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- QUINTAS, H. (2012). O papel das estruturas intermédias e suas lideranças na qualidade das práticas do ensino. Retirado em janeiro, 26, 2012, de <http://webinar.dge.mec.pt/2012/01/26/estruturas>
- QUIVY & CAMPENHOUDT (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REGO, A. & CUNHA, M.P. (2007). *A Essência da Liderança*. Lisboa. Editora RH.
- SANTOS, J. & JESUS, S. (2004). Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores [Versão eletrónica]. *Revista Educação*. Ano XXVII, (1), 39-58.
- SANCHES, M. F. (2000). Da Natureza e Possibilidades da Liderança Colegial nas Escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro
- SCOTT, R.W. (1965). Field Methods in the Study of Organizations. In March, J. G. (ed.). *Handbook of organizations*. Chicago: Rand McNally.
- SCHEIN, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bas.
- SERGIOVANNI, T. J. (1991). *Value-added Leadership: How to get extraordinary performance in schools*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- SERGIOVANNI, T. J. (1995). *The Principalsip: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- SERGIOVANNI & STARRAT (1986). *Supervisão: Perspetivas Humanas*. Rio de Janeiro: EPU.
- SERRALHEIRO, J. P. (2011). *Reinventar os Sistemas Educativos*. Porto: Profedições.
- SILVA, J.M. (2008). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Trajetos individuais e impactos*. Badajoz: Universidade da Extremadura. [Tese de doutoramento, documento policopiado]

- TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspetivas Organizacionais*. Amadora: Macgraw-Hill.
- TEIXEIRA, M. (2008). *Clima de Escola na Perspetiva dos Alunos*. In Pinto, A. (ed.). *Alunos na escola. Imagens e interações*, pp.79-116. Porto: ISET.
- TORRES, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editores.
- TRINCÃO, D. (2011). *Clima de Escola, Organização e Liderança na Perspetiva dos Alunos*. Lisboa: Universidade Lusófona. [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- UNESCO. (2008). *Educação de Qualidade para Todos: Um Assunto de Direitos Humanos*. Santiago: Orealc.
- VEIGA, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina.

Referências Legislativas

- Decreto-Lei 27084 de 14 de outubro de 1936
- Decreto-Lei 209/75 de 18 de abril
- Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de outubro
- Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de abril
- Decreto-Lei 1/98 de 2 de janeiro
- Decreto-Lei 15/2007 de 19 de janeiro
- Decreto-Lei 35/2007 de 15 de fevereiro
- Decreto-Lei 51/2009 de 27 de fevereiro
- Decreto-Lei 75/2010 de 14 de junho
- Decreto Regulamentar 11/98 de 24 de janeiro
- Despacho 13599/2006 de 28 de junho
- Despacho 10151/2009 de 16 de abril
- Despacho 11120-B/2010 de 6 de julho
-
- Portaria 243/2012 de 5 de julho

ANEXOS

ANEXO I
GUIÕES DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA À DIRETORA

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES/TÓPICOS
Bloco A Legitimação da entrevista e pedido de colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade; - Informar sumariamente sobre o trabalho de investigação; - Explicar a importância da colaboração da entrevistada; - Garantir a confidencialidade da informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecimento - Razões da entrevista - Confidencialidade dos dados
Bloco B Caracterização da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informação que permita caracterizar a entrevistada 	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Idade - Formação académica - Outra formação - Nº de anos a exercer a profissão docente - Nº de anos nesta escola - Nº de anos a exercer o cargo de Presidente do Conselho executivo/Diretora - Outros cargos desempenhados
Bloco C Caracterização da escola	<p>Conhecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O projeto educativo (missão e valores da escola); - A população escolar; - A comunidade educativa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Explique brevemente os principais objetivos do projeto educativo desta escola - Em seu entender, qual é a missão da escola nos dias de hoje? - Como caracteriza os alunos que frequentam esta escola? - A comunidade educativa envolve-se nos problemas da escola e na

		tomada de decisões?
Bloco D Caracterização do clima e cultura de escola	- Conhecer a percepção da entrevistada sobre a cultura e clima de escola	- Acha que a escola tem uma cultura própria? Explique por favor. - Na sua opinião o que caracteriza esta escola que a distingue das demais? - Como caracteriza o clima de escola? - Dos vários fatores que contribuem para o clima de escola, qual considera o mais importante? - Há vários anos que exerce o cargo de Presidente do Conselho Executivo/Diretora desta escola. Como avalia o clima de escola ao longo destes anos? - A escola tem vindo a mudar ou mantém-se igual?
Bloco E Motivação, visão e estilo de liderança	Obter informação sobre as motivações, visão para a escola e estilo de liderança da diretora	- Qual a sua motivação para exercer o cargo de gestão? - Sente que tem uma visão para a escola e que a consegue transmitir e partilhar com a comunidade educativa, nomeadamente com os professores? - Pede conselhos/ opiniões? Ou sente-se um pouco solitária no desempenho do cargo? - Considera-se uma líder? Porquê? - Quando reflete sobre o papel do líder escolar, reconhece-lhe

		capacidade/poder para influenciar o desempenho docente?
Bloco F Gestão pedagógica e de recursos humanos	- Recolher informação quanto aos processos de gestão pedagógica e de recursos humanos?	- Que critérios são utilizados para a atribuição de cargos intermédios, nomeadamente coordenadores de departamento e de diretores de turma? - Como é que escolhe os diretores de turma? - Como avalia o resultado das suas intervenções junto do corpo docente? - A nível de gestão de recursos humanos, quais são as suas maiores preocupações e/ou dificuldades?
Bloco G Mobilidade docente	- Perceber de que modo a mobilidade docente influencia o desempenho da escola; - Verificar quais os benefícios/constrangimentos provocados pela mobilidade docente; - Verificar se o atual sistema de concursos, colocação e contratação de professores é adequado às necessidades da escola;	- Nos últimos anos houve uma grande alteração a nível de professores do quadro de escola. Desde 2008 reformaram-se mais de 40 professores. Como se reflete essa mudança na escola? - De acordo com a sua experiência, qual o impacto da mobilidade docente no clima e cultura de escola? - Acha que todos os professores são bons em todas as escolas independentemente da população escolar que a frequenta? - Hoje em dia ainda se pode dizer que são os professores que procuram a escola?

		<ul style="list-style-type: none"> - De que modo é que a mobilidade docente se reflete na distribuição do serviço letivo e de cargos intermédios de gestão? - Relativamente à colocação e contratação de professores sente-se limitada na sua capacidade de ação pelo enquadramento legal? - Pensa que com maior autonomia na área de colocação e contratação de professores, a escola poderia fazer mais e melhor? Explique. - Acha que o atual sistema de colocação e contratação de professores beneficia a qualidade de desempenho da organização?
<p>Bloco H</p> <p>Corpo docente e desempenho da organização</p>	<p>Perceber qual a importância da estabilidade do corpo docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera importante a estabilidade do corpo docente no que diz respeito à melhoria dos resultados dos alunos e da qualidade da organização? - Sente necessidade de adotar novas estratégias face à constante mudança de professores na escola? - Quais são os grandes desafios com que se tem deparado na concretização dos objetivos do projeto educativo provocados pela constante mudança do corpo docente?

ENTREVISTA AOS COORDENADORES

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES/TÓPICOS
Bloco A Legitimação da entrevista e pedido de colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade; - Informar sumariamente sobre o trabalho de investigação; - Explicar a importância da colaboração da entrevistada; - Garantir a confidencialidade da informação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecimento - Razões da entrevista - Confidencialidade dos dados
Bloco B Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informação que permita caracterizar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Idade - Formação académica - Outra formação - Nº de anos a exercer a profissão docente - Nº de anos nesta escola - Cargos desempenhados
Bloco C Caracterização do clima e cultura de escola	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a perceção do entrevistado sobre a cultura e clima de escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é que caracteriza o clima e cultura desta escola? - Até que ponto é que estes aspetos tiveram influência na sua permanência na escola? - Acha legítimo inferir que há uma relação entre clima e cultura organizacional e sucesso educativo?
Bloco D Carreira docente e ingresso no quadro de escola	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a razão da escolha da profissão e a motivação do entrevistado - Saber como se processou a sua integração na escola e comparar com a atualidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Por que motivo escolheu a profissão docente? - Gosta do que faz? - Diz que entrou para a escola em Lembra-se de quantos professores entraram de novo para a

		<p>escola nesse ano?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que se processou a sua integração? - Acha que a escola continua a acolher os novos professores da mesma maneira?
<p>Bloco E</p> <p>Coordenação de departamento</p>	<p>Recolher informação sobre as competências necessárias ao desempenho do cargo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Em seu entender quais são as competências que um coordenador de departamento deve ter? - Tem sentido algumas dificuldades no desempenho das suas funções? - Quais são os grandes desafios com que se depara enquanto professora e coordenadora de departamento?
<p>Bloco F</p> <p>Mobilidade docente no departamento</p>	<p>Recolher informação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nº de professores do quadro, em destacamento e contratados que compõem o departamento; - Estratégias utilizadas para dinamizar e gerir o departamento; - Impacto da mobilidade docente; 	<ul style="list-style-type: none"> - O quadro de professores no seu departamento tem-se mantido estável? - Em média, quanto tempo ficam os contratados na escola? - Como é que adaptou a sua gestão/dinamização do departamento à nova realidade de mudanças anuais e sucessivas de tantos professores? - Como é que motiva os professores contratados que só estão alguns dias/meses na escola a colaborar na execução do PE e a contribuir para a manutenção da cultura e clima de escola? - Que efeito tem esta instabilidade na prática dos professores e na

		<p>organização escolar?</p> <p>- Considera que a prestação dos alunos pode ser de algum modo afetada pela instabilidade do corpo docente?</p>
<p>Bloco G Liderança do professor</p>	<p>- Obter informação sobre a percepção do coordenador quanto ao seu papel de líder;</p>	<p>- Sente-se uma professora líder? Justifique.</p> <p>- Um líder deve conseguir mobilizar os seus pares no sentido de se empenharem no cumprimento dos objetivos delineados no Projeto Educativo. Tem sido bem sucedido?</p> <p>- Considera que através da sua ação contribui para a qualidade da escola?</p>

ENTREVISTA AOS CONTRATADOS

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES/TÓPICOS
Bloco A Legitimação da entrevista e pedido de colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade; - Informar sumariamente sobre o trabalho de investigação; - Explicar a importância da colaboração dos entrevistados; - Garantir a confidencialidade da informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecimento - Razões da entrevista - Confidencialidade dos dados
Bloco B Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informação que permita caracterizar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Idade - Formação académica - Outra formação - N° de anos a exercer a profissão docente - N° de anos nesta escola - Cargos desempenhados
Bloco C Profissão docente	<ul style="list-style-type: none"> - Obter informação sobre o início da carreira; - Perceber quais as expectativas no início da carreira e do modo como entende a profissão; 	<ul style="list-style-type: none"> - Que motivos o levaram a ser professor? - Quais as suas expectativas quando começou a lecionar? - A prática docente no dia-a-dia corresponde ao que esperava? - Na sua opinião, quais são as características de um bom professor? - Sente-se satisfeito com a sua opção de escolher a profissão docente?
Bloco D Concurso e colocação	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informação sobre o modo de colocação na escola e o funcionamento do concurso de professores; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem conseguido colocação anual sem interrupções? - Foi sempre colocado em escolas da sua primeira escolha?

		<ul style="list-style-type: none"> - Porque é que está colocado nesta escola? - Reside relativamente perto da escola?
<p>Bloco E</p> <p>Caracterização da escola e do clima de escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber qual a opinião do entrevistado sobre a sua vivência na escola; - Conhecer a sua perceção sobre o clima de escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiu-se sempre apoiado pelos colegas de grupo, nomeadamente a coordenadora, e pela direção da escola? - Como descreve o clima e ambiente de trabalho nesta escola? - Gostaria de continuar nesta escola se lhe fosse dada a possibilidade de escolha?
<p>Bloco F</p> <p>Autoridade e liderança do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher informação sobre a perceção do entrevistado acerca do seu papel como líder e fonte de autoridade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoje em dia fala-se muito da crise de autoridade sentida pelos professores. Relativamente à sua experiência, pensa que isto é verdade? - Quando está na sala de aula sente-se e age como o líder do grupo? - Que estratégias utiliza para liderar a turma? - Como sabe, a nossa população escolar provem, na sua maioria, de um extrato sócio e económico médio/alto. Foi-lhe fácil lidar com este tipo de alunos ou, pelo contrário, sentiu alguma dificuldade? - Considera que através da sua ação contribui para a qualidade da escola?

ANEXO II

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Temas	Categorias	Subcategorias
Dinâmicas organizacionais	Cultura e clima de escola	Caracterização da escola e alterações sentidas Ambiente de trabalho Acolhimento aos novos professores Como os professores veem os alunos
	Liderança da Diretora	Motivação Perspetiva da Diretora sobre a sua influência Tomada de decisões Gestão dos recursos humanos Dificuldades sentidas
	Gestão intermédia	Funções e competências dos coordenadores Estratégias adotadas
Profissão docente	Início de carreira e percurso profissional	Tempo de serviço e tempo a exercer funções na escola Expectativas no início da profissão Motivação para escolher/estar na profissão
	Perceções dos professores acerca da sua profissão	Perfil e competências do professor Novas funções do professor Desempenho e contributo para a qualidade da escola
Mobilidade docente e suas repercussões	Perceções dos docentes contratados sobre a sua situação	Dificuldades sentidas e fatores de desmotivação Perspetivas de futuro
	Perspetiva das Coordenadoras	Mais-valias dos novos professores Dificuldades sentidas e estratégias adotadas O que é que mudou
	Perspetiva da Diretora	Mudanças provocadas pela grande alteração do quadro de professores Contributo dos docentes contratados para o desempenho da escola Impacto na gestão dos recursos humanos Dificuldades sentidas
	Concurso /colocação de docentes	Autonomia da escola O que é preciso mudar

ANEXO III
UNIDADES DE REGISTO DAS ENTREVISTAS

Categoria de análise 1 – Cultura e clima de escola	
Subcategoria 1- Caracterização da escola/alterações sentidas	
Código dos dados	Unidades de análise
EA101	“É aquela cultura própria desta escola que tem muito a ver com os professores que já cá estão há muito tempo. Mas também sinto que esta escola com as mudanças que têm ocorrido nos últimos anos está a sofrer com isso.”
EA102	“Quando eu entrei aqui o que eu senti é que havia um enorme orgulho em vestir esta camisola por parte dos professores. O que não é nada comum ao contrário do que se possa pensar.”
EA103	Não era aquela filosofia de professor da escola pública, faz-se de qualquer maneira e logo se vê. (...) Nós temos que fazer bem porque é a nossa escola e portanto temos de mostrar qualidade, trabalhar com qualidade, temos que ser bons.”
EA104	“Também me tenho apercebido que essa cultura de escola está a ser difícil de manter. Porque também percebo que muitos daqueles professores que tinham essa vontade de erguer o nome da escola e de contribuir para que fosse reconhecida como uma escola de topo, ou já se foram embora ou estão a ir-se embora, não é.”
EA105	“Acho que havia uma filosofia que não sei se está a perder-se mas está a ser difícil de manter porque muitos dos professores da casa se estão a ir embora.”
EB201	“Estive nesta escola há sensivelmente uns 5 ou 6 anos atrás e se calhar já foi o suficiente para ter reparado em algumas diferenças daquela altura para o presente.”
EB202	“ ... a primeira vez que cá fiquei colocada foi um acaso. Não conhecia a escola, não fazia a menor ideia da impressão que as pessoas tinham da escola, mas senti logo naquele ano que a escola funcionava bem, que as coisas estavam muito bem organizadas.”
EB203	“Curiosamente o ambiente era completamente diferente.”
EB204	“Relacionei-me com quem foi preciso relacionar-me. Nunca senti as costas de ninguém e sobretudo senti que a escola funcionava bem. O comportamento dos alunos era muito bom.”
EB205	“ (...) Tinha uma turma que tinha lá um menino que era um bocadinho difícil e eu sentia que havia por parte da direção um controle permanente. E isso é sentir um apoio para nós que estamos à frente da turma, é sentir um apoio, uma cobertura, uma aprovação constante nas medidas que nós tomamos para corrigir aquele aluno. E isso é muito importante.”
EB206	“É verdade que nem em todas as escolas nós sentimos o mesmo pulso por parte da direção. (...) Aqui, esse pulso era visível sempre. Eu lembro-me de um detalhe ... na altura era moda, as meninas usarem a barriguinha a ver-se. E eu via as meninas serem chamadas à atenção que não era bonito. Se calhar o chinelo é giro para ir à praia mas não é giro para vir à escola-. E os meninos devem aprender isso desde o início. E portanto não custa ir-lhes dizendo. (...) E essas pequeninas

	coisas foram o que eu mais apreciei na escola quando cá estive.”
EB207	“ (...) Verdade que não havia um ambiente de mobilidade.”
EB208	“ (...) Essas pessoas que ... mudam de escola, tornam a escola mais dinâmica e isso, eu não senti aqui na escola há 6 anos atrás.”
EB209	“Pelas mais variadas razões que me ultrapassam é verdade que 6 anos depois as pessoas não estão cá, muitas das que eu conheci.”
EC301	“Claro que cada escola consoante o contexto social em que está inserida tem um ambiente muito específico, não é. Digamos que está inserida num extrato social médio/alto, é normal que não se verifiquem certas situações que nós nos apercebemos em algumas escolas. Depois a nível de colegas acho que é mais ou menos igual em todo o lado.”
EC302	“ (...) Cada escola tem um ambiente, digamos que uma cultura diferente. Obviamente que isso a nós nos enriquece e de que maneira.”
EC303	“ Acho que de um modo geral obviamente que foi positiva. Embora ... aqui não há um contacto tão estreito com a comunidade. Aqui o contacto que tive restringiu-se a professor/aluno e professor/colega.”
ED400	“ Tem uma cultura própria penso que mesmo pela organização da própria escola. (...) Nós aqui também nos queixamos muito, realmente há miúdos que são mal-educados, mas não há aqueles problemas assim mais graves ... esta escola tem uma organização muito particular. Comparo algumas coisas, embora nunca tenha passado por nenhum colégio, mas comparo algumas dessas características com os próprios colégios.”
ED401	“ A nível de regras, as regras, os próprios alunos também em si. (...) Eu não assisti à festa, vocês fazem aquela festa anual, mas acho que isso é um projeto espetacular. É uma coisa que acaba por fazer com que a escola, os alunos e os próprios pais, acabam por ser um todo. Portanto as pessoas colaboram na vida da escola, os alunos acabam também por andar, eu tenho alunos do 12º que participaram, e andavam entusiasmadíssimos e acaba por haver uma relação escola e comunidade mais próxima.”
ED402	“ Embora eu aqui ache muito ... é mesmo os pais questionarem os professores pelas notas.”
EE500	“ (...) Acho muito estranho. Não percebo porquê. Sei que houve alguma instabilidade. Não percebo porquê. Porque é que não existe ninguém do quadro no meu departamento.”
EE501	“É uma escola manifestamente direccionada para o ensino regular e prosseguimento de estudos, que há pais que obrigam os alunos a estar aqui, se calhar por uma questão social, não é.”
EE502	“ É tudo mais ou menos semelhante. Notei um aspeto diferente relativamente à maioria das escolas ... que é o nível económico dos alunos desta escola.”
EF600	“ Desta escola eu fiquei ... fiquei surpreendida pela positiva pela diretora da escola, que valorizou muito os professores contratados no aspeto em que não fazia distinção entre os contratados e os não contratados, digamos assim. E aí foi de facto um fator muito positivo.”

EF601	“Porque de facto são pessoas com bastante experiência e intimidada, sim. Senti-me um bocadinho intimidada. Mas a nível de funcionamento de escola ... não tem nada que a distingua pela negativa em relação às outras. Antes pelo contrário. Tem uma estrutura fantástica ...”
EF602	“Tive alguma dificuldade Acho que para nós conquistarmos o nosso lugar como professor, é mais difícil. (...) Aqui temos de nos distinguir de facto de que somos um professor e não um empregado. Aqui notei muito isso.”
EG700	“Para mim esta escola tem características muito próprias e muito marcadas. Tem, o que é bom por um lado e perverso por outro. Considero que a escola funciona quase como se fosse uma família e neste momento sinto que tal como as famílias têm perversidades de funcionamento.”
EG701	“ Penso que neste momento na escola, o grupo alunos ... é um grupo demasiado homogéneo e tem falta de diversidade. Diversidade cultural, diversidade de maneiras de pensar, <i>background</i> cultural, <i>background</i> social.”
EG702	“Gosto bastante da escola. Uma das coisas que me agrada bastante na escola é o tipo de liderança. Considero a liderança da escola a parte mais positiva e, portanto, é um projeto que me interessa.”
EG703	“Acho que há uma grande diferença ao nível da postura dos alunos. (...) Penso que há menos afetividade e menos respeito.”
EG704	“Ao longo dos últimos anos reformaram-se algumas pessoas. Portanto o quadro reduziu e a escola tem tido professores contratados.”
EH800	“ A escola é uma escola agradável para trabalhar. Uma escola relativamente pacífica e calma, onde ainda é possível exercer a profissão, cumprir o papel de professor e ensinar sobretudo, que é esse o nosso objetivo. (...) Acho que há alguma preocupação com a exigência apesar de ... apesar de termos de lutar muito por ela. Porque a tendência, muitas vezes é no sem tido contrário. Mas é uma boa escola para trabalhar.”
EH801	“Acho que o clima que se vive contribui para o sucesso educativo, mas acho que podia contribuir muito mais. Acho que esta escola com as condições que tem, com o nível socioeconómico da esmagadora maioria dos nossos alunos, que é relativamente elevado, não temos os problemas que existem na maioria das escolas, é suposto o sucesso ser muito superior áquilo que é.”
EH802	“Aquilo que eu acho é que o nível de exigência de trabalho tem vindo a decrescer e temos cedido, temos cedido a pressões várias.”
EH803	“Pressões da tutela tendo em vista o sucesso. Pressões dos pais que eu considero que interferem excessivamente na escola e temos cedido a uma tendência cada vez maior de os alunos não trabalharem. E, conforme vão trabalhando menos, nós para termos algum sucesso vamos diminuindo o nível de exigência e portanto isto é uma rampa. É uma rampa que neste momento está numa situação em que é preciso fazer qualquer coisa para a derrapagem não ser ainda maior.”
EH804	“Esta escola como é, ainda por cima, uma escola orientada para o prosseguimento de estudos, em que as avaliações, nomeadamente os

	exames, têm um peso muito importante e muito grande e grandes consequências. (...) O ensino e o nosso trabalho tem de ser muito vocacionado para aí e na preparação dos alunos para fazerem exames com bons resultados ...”
EI900	“Gostei do clima e por isso fiquei ... mas ao longo dos tempos, tal como eu acabei de dizer, a situação tem vindo a mudar. Muitos colegas de quem eu acabei por me tornar amiga, com quem trabalhei muito bem, pouco a pouco foram-se reformando. E pouco a pouco a escola também foi mudando. Para além de mudar de instalações, mudou o corpo docente ... por causa de muitas aposentações. Ou seja, a escola tinha, e os vários grupos disciplinares tinham, um número de pessoas fixo. As pessoas eram as mesmas ao longo dos tempos, com muito poucas alterações e pouco a pouco isso foi mudando.”
EI901	“O grande número de professores que se aposentou nos vários grupos disciplinares deu origem a que a escola fosse mudando. Já não é a mesma. É evidente que não ... e fazem muita falta pela experiência. Muitos reformaram-se antecipadamente. Fazem falta pela experiência que tinham, pela sua formação se calhar um pouco diferente daquela dos colegas que chegam, não é.”
EI902	“Na altura chegávamos como efetivos um ou dois ao grupo e depois havia anos em que não entrava ninguém e o grupo estabilizava e agora não é tanto assim. E as colegas que agora chegam são sempre, ou normalmente, colegas contratadas que às vezes estão um ano ou dois e depois vão embora. É diferente de quem vem para uma escola e pensa que vai ficar.”
EJ1000	“Nós temos aqui um problema com a fusão. São realidades completamente distintas. Necessariamente houve diferenças abissais de cultura de escola.”
EJ1001	“ Noto imensas diferenças a nível de alunos, noto imensas diferenças a nível de disciplina. (...) Esta história de nós termos de lidar cada vez mais com as tecnologias de informação. As tecnologias de informação deles. A maneira de comunicar deles. São os telemóveis, a maneira de estar.”
EJ1002	“Noto nos últimos anos que muitas pessoas da minha idade ou mais novas do que eu se reformaram e fazem imensa falta aqui à escola.”
EK1100	“Mas em relação a essa época tentava-se inculcar o gosto pelo trabalho, a disciplina, o empenho e era realmente isso também que me deixou bem e fez com que eu continuasse aqui na escola durante estes anos todos.”
EK1101	“Sinto uma diferença, bem em relação a colegas professores houve uma alteração razoável. Parece-me que a preparação dos colegas ao longo dos anos tem vindo a alterar-se ligeiramente. A forma como eles são como professores, a relação que têm com os alunos, acho que é um bocadinho diferente do que era nesse tempo. Acho que estão mais próximo hoje dos alunos e isso em certa medida pode ser bom mas também pode ser mau. Quer dizer, pode fomentar um bocadinho a indisciplina. Os professores nesse tempo eram um bocadinho mais distantes dos miúdos, cada um estava no seu lugar e isso também fazia com que os miúdos tivessem uma atitude diferente em relação

	aos professores.”
EK1102	“Em relação ao que era nessa época, havia uma diferença acentuada. O clima era bastante bom, muito disciplinados. (...) Havia muita disciplina, os alunos eram trabalhadores, muito empenhados, realmente era bastante bom.”
EL1200	“A escola que eu conhecia antes da fusão e a escola que eu conheço agora é muito diferente. Em termos de conceção de escola, de linha orientadora, é muito diferente.”
EL1201	“Penso que apesar de tudo as coisas evoluíram com alguma tranquilidade. Que se criou de facto um espírito de escola, que nos conseguimos juntar criando um espírito de escola. Penso que de uma forma geral, de facto há um trabalho nesse sentido, que as pessoas estão conscientes e que trabalham pelo nome da escola e com gosto e empenhadamente, embora haja quem não o faça.”
EM1300	“ Fui sempre um bocadinho distante relativamente a projetos educativos muito elaborados. (...) o nosso na escola foi sempre um documento que genericamente enunciava princípios com os quais é fácil concordar. (...) Enunciam-se os princípios da exigência, da competência, do preparar os alunos quer para a vida ativa, quer como também na sua vertente humana e social. (...) Tem a noção de que na escola os alunos são as pessoas principais e tem essa pretensão, que eu acho que é a pretensão que deve ser a de qualquer escola. Contribuir para que eles saiam passados aqueles 6 anos, pessoas bem formadas, pessoas mais preparadas para a vida, pessoas com muito mais conhecimentos e com muito mais competências quer em termos do que aprenderam enquanto aprendizagens mais formais, quer enquanto pessoas inseridas numa sociedade.”
EM1301	“Eu acho que para mim é, continua a ser a missão da escola hoje em dia. Missão essa que nunca foi fácil, mas que talvez comece a ser cada vez mais difícil numa sociedade que está em mudança e a tornar-se cada vez mais agressiva para os jovens.”
EM1302	“De uma maneira geral, a grande maioria dos alunos, a grande maioria dos alunos da escola tem, por exemplo, pais com estudos de nível secundário ou licenciaturas. A regra é essa. Julgo que não é uma regra que se aplique à escola média no país. Oriundos, por isso, de famílias que elas próprias já tiveram um nível de educação pelo menos a nível do secundário, mas também de nível superior. Por isso esperam o mesmo para os seus filhos. Faz uma mistura que eu costumo dizer que é uma mistura saudável na cidade de Lisboa, entre alunos oriundos de várias freguesias. (...) Aproximadamente 50% dos alunos que entram no 7º vêm do privado e do público. A tal mistura saudável a que eu me refiro também se faz nessa génese, no início da escola no 7º ano.”
EM1303	“É uma escola em que as famílias estão atentas ao que se passa na escola. (...) No entanto, este envolvimento que é saudável tem sempre que ser travado, porque encontrar o justo equilíbrio entre o interesse e a vontade de participar e não permitir ingerências naquelas que são as competências mesmo da escola e dos seus professores, é sempre um jogo de equilíbrio que por enquanto se mantém, mas tenho a noção

	que é sempre um jogo de equilíbrio.”
EM1304	<p>“No caso da nossa escola, acho que os fatores que influenciam essa cultura própria e esse espírito especial que eu digo que a escola tem são, por um lado ... o facto de ser uma escola em que muitos alunos têm irmãos na escola. Irmãos mais velhos e ... em que muitos dos pais e encarregados de educação atuais foram alunos ou alunas da escola. Até algumas professoras. E, portanto, isso é um fator que eu acho que faz dela uma escola um bocadinho especial, no sentido familiar mas não depreciativo do termo. Aliás, é verdade que não devemos confundir os conceitos da casa e da escola, mas é bom que os alunos na escola se sintam um bocadinho em casa. E eu acho que isso acontece mesmo na nossa escola. Outro fator que contribui para isso é o facto de (...) os diretores de turma do terceiro ciclo, particularmente dos sétimos anos, fazerem muito bem essa ligação. Têm a noção de que muitos alunos que, por exemplo, vêm para o ensino público pela primeira vez, e a verdade é que, a esmagadora maioria dos pais tem da escola a melhor das impressões, precisamente porque percebe que não é porque já não está no colégio que deixa de ter contacto com o que se passa com o filho ou com a filha e que deixa de ser informado daquelas que são os acontecimentos e as preocupações que a escola tem relativamente a eles e que são transmitidas e relativamente às quais pedem colaboração. (...) Eu diria que o que torna diferente, talvez, a nossa escola ... também seja (...) há um espírito de pertença e de identidade da escola que eu não senti ... em escolas como essas que eu referi. Acho que há um estilo de pertença muito forte, não sei se a festa que nós fazemos no final do ano contribui para isso ou não. É possível que sim, não só a festa, mas a festa também e portanto a esse nível acho que é algo que é facilitador do nosso trabalho.”</p>
EM1305	<p>“Eu, relativamente aos professores, já passei por tantos, estes últimos anos foram tão ricos em mudanças, ricos se calhar não é a palavra ideal, mas houve tantas mudanças nos últimos anos que eu tenho muita dificuldade, ..., o que vou dizer gostava que não fosse marcado pelo presente Se eu me concentrar só no presente ia dizer coisas mais pessimistas ou menos agradáveis. (...) Achei o clima da escola ao longo destes anos todos, e particularmente pensando no corpo docente, positivo. Naqueles tempos mais difíceis, e claramente eu acho que aqueles tempos do mandato da ministra Maria de Lurdes Rodrigues foram tempos difíceis para todas as escolas e todos os professores. As escolas ... em que o clima foi preservado, foram aquelas em que quem estava à frente das escolas conseguiu fazer a ponte e perceber que era possível e desejável não entrar em desobediência relativamente a quem estava ... relativamente ao ministério da educação, mas também não hostilizar os professores porque, lá está, é a visão de quem está no terreno. Não se podem perder as pessoas com quem se trabalha porque eu acho que esse foi um erro de cima que nós, cá em baixo no nosso território, não fizemos. Resistimos aquele grande impacto negativo da avaliação de professores. Com o passar dos tempos, resistimos inclusivamente ao</p>

	enorme impacto (...) de passar a ter o dobro ou mais do dobro das horas na escola.”
EM1306	“A escola beneficiou nos últimos dois, três anos, quatro, não sei bem precisar, de uma opinião muitíssimo favorável por parte das pessoas. É o fenómeno moda que também se aplica às escolas. (...) A escola tem tido uma procura muito significativa, e isso é o nosso ganha-pão, também não vamos fingir que isso não é importante.”

Categoria de análise 1 – Cultura e clima de escola	
Subcategoria 2- Ambiente de trabalho	
Código dos dados	Unidades de análise
EA106	“Um apoio enorme da direção mas da escola também (...) aliás acho que é uma das razões que me faz estar nesta escola é que eu sinto, quer por parte dos colegas de grupo, quer por parte da direção e em particular da diretora um enorme reconhecimento pelo meu trabalho, independentemente de eu ser contratada ou não.”
EA107	“Dão-me tarefas como às outras, trabalhamos em conjunto, trocamos ideias em conjunto, sinto que as minhas ideias junto da direção da escola são aceites.”
EA108	“Reconhecida e valorizada. Isso, nesse aspeto a motivação é total.”
EA109	“Agora o que eu sinto, sei lá, sinto que no meu grupo há uma série de pessoas ... que têm uma enorme vontade de que a escola esteja bem vista, de que a escola seja boa, continue a ser boa. E eu acho que sinto um bocadinho isso. Sinto que tenho de trabalhar, sinto que não quero deixar a escola mal, não quero deixar a direção da escola mal e quero trabalhar ... por um lado pela escola e acima de tudo pelos alunos.”
EB210	“A escola estar muito mais bonita ... por causa das obras. Porque trabalharmos em condições é muito importante. É muito confortável termos net em cada sala. (...) É muito bom termos um bom equipamento.”
EB211	“É verdade que não estão cá colegas que eram efetivos e que estavam cá na altura e que o ambiente mudou muito.”
EB212	“A indisciplina é incomparável, incomparável. O ambiente na sala de professores não tem nada a ver. (...) É verdade que está um ambiente um bocadinho mais descontraído.”
EB213	“Em relação aos alunos a diferença é notória.”
EB214	“Noto diferenças sim, sobretudo ao nível do comportamento dos alunos e até do aproveitamento, que é inevitável. Um comportamento mais irregular vai repercutir-se inevitavelmente num aproveitamento menos bom.”
EC304	“Essencialmente pela coordenadora. Já considero um grande apoio por parte da direção quando não sofro qualquer tipo de pressões a nível de avaliações. Acho que isso é um fator muito importante. Já estive numa escola em que isso não aconteceu.”
EC305	“O departamento e o grupo de Matemática têm sido sempre ótimos porque me apoiam em tudo o que é necessário. A nível de orientação, material para eu trabalhar.”

ED403	“ Aqui eu tenho um grupo espetacular, a coordenadora é uma pessoa que me tem ensinado muito. (...) É espetacular e a direção também.”
ED404	“ O ambiente de trabalho é muito bom. O grupo é muito unido.”
ED405	“ É um ambiente mesmo de muita cumplicidade, há muita partilha que também é importante, a partilha de materiais. (...) Há a partilha de testes, de fichas, de material para utilizar com os alunos.”
ED406	“ Gostei muito do ambiente e vou ter saudades. Aliás, acho que já tenho saudades. Ai custa.”
EE503	“Fui muito bem recebida na escola. Gostei dos colegas. Apesar de ter tido alguns problemas com os alunos nas primeiras semanas ... e de serem alunos de algum modo indisciplinados.”
EE504	“ Claro que eu às vezes, nós todos penso eu, temos dúvidas quando estamos a preparar uma aula. Claro que eu senti alguma necessidade de ter um apoio a esse nível. Mais se calhar a nível científico, até porque estava a dar um nível que dei poucas vezes e portanto surgiram-me algumas duvidazitas.”
EE505	“ Não era da área de economia precisamente. Disponível quando surgia algum problema de comportamento.
EE506	“ Não. Não. Foi a primeira vez. Não, nunca, nunca.”
EE507	“ Senti uma maior, alguma lacuna talvez na partilha de algumas dúvidas que me surgiram...”
EF603	“A nível de delegada de grupo achei que foi impecável a nível da defesa do nosso trabalho ... ela prontificou-se a ajudar o máximo que pudesse. (...) No geral, o saldo é de facto bastante positivo.”
EF604	“A nível de ambiente ... a nível de professores e segmentando, os professores têm uma perspetiva histórica, são professores estabelecidos, já são professores da casa e nós somos aqui ... intrusos praticamente.”
EF605	“Quando apanhei esta oportunidade de trabalhar com professores com mais experiência fiquei um bocadinho dececionada ...”
EF606	“O ambiente entre professores e para trabalhar assim individualmente, foi evoluindo ao longo do tempo, como é normal.”
EG705	“No caso específico desta escola já existe uma grande maioria de professores que gosta de partilhar o trabalho e gosta de planificar o trabalho em conjunto e gosta de cruzar projetos.”
EJ1003	“Mas o clima de escola é fundamental para o sucesso dos alunos. Para os alunos perceberem onde é que estão, como é que estão, como é que devem agir e os exemplos também das outras pessoas que estão aqui para os formar.”
EK1103	“Olha, o ambiente de trabalho sempre considere bom.”
EL1202	“ Do ponto de vista físico, foi uma escola sempre com ótimas condições. Em termos de condições de trabalho temos aqui ótimas condições de trabalho. E isso é importante. (...) Temos tudo à nossa disposição, penso que por aí isso é importante porque podemos fazer um trabalho digno com os alunos. Depois é uma escola que tem um ambiente, em termos do universo dos alunos, que me agrada muitíssimo. Aqui nós podemos ensinar. (...) Nós aqui, penso que podemos de facto trabalhar como professores. Temos um universo social e cultural que nos permite esse trabalho e esse é um aspeto que

	me agrada muitíssimo, muitíssimo.”
EL1203	“Do ponto de vista do ensino, penso também que é um universo que permite que nós trabalhemos com muita tranquilidade.”

Categoria de análise 1 – Cultura e clima de escola	
Subcategoria 3 – Acolhimento aos novos professores	
Código dos dados	Unidades de análise
EG706	“Senti-me bastante bem recebida na escola. Senti-me bastante bem integrada pelo grupo e pela direção. Uma coisa que me agradou e me surpreendeu.”
EG707	“Acho.”
EG708	“Relativamente ao meu grupo e a mim própria, eu tento sempre acolher bem e fazer com que os professores se sintam bem na nossa escola e apoiados naquilo que precisam.”
EH805	“Fomos bem acolhidos. (...) Havia professores mais antigos que estavam na escola há muitos anos (...) e tínhamos que fazer grupos de trabalho que incluíam professores de vários grupos. Isso levava a uma interação e a um trabalho colaborativo grande.”
EH806	“A integração na generalidade foi boa e apesar de as pessoas terem mais experiência recebiam bem as pessoas mais jovens, ...”
EH807	“Eu acho que hoje as pressões são muito maiores, a instabilidade é muito maior em relação a essa altura e a dicotomia entre professores que estão instalados na carreira e professores que têm uma instabilidade enorme, que não sabem o que vai ser o dia de amanhã, é muito grande ... e há uma mobilidade muito maior e portanto creio que acaba por existir pouca interação ...”
EJ1004	“É evidente que uma pessoa quando começa tem primeiro que conhecer a escola, conhecer os hábitos e tudo. Tem necessidade de apoio, não é. E eu senti sempre por parte das minhas colegas esse apoio.”
EJ1005	“Teoricamente parece que sim, mas não anda na prática. (...) Todos os anos vem gente nova que às tantas ... e as exigências são tantas, tantas, tantas que às tantas não sei se as pessoas se sentem da mesma maneira acolhidas como eu me senti. (...) Eu acho que as pessoas da casa fazem o possível por acolher e por ajudar estes que vêm de novo.”
EK1104	“Bastante bem. A colega do grupo integrou-nos bastante bem. Foi muito afável connosco, foi quase maternal, (...) As outras colegas também, os outros grupos também nos receberam muito bem.”
EL1204	“... e fui sempre, sempre muito aconchegada, muito mimada.”
EL1205	“A maneira como os professores novos estão na escola é diferente. Eu quando vim, a minha expectativa era de ficar. E, portanto, nós começámos a traçar um caminho que era o de ficar como professor da escola.”

Categoria de análise 1 – Cultura e clima de escola	
Subcategoria 4 – Como os professores veem os alunos	
Código dos dados	Unidades de análise
EA110	“Também gosto que eles percebam, eu acho que eles percebem isso tão bem, que se eles precisarem de conversar comigo sobre outro assunto, eu acho que também sentem que estou disponível.”
EA111	“Uma coisa que eu noto aqui, até mais do que nas outras escolas. Eu acho que os alunos têm um reconhecimento pelo meu trabalho. Até maior do que noutras escolas. Aliás aqui, eu acho que estes alunos têm um problema... são muito mais exigentes com o professor do que são com eles. É uma característica para mim dos alunos desta escola. Eles são muito mais exigentes com o professor. O professor não pode falhar. Mas eles podem e falham muitas vezes. E isso é também um motivo de desmotivação para o professor... por vezes não sente da parte deles o mesmo trabalho.”
EA112	“ Que é eu ir devidamente preparada para que eles me respeitem e para que gostem das minhas aulas. E por vezes eles não correspondem.”
EA113	“Mas acho que eles têm um profundo reconhecimento pelo nosso trabalho. Acho que eles percebem perfeitamente quando um professor preparou as aulas, ou um professor faz fichas para eles. Eles percebem tão bem, tão bem. Eles agradecem, percebem que o professor demorou muito tempo a fazer as coisas. Eu também faço questão de dizer, especialmente quando eles não trabalham “olhem, eu estive este tempo a preparar isto e vocês agora não fizeram”. E acho que eles pelo menos pensam sobre o assunto.”
EB215	“Quando os alunos percebem que nós fizemos um trabalho sério e eles também o cumpriram e portanto se houver seriedade e responsabilidade de parte a parte eles sentem isso. Se eles sentem que isto foi assim um bocadinho frouxo, que foi assim um bocadinho ao sabor da maré, eles vão esticar também a corda (...) Se eles perceberem que as coisas são exatas, que são determinadas, então tudo vai funcionar com o mesmo rigor.”
EB216	“Com este grupo de alunos se calhar há coisas que nós temos em comum. Podemos não ter em comum se calhar alguma perda de valores que alguns têm.”
EB217	“E neste grupo de alunos aquilo que eu tentei aproveitar foi, se tem posses económicas para poder comprar o livro x leia porque este é ótimo. (...) Essa é a vantagem.”
EB218	“Neste grupo de alunos, e se calhar vindos destes grupos sociais, aquilo que eu lamento é a falta de valores de alguns. Agora que eles tenham a sorte de ter o privilégio de terem os iPods que eles gostam, isso eu acho que é ótimo. (...) Agora não podemos sobrepor isso àquilo que é verdadeiramente essencial na nossa vida.”
EC306	“Aqueles alunos que quando se trabalha com turmas, com alunos que

	realmente querem fazer, querem trabalhar, penso que os alunos reconhecem o trabalho. Porque eles apercebem-se do trabalho que o professor faz ou tem.”
EC307	“ Não estava habituado a este tipo de alunos. Já estive numa escola que era o oposto, não é. E em ambos os casos são escolas com as quais é difícil trabalhar.”
EC308	“ Embora se note ... uma maior humildade dos alunos dessas escolas (bairros sociais) relativamente aqueles em cuja escola eu me encontro.”
EC309	“ Sim, arrogantes. E não respeitam, não respeitam. Não vamos generalizar, mas diria que a maior parte deles não respeita. Não tem os tais valores que a escola tenta, a escola e os professores, lhes tentam inculcar, não é.”
EC310	“Os alunos agora têm mais coisas com que, digamos, se perder, têm outros desafios e hoje em dia deve ser muito difícil ser jovem adolescente. Temos que ter isso em conta.”
EC311	“ Essa será a parte positiva. Foi a parte que me fez precisamente vir para o ensino e obviamente que essa é extremamente enriquecedora. Acho que é uma profissão que nesse aspeto é muito satisfatória mesmo. Estar em contacto com os alunos. Essencialmente gosto é do contacto com os miúdos. Conhecer novas realidades mesmo. Vivenciar.”
ED407	“ Reconhecem, pelo menos aqueles alunos que são aqueles alunos que estão aqui porque gostam de aprender e porque têm objetivos na vida.”
ED408	“ Claro que eu gosto muito do que faço e este ano tenho uma turma muito complicada que eu sei que há miúdos que não reconhecem, ...”
ED409	“ A maioria dos alunos sabe, sabe. (...) Sabem reconhecer, aliás nós próprios percebemos e ouvimos.”
ED410	“ Tenho miúdos ... talvez um pouco mais arrogantes, isso tenho notado, alguns miúdos como se costuma dizer, de nariz empinado, um pouco mais arrogantes, mas se nós falarmos com eles e dissermos que as coisas não são assim ...”
EE508	“ Penso que alguns alunos reconhecem ainda quanto nós somos importantes.”
EE509	“ Prosseguimento de estudos, prosseguimento para a licenciatura, no entanto há alunos que não estão aqui bem, nesta via de ensino.”
EE510	“ Sim, os alunos na generalidade eram menos humildes do que outros alunos que eu tenho apanhado noutras escolas, (...) alguma prepotência por parte de alguns alunos ...”
EE511	“ Quando os alunos percebem as fragilidades do professor, não só em termos científicos ... provocam alguma instabilidade nas aulas.”
EF607	“Com os miúdos achei que de facto eles tinham muitas expectativas em relação às avaliações (...) eles querem aquilo a todo o custo, independentemente de passarem por cima do professor, do colega, de quem for, querem aquilo sem qualquer barreira.”
EF608	“Bastante competitivos.”
EF609	“Nós olhamos uma pessoa e vemos a explicação e vemos a dedicação e notamos isso. E eles notam isso, claro.”

EF610	“Eu acho que agora só sentem a pressão dos exames já muito tarde no percurso académico. Por isso os conteúdos dos primeiros anos vão sendo um bocadinho mais facilitadores ... e depois no secundário cai tudo ali.”
EG709	“Os alunos para mim, têm uma postura relativamente à escola que é um pouco estranha porque eles estão na escola como se a escola lhes devesse alguma coisa. Olham para os professores como se os professores fossem criados deles, o que me leva a pensar que olham para os pais também da mesma maneira.”
EG710	“Eu diria que tem vindo a piorar. (...) Eu acho que é devido a uma série de fatores, portanto fatores sociais, culturais e também os fatores de cultura de escola. (...) Traduzem-se em piores resultados académicos.”
EH808	“Precisam de regras muito claras, de regras muito definidas, de limites, para que se possam formar.”
EI903	“O tipo de alunos que nós temos ou tínhamos, eu penso que os alunos de um modo geral e nós sempre tivemos um pouco a ideia de que os nossos alunos eram mais trabalhadores e mais interessados, mais estudiosos, menos problemáticos e pouco a pouco isso tem vindo a sofrer alterações. Inclusivamente porque os alunos cada vez se interessam menos, cada vez trabalham menos. Eles próprios devem sentir que o estudar no passado, dava direito a fazer um percurso académico e ter um emprego e uma vida profissional e agora já não. Portanto, para quê estudar, envolver-se quando se calhar o resultado final é igual a quem não estudou, por exemplo.”
EJ1006	“ (...) Porque há muitos alunos que ainda não interiorizaram o que é uma aula.”
EJ1007	“Os resultados dos alunos aqui nesta escola até poderiam ser melhores, não é. Portanto temos de saber analisar bem porque é que podendo ser melhores não são.”
EK1105	“Acho que eles podiam ser melhores. O sucesso devia ser melhor.”
EK1106	“Não sei se eles querem este tipo de escola que nós estamos a dar ... eu acho que eles estão aqui na escola um bocadinho para falarem uns com os outros, para combinarem coisas para se encontrarem. (...) Há alguns que poderão ver aqui na escola um local onde podem aprender coisas que não aprendem noutra sítio. Mas para muitos, aquilo que nós estamos a dar se calhar não é aquilo que eles querem.”
EK1107	“Aquilo que nós estamos a transmitir em termos de conteúdos, se calhar eles podem aprender noutra sítio. Se calhar teríamos de nos preocupar mais com outros aspetos.”
EL1206	“Tenho pena que os alunos não trabalhem mais. Penso que isso também se prende um bocadinho com o universo social que temos. Uma determinada classe social que não valoriza como eu gostaria de ser valorizada a aprendizagem, o saber e o trabalho do professor.”
EL1207	“O ter boas notas, boas classificações, o saber de facto. E aqui às vezes eu acho que isso falha um bocadinho.”
EL1208	“É a atitude da família face à escola. E o serem classe média, média-alta não contribui para um maior respeito pela escola, valorizar o trabalho, valorizar a aprendizagem. Não é por aí.”

EL1209	“E isso vê-se por exemplo nas notas do 12º ano. São classificações que eu considero globalmente baixas. Considerando que estes alunos pertencem a uma classe social, que têm boas condições para serem bons estudantes, não são tão bons estudantes assim. E eu penso que isso falha na família e falha da nossa parte com certeza absoluta. Não conseguimos incutir nos alunos o gosto pelo estudo, pelo trabalho, pela aprendizagem. Alguma coisa falha.”
EL1210	“O que eu sinto é que de uma forma geral os nossos alunos estudam pouco. Isto é o que eu sinto como professora. Eles estudam pouco, mas pouco mesmo.”
EL1211	“Os alunos vão-se acomodando. Vão-se acomodando a isto, os pais também. Portanto transita-se com alguma facilidade e vamos andando todos assim nesta paz que eu penso que dá muito maus resultados depois no 12º ano.”
EM1307	“Mas acho que os alunos hoje dia por via das novas tecnologias, dos telemóveis escondidos e do não sei quê, quer por via daquele multi-tasking que eles fazem tão bem, que faz com que eles estejam a fazer várias coisas ao mesmo tempo e não fazem nada concentradamente. (...) Eu acho que a miudagem hoje em dia está mais difícil de controlar a esse nível.”
Categoria de análise 2 – Liderança da diretora	
Subcategoria 5 - Motivação	
Código dos dados	Unidades de análise
EM1309	“A ideia de vir mais tarde, alguma vez, a vir integrar uma direção de escola ... nunca foi uma ambição, nunca foi um pensamento sequer que eu tivesse. Acho é que às vezes as situações proporcionam-se, os contextos proporcionam-se e de facto foi numa altura em que esta escola estava numa fase de transição entre os conselhos diretivos e o novo modelo, que já é velho, dos conselhos executivos. Nessa fase, a saída de uma pessoa extremamente marcante como tinha sido a Presidente do Conselho Diretivo até aí, à frente da escola, ...”
EM1310	“Nessa altura eu era delegada de grupo, com assento no conselho pedagógico e comecei pela primeira vez a tomar um bocadinho mais de conhecimento com a organização da escola, não como mera professora. Comecei a assumir, eu e não só, posições muito críticas relativamente aquilo que nos parecia, na altura, ser uma enorme desorganização, um contraste enorme com a direção anterior. E depois de dois anos de instalação da escola e quando das primeiras eleições para o conselho executivo, realmente na altura achei que depois de 2 anos a criticar também tinha o dever de pensar em ser uma alternativa à pessoa que se ia candidatar. Portanto é nessa altura que, então como vice-presidente do conselho executivo, que tomei pela primeira vez contacto com a direção da escola. Entretanto a escola é elemento de fusão com outra escola da zona. (...) Nesses dois anos de instalação da escola fui presidente da assembleia e depois, encabecei uma lista (...) para no fundo integrar o primeiro conselho executivo da escola depois da fusão. Já lá vão entretanto oito anos seguidos se não me engano. Desde 2004, 8 anos

	entre presidente do conselho executivo e diretora.”
EM1311	“Eu sei que há pessoas que têm interesse pela, e não tenho nada contra, não estou a dizer isto com nenhum espírito crítico mas para mim foi sempre algo que resultou das circunstâncias e de eu achar que enfim, modéstia aparte, mas podia contribuir ou ajudar a contribuir para o que se estava a passar na altura.”

Categoria de análise 2 – Liderança da diretora	
Subcategoria 6 – Perspetiva da diretora sobre a sua influência e tomada de decisão	
Código dos dados	Unidades de análise
EM1312	“Eu faço sempre as coisas com muita convicção e com muita entrega. Se consigo ou não consigo honestamente não sei. Quer dizer, eu julgo que por enquanto sim. Não tenho a noção, também não vou esconder, não tenho a noção que seja um fracasso, obviamente. Porque isso, ou eu ou alguém já me teria feito perceber e estas coisas são abertas e as pessoas só servem para ajudar a construir alguma coisa enquanto o conjunto das outras pessoas à sua volta o aceitar.”
EM1313	“Pessoas que partilham e acompanham. Porque como eu dizia à bocado, não tenho a menor dúvida que no caso da liderança a nível de escola, eu há bocado dizia nada se faz sozinho e estou cada vez mais convencida disso. Quer dizer, na escola se não houver pessoas, não só na direção, se calhar muito mais importante do que ... na direção têm de ser pessoas que naturalmente se entendam bem e haja do ponto de vista pessoal o mínimo de afinidade. Mas muito mais importante ou tão mais importante do que as pessoas que estão na direção, para mim sempre foram outras pessoas na escola. Pessoas que exerçam ou não cargos de responsabilidade. Claro que é importante que as pessoas que exercem cargos particularmente de coordenação, que também sejam pessoas que partilhem dessa visão.”
EM1314	“Eu acho que tenho características de líder, sim. Acho que tenho características de líder, não vou estar aqui a mentir. Pronto, sem o qualificar, acho que há momentos que o farei melhor e outras pior.”
EM1315	“Ai, eu acho que sim. Mal de nós se não tivermos alguma influência. Alguma, não é. Mais uma vez aqui, eu acho que o segredo está em ser q.b. Não cairmos na megalomania de acharmos que somos todos poderosos, mas também não subestimarmos alguma influência positiva que nós temos nos outros. (...) Eu acho que nós nos influenciámos uns aos outros. Não é necessariamente na espiral da cadeia hierárquica, não é de cima para baixo. Inúmeras vezes acontece o contrário. (...) Portanto, eu isso acho que é uma coisa que não tenho dúvida nenhuma.”
EM1316	“Eu costumo pedir conselhos e opiniões mas sim, há muitos momentos em que eu acho que é um exercício um bocado solitário. (...) Ou seja é indispensável que haja no fim, que haja alguém que decida e o decidir, o decidir é isso mesmo. Quer dizer, é também decidir tendo a noção de que não somos infalíveis e que às vezes há decisões que parecem boas e que na prática não o são e o contrário também é verdade. Mas eu acho que ouvir é uma coisa que eu faço naturalmente.”

Categoria de análise 2 – Liderança da diretora	
Subcategoria 7 – Gestão dos recursos humanos e dificuldades sentidas	
Código dos dados	Unidades de análise
EM1317	<p>“Já lá vai o tempo em que para o cargo de direção de turma, quando nós eramos muitos e até havia o flagelo dos horários zero, podia dar-me ao luxo de escolher o diretor de turma. Eu acho que é assim, há ótimos professores, muito competentes e muito bons professores que são maus diretores de turma. Não é propriamente uma vergonha e uma coisa horrível não ser bom diretor de turma. Quer dizer, porque nós à partida somos professores. Agora, o diretor de turma tem de ter características que nem todos os professores têm. Lá está, tem de ser uma figura que vá ... que tem a noção que vai influenciar e determinar muito do que vai acontecer. Um bom diretor de turma previne uma série de situações. Um mau diretor de turma se calhar vai criar situações desagradáveis e difíceis de gerir. Portanto, há uns anos atrás dava-me ao luxo de escolher. Esse é um dos trabalhos que faço com mais gosto, é a distribuição de serviço. Precisamente por conhecer bem as pessoas e sabendo que há uma margem de erro. Mas nos últimos anos comecei a ter dificuldade em entregar as direções de turma porque das duas uma, ou não entregava aos professores da casa, e optava por deixá-las para horários que iam para as necessidades temporárias. Ou seja, preferia atribuir a um desconhecido do que a certos conhecidos. Fiz isso várias vezes. (...) Relativamente aos cargos pedagógicos ... eu acho que tem sempre de ser um professor competente, o que vai representar o grupo ou o departamento. Deve ser um professor competente e claro que deve ser líder do grupo ou do departamento que vai representar. Se me perguntares o nível de sucesso na escolha, eu tenho a noção, também, de que não é 100% e há uns que eu logo quando designei, tinha reservas que se vieram a confirmar e nuns casos até a agravar.”</p>
EM1318	<p>“Ando preocupada ... com uma eventual diminuição da credibilidade da escola, por exemplo em termos de ensino secundário. É uma coisa que a mim me preocupa. (...) E portanto eu acho que a nível do secundário estamos num ponto de viragem e convinha que esse ponto de viragem, pegássemos nele outra vez e conseguíssemos fazer marcha atrás.</p>
EM1319	<p>“Poderes nenhuns, quase nenhuns, autonomia quase nenhuma.”</p>

Categoria de análise 3 – Gestão intermédia	
Subcategoria 8 – Funções e competências dos coordenadores	
Código dos dados	Unidades de análise
EG711	“O Coordenador de departamento deve ter uma visão alargada do que é a escola e do que são as necessidades da escola. (...) Como esse departamento se posiciona na escola e qual é o contributo que o departamento pode dar à escola nessa perspetiva de macro visão ...”
EG712	“Eu diria que o coordenador deve ter uma postura profissional em relação a todos os elementos do grupo e do departamento.”
EG713	“Sinto-me envolvida em todo o trabalho de grupo. Gosto de contribuir para o sucesso dos projetos de grupo. (...) Sinto alguma responsabilização.”
EG714	“Eu sinto-me responsável se algo corre mal. Sinto-me responsável principalmente se aquilo que corre mal é com professores contratados.”
EG715	“Eu acho que um Coordenador deve ser alguém que mantém o grupo e departamento extremamente bem informado de tudo o que se passa na escola a nível pedagógico e não só. A todos os níveis. É alguém que promove a troca constante de impressões não só com as questões didáticas mas também com as questões de políticas de escola. E é também alguém que participa ativamente no Conselho Pedagógico, portanto que participa para as decisões da escola.”
EH809	“ Deve ser um elo de ligação, deve ser um aglutinador, deve ser também um gestor de relações (...) Deve ser um elemento que tenta promover a ligação e deve ter responsabilidades de supervisão, portanto de cumprimento de regras, daquilo que é estabelecido. Tem um papel muito importante ao nível da organização e verificação. Verificando se o trabalho está a ser feito como deve ser, se os programas são cumpridos. Supervisão pedagógica e didática (...) Supervisão, colaboração, elo de ligação, promover a interação, a troca de experiências a entreaajuda. O Coordenador deve ... ser dinamizador do todo.”
EH810	“Tentamos marcar reuniões de planificação por anos, controlo do cumprimento de programas, verificação de testes de modo a que cumpram os objetivos que estabelecemos para cada ano ao nível das aprendizagens ... preparação em conjunto de materiais de preparação para o teste intermédio.”
EH811	“Não vejo as coisas muito assim, mas quer dizer, é a tal liderança intermédia. Eu reconheço que é um cargo com alguma importância, que é necessário. Porque de facto é necessário que haja algum trabalho entre todos e digamos a direção da escola que é o topo da hierarquia e sobretudo que a coordenação sirva para alguma coisa de útil. Que não seja só de nome, de nome.”
EI904	“Não, não. Tento fazer o meu melhor. Sinto que por vezes parece que sou incompreendida, no sentido de que parece que há assim um espírito, quando corre bem, tudo bem. (...) Quando alguma coisa

	corre mal, chamar a atenção que correu mal porque devia ter corrido bem. Parece que há assim poucos estímulos quando as coisas estão a correr dentro daquilo que é esperado, mais nesse sentido. Mas líder, espero que seja para todos, que todos possamos ser um pouco líderes.”
EI905	“ Deve ter um espírito de saber levar as pessoas a cumprir os seus, as suas tarefas, a ser, no sentido de levar que todos se consigam dar bem. Há sempre problemas de pessoas que são mais individualistas, não conseguem trabalhar em conjunto, ou pessoas que cumprem mais, outras que cumprem menos. No fundo é tentar agregar e tentar desfazer qualquer problema que surja. É criar um bom clima.”
EI906	“Relações entre pessoas, porque essas relações depois muitas vezes têm implicação no desempenho profissional que cada uma tem que ter.”
EJ1008	“É tentar que haja planificações conjuntas, que as pessoas se apoiem umas às outras e que vão ajudando e vão minimizando estas diferenças que existem.”
EJ1009	“Olha eu acho que muita paciência, muita paciência. É necessário alguma organização, é evidente. (...) Porque é trabalhar com pessoas muito diferentes ... portanto é preciso uma grande adaptação a essas pessoas. Depois uma paciência incrível, uma organização porque as pessoas ... tu estás a sentir que te podem marcar falta. Porque o papel de um coordenador é muito lato e por isso sentes sempre que podias fazer mais, que eles estão à espera que tu faças mais. Mas depois também não podes ultrapassar os teus limites, não é. Não és mandona, é preciso ali um certo equilíbrio entre o que se deve fazer, o que se pode fazer e o que as pessoas querem que tu faças.”
EJ1010	“Fazer com que as pessoas trabalhem em conjunto e deem o máximo que podem dar, mas sempre pensando assim, trabalhando em grupo.”
EJ1011	“Líder? Não. (...) Em relação ao grupo, aos professores é mais difícil. Porque são pessoas já muito formadas e o líder, o líder, eu acho que é mais o exemplo.”
EJ1012	“Mobilizar, sim, sim, é evidente. É o exemplo, mas acho que é o principal. Mais do que líder. A pessoa é ... através do seu exemplo. Líder na medida em que tem de organizar coisas e nisso tem de ter um papel de liderança, não é. Isso é evidente. Mas não propriamente aquele líder. Não acho que seja o papel do coordenador.”
EK1108	“Acho que deve funcionar muito como apoio, orientação dos diretores de turma, acompanhá-los e de alguma forma ajudá-los na sua tarefa de direção de turma.”
EK1109	“Muita papelada, muita burocracia, ...”
EK1110	“De alguma forma fazer a ligação entre a direção e os diretores de turma. Colocá-los a par de muita coisa, nomeadamente de legislação do que seja necessário para as tarefas do diretor de turma e também para a organização do ensino secundário, nomeadamente n o que diz respeito à organização de turmas. (...) Depois há todo um trabalho que tem a ver com a parte administrativa da escola ... toda a parte que diz respeito à informática caiu muito sobre o coordenador dos diretores de turma quando não sei se isso seria, ... é muito pesado.”

EL1212	“O papel dos Coordenadores, aquilo a que atualmente se chama as lideranças intermédias, penso que é fundamental. Atualmente tem sido, nestes últimos anos tem sido extremamente difícil desempenhar os cargos. Porque a escola tem vivido uma série de mudanças ... a mudança constante dos currículos ... a mudança permanente de legislação (...) A mobilidade docente. Portanto há uma série de circunstâncias que nos últimos anos têm dificultado o desempenho dos cargos.”
EL1213	“Os cargos atualmente comportam muito trabalho, muito trabalho... pertencer a grupos de trabalho muito diversificados ... tarefas que estão inerentes e que também dificultam o cargo.”
EL1214	“Para além de um imenso trabalho burocrático, porque é preciso sempre trabalho burocrático.”
EL1215	“Lidero mas pouco. É difícil, percebes. A verdade é que os coordenadores não têm poderes praticamente nenhuns.”
EL1216	“Fisicamente é um desgaste imenso, a carga letiva é muita e os cargos têm muita componente burocrática que nos leva imenso tempo.”
EL1217	“Senti de facto que é difícil, que é preciso conhecer a legislação muito bem e que continua para mim a ser um dos maiores handicaps porque sai sempre legislação nova, sempre, sempre, constantemente. (...) É uma aprendizagem que é progressiva, é um trabalho que se faz em muitas áreas diferentes. (...) Implica o relacionamento com os serviços administrativos, a direção, os colegas, os diretores de turma.”

Categoria de análise 3 – Gestão intermédia	
Subcategoria 9 – Dificuldades sentidas e estratégias adotadas	
Código dos dados	Unidades de análise
EG716	“Não sinto que lidere o grupo, sinto que faço parte de um grupo em que todos os elementos têm características muito próprias ...”
EG717	“Os professores que tendem a trabalhar mais isoladamente, a estratégia é marcar reuniões formais para aferição do trabalho.”
EH812	“Eu acho que as dificuldades estão mesmo em alguma capacidade para perceber que as pessoas são todas diferentes umas das outras. Por exemplo, a partilha, que eu acho que é um aspeto fundamental, nem todas as pessoas entendem e têm a espontaneidade de partilhar. (...) Algumas recebem quando os outros dão, mas não têm reciprocidade...”
EH813	“A única coisa que se pode tentar é dar o exemplo dentro do possível, não é, se a pessoa cumprir o melhor que pode e sabe as suas tarefas. Mas é um trabalho de mentalização e de estímulo através da conversa e do exemplo. É a única coisa que se pode fazer. Não sei fazer de outra maneira.”
EH814	“Fiz um acompanhamento muito próximo. Não podia ser de outra maneira.”
EH815	“Estar atenta e estar disponível sempre que é preciso, dentro do possível e dentro daquilo que eu posso e sei apoiar.”
EJ1013	“Têm de cumprir os programas, têm de cumprir na parte experimental. (...) É no trabalho em conjunto que eu acho que se pode resolver isso.”
EJ1014	“Há quem aceite e há quem esteja um bocadinho renitente com isso. Às vezes há dificuldades aí. E é um bocadinho lutar contra a maré, mas vai-se fazendo o que se pode.”
EJ1015	“Acho que conseguimos trabalhar com alguma consistência no departamento. Fazemos uma planificação que tem pés e cabeça, que é coerente, tendo em atenção sempre o interesse dos alunos. (...) Trabalhamos em conjunto, os professores das várias disciplinas ... planificamos coisas em comum.”
EK1111	“Alguma dificuldade nalguns colegas em seguirem algumas das orientações que tinham sido dadas ou pela escola ou pela direção ou pelo conselho pedagógico. Portanto de alguma forma ter de fazer de um certo modo um controlo sobre a tarefa de alguns diretores de turma.”
EL1218	“Com os do 9º ano faço reuniões separadas e faço um trabalho um bocadinho diferente. (...) Depois quando tenho pessoas que são novas na escola ou que nunca tiveram direção de turma, aí sim, faço um trabalho um bocadinho mais próximo de acompanhamento, sobretudo no início dos períodos, nos momentos de avaliação intercalar ou no final dos períodos para preparar a avaliação final. Vou acompanhando individualmente quem me solicita ou quem eu percebo que pode ter dificuldades (...) sempre que me apercebo disso vou fazendo um trabalho um bocadinho mais individualizado. Mas não é, não é muito

	fácil.”
EL1219	“Quanto mais atento e rigoroso for o trabalho dos coordenadores, penso que melhor funciona a escola. O importante aqui é fazer funcionar as coisas em núcleos pequenos. (...) Somos nós coordenadores que trabalhamos com grupos pequenos de professores, quanto mais profissional for o trabalho de um grupo pequeno, maior será o proveito, mais fácil será à direção trabalhar com a escola.”
EL1220	“Muitas vezes passo em algumas reuniões e vejo os diretores de turma sentados com uma plateia de pais à frente, ou com uma linguagem que eu considero não ser a mais adequada, a começar uma reunião fora de horas. (...) Penso que isso fazia parte de uma aprendizagem, de um aspeto que é fundamental. Mas não há muito tempo para isto. E isto é um dos aspetos que podia melhorar a qualidade da escola. O trabalho que nós fazemos. Mas para isto, depois não fica muito tempo. Nem muito, nem pouco.”

TEMA 2 – PROFISSÃO DOCENTE

Categoria de análise 4 – Percurso profissional	
Subcategoria 10 – Tempo de serviço e tempo a exercer funções na escola	
Código dos dados	Unidades de análise
EA114	“Este é o décimo ano que dou aulas, já passei por escolas muito diferentes.”
EA115 *	“Tem sido uma escolha minha e da direção da escola. (...) O que se tem passado é que nos últimos 3 anos vi sempre o meu contrato renovado.”
EB219	“Não sabendo ser exatamente precisa, mas seguramente há uns 16 anos. Nesta escola estou este ano pela segunda vez.”
EC312	“Cerca de um ano, um ano e pouco.”
EC313	“Desde novembro.” (Resposta à pergunta: Nesta escola estás desde quando?)
ED411	“ (...) Anos sem estarem completos porque eu iniciei antes de terminar o curso. Fiz 3 anos mas não completos. Desde que fiz depois a parte da profissionalização, o estágio, tenho mais 3 anos.”
EE512	“Estou a exercer a profissão docente ... desde que terminei a licenciatura em 92, o que corresponde, porque tive horários incompletos a cerca de 12 anos ... de tempo de serviço”
EE513	“É, é o primeiro ano nesta escola.”
EF611	“Este é o meu oitavo ano.”
EF612	“Fui colocada em outubro, dia 6 ou 7 de outubro.”
EG718	“Dou aulas há trinta e um ... trinta e dois anos.”
EG719	“Estou desde 1999 Portanto há 13 anos.”
EH816	“Tenho 35 anos de serviço. Estou na escola... desde 1980.”
EI907	“Sou professora há 28 anos e estou na escola há 22 sensivelmente.”
EJ1016	“É isso, estou no trigésimo sexto ano de serviço, porque como interrompi só entrei mais tarde, não é.”
EJ1017	“Nesta escola estou há 30, não para aí 28.”
EK1112	“Estou a iniciar o trigésimo sexto ano de ensino.”
EK1113	“Nesta escola, quer dizer contando com os anos de fusão, não é, estou há precisamente 30 anos.”
EL1221	“Em 1996 sai da Clássica, fiz o estágio no ramo educacional e depois efetivei aqui nesta escola.”
EL1222	“Efetivei aqui em 1990.”
EM1320	“Licenciei-me... pensando sempre ser professora, aproximadamente há 28 anos, acho eu.”
EM1321	“... Foi numa altura em que esta escola estava numa fase de transição entre os conselhos diretivos e o novo modelo, que já é velho, dos conselhos executivos. (...)”

*Referência ao tempo a exercer funções na escola

Categoria de análise 4 – Percurso profissional	
Subcategoria 11 – Expectativas no início da profissão	
Código dos dados	Unidades de análise
EA116	“Lembro-me que no ano de estágio ... ao final do primeiro mês eu pensei: eu faço isto e ainda me pagam!”
EA117	“Lembro-me de ter recebido o primeiro ordenado e de ter pensado: pagam-me para isto que eu adoro, adoro fazer isto, pronto.”
EA118	“Foi uma empatia imediata desde o primeiro dia. Não sei explicar o que é que aconteceu. (...) Os miúdos adoravam-me.”
EA119	“Depois tive anos mais difíceis. (...) Tive turmas de quem gostei mais, mas nunca tive problemas graves. Mas uma coisa que me fez muita confusão foi o desinteresse deles.”
EA120	“Depende muito dos alunos que eu encontro em cada ano e do ambiente que se encontra em cada ano. Não foram todos os anos muito bons.”
EB220	“ O meu orientador de estágio de Português ... foi ele quem me disse, naquela época, há uns 16 anos, que vocês meninas preparem-se porque nos próximos 10 anos não vão efetivar. Lá mais para os 40.
EC314	“ Acho que hoje quando iniciamos a profissão mesmo sem qualquer tipo de experiência, já temos mais ou menos uma noção do que é. (...) Já temos uma ideia do que é a escola de hoje em dia, de como é que são os alunos de hoje em dia. Depois a um nível mais pessoal, estou a dizer a nível de carreira, também já tinha ideia de que isto iria ser de facto muito complicado. O que me leva até a dizer que se fosse hoje não teria enveredado por esta profissão, de forma alguma.”
ED412	“ As nossas expectativas é que pensamos sempre que vamos fazer com que os alunos tenham interesse pela disciplina, que tenham boas notas, que estejam motivados. Nem sempre conseguimos realmente. Há alguns alunos a quem não conseguimos chegar.”
ED413	“ Pronto, quando regresssei. Eu penso que as expectativas continuaram sempre nessa perspetiva de conseguir que os alunos ... gostassem da matemática. Tentá-los entusiasmar. (...) Encontrei os mesmos problemas.”
EE514	“ Eu estava convencida que iria conseguir efetivar-me relativamente rápido e daí também o ter ficado, não é.”
EE515	“ Quando terminei a licenciatura, na altura andava á procura de emprego e pensei porque não tentar? Não é? Fiquei de imediato colocada. (...) Nesse ano concorri e fiquei de imediato colocada.”
EF613	“ Sensivelmente há 10 anos atrás, mas na nossa área ainda havia uma grande possibilidade de entrarmos e o que eu pensava ... era que as pessoas, passados 3 ou 4 anos, ficavam efetivas.”

Categoria de análise 4 – Percurso profissional	
Subcategoria 12 – Motivação para escolher/estar na profissão	
Código dos dados	Unidades de análise
EA121	“Sempre quis ser professora. Nunca pus outra hipótese na minha vida.”
EA122	“Desde os 6 anos de idade. Desde o Natal em que me ofereceram um quadro de ardósia ... e desde esse momento que eu sempre disse que queria ser professora.”
EA123	“Não foi uma decisão fácil. Não porque a profissão de professor não tivesse sido sempre muito valorizada lá em casa. Foi sempre, sempre. Mas pelas dificuldades que a profissão de professor acarreta e que foram sempre uma preocupação lá em casa, não é. (...) Mas muito, portanto, a mobilidade. Não termos a certeza onde é que ficávamos e nesse aspeto lembro-me perfeitamente que não foi fácil lá em casa.”
EA124	“É o que eu gosto. Não estou nada arrependida apesar de tudo. Não, não estou. Tomaria hoje a mesma opção que tomei ... há 15 anos.”
EB221	“Que me lembro desde muito pequenina de levar muitos ralhetez lá em casa porque escrevia nas portas do meu quarto ... via-se imenso a poeira do giz que ficava e que eu roubava na escola.”
EB222	“ Não terá havido um motivo, não terá havido aquele desejo eu um dia vou ser professora ... havia qualquer coisa que ia funcionando desde o início. Desde antes de pensarmos o que é que queremos ser.”
EB223	“ Se calhar há aqui qualquer coisa que eu também não sei explicar muito bem, mas é aquilo que perdoa se calhar as horas excessivas de trabalho ... é aquilo que é uma terapia também quando temos problemas familiares ou em casa, ou seja o que for.”
EB224	“Desligo-me mesmo ... e portanto aquele momento é meu. É meu e dos meus alunos a quem sempre me apego inevitavelmente ao longo do ano.”
EB225	“O nosso trabalho principal, é conseguir fazê-los dizer aquilo que a gente precisa de ouvir. Tanto em termos de elogio como de reconhecimento, como de justo daquilo que é o trabalho feito, deles e nosso”
EC315	“ Foi o motivo, a vocação, o gosto. Aquilo que eu pensava ser, o que eu queria fazer profissionalmente para o resto da vida, não é. (...) Depois particularmente na matemática porque foi a disciplina que sempre mais me atraiu.”
EC316	“ Foi numa idade mais avançada a partir do 10º ano que comecei a perceber que realmente gostava do ambiente da escola, gostava de facto do ambiente de vivência na escola e a partir daí defini como objetivo a docência.”
ED414	“ ... mas foi sempre, foi sempre aquilo que eu quis ser.”
ED415	“ Desde a primária que senti que gostava de ser professora. Gostava de ensinar, tinha também muitas colegas minhas que por vezes tinham dificuldades, nós juntávamo-nos, lá lhes tirava as dúvidas.”

ED416	“ Bom não há dúvida que eu penso que não sabia fazer mais nada do que ensinar, do que estar na escola. Eu gosto, eu gosto de ensinar, de estar com os alunos. Gosto de estar com os colegas. Gosto de todo o ambiente. Sim, não conseguia, não conseguia mudar de profissão mesmo com este desencanto.”
EE516	“ Entretanto verifiquei que até tinha alguma empatia com os alunos. Gostei. Achei que tinha algum jeito para ensinar, portanto acabei por ficar e fui continuando. (...) Acabei por fazer depois a profissionalização.”
EE517	“ Comecei a dar aulas com a ideia de que tenho um emprego e ganhar um dinheirito e tal. Mas depois achei que tinha competências, que tinha jeito, criava empatia, os alunos gostavam de mim. Eu acho que tinha capacidades científicas e portanto acabei por ficar.”
EE518	“ Neste momento tinha mudado. Mudava. Se estivesse a iniciar agora não tinha vindo para aqui.”
EF614	“Lembro-me quando era miúda, a maneira de eu estudar era fingir que estava a explicar a alguém. (...) Era aquilo e tinha de ser e era o mais natural ao longo do meu percurso de vida, acho que sempre fiz essa opção sem ter de pensar muito.”
EF615	“Mas quem está, de facto tem que gostar mesmo. Porque são muitos sacrifícios, são muitas horas extra, é um trabalho que não acaba, é uma preocupação com os miúdos ... com o futuro deles, com o percurso deles e não é qualquer pessoa que está aqui tendo estas condições.”
EF616	“Mas vamos arrançando recompensas. Ai o miúdo teve boa nota no exame, entrou para a faculdade, acabou o curso. Vamos sempre tendo estas pequenas coisas ... que é só mesmo para nós.”
EG720	“Eu não escolhi esta profissão. Eu escolhi o curso de pintura e era o que eu tinha disponível em termos de mercado de trabalho na altura.”
EG721	“Fui para Macau para trabalhar noutra ramo e reiniciei-me na docência por questões de remuneração em Macau.”
EH817	“Ai, desde muito pequena que eu dizia que queria ser professora. (...) Se pudesse fazer outra coisa, não a escolheria. Gosto de ser professora, sempre gostei. É por gosto, não foi por falta de alternativa ... foi por opção.”
EI908	“Não era algo que eu tivesse pensado desde muito pequenina que queria ser isto ou aquilo. Mas escolhi o curso porque gostava e depois acabei por ser professora e acabei por gostar. Achava que, pelo menos na altura, a profissão tinha algumas vantagens que me agradavam. Que pouco a pouco, se calhar, têm vindo a desaparecer.”
EI909	“Dava muita autonomia. A pessoa se fosse competente, se fosse responsável, tinha autonomia para desenvolver o seu trabalho. (...) Deixava-nos de certa maneira uma vida organizada. E pouco a pouco isso vem sofrendo alterações.”
EJ1018	“Acho que sempre gostei. Achei que era uma profissão de liberdade. (...) Eu sempre gostei muito do contacto com os miúdos, mas era também um bocadinho o sentido da liberdade.”
EK1114	“Olha eu gosto de ensinar e esse gosto foi-se mantendo ao longo do tempo e talvez reforçando.”

EK1115	“Eu tenho uma avó que era professora (...) e eu na minha infância lembro-me de conviver com os miúdos da escola. (...) E essa experiência e esse exemplo talvez me tenham ajudado um bocadinho a seguir a profissão.”
EL1223	“Não me lembro de querer ser outra coisa. Desde pequenina foi aquilo que eu quis fazer, ser professora. Não me lembro de ter querido ser outra coisa. (...) Faço por gosto, faço por gosto. (...) Aquilo que eu mais gosto de fazer é ensinar e perceber que os outros aprendem alguma coisa e que evoluem enquanto pessoas, enquanto cidadãos, enquanto estudantes também, naturalmente, com aquilo que eu tenho para ensinar.”
EM1322	“Licenciei-me pensando mesmo em ser professora. (...) Foi numa altura em que o estágio não era integrado, portanto vicissitudes de início de carreira diferentes das de agora mas também não eram fáceis. E sempre nos primeiros anos, que me recorde, era de uma elevada motivação para poder vincular-me, para poder profissionalizar-me. Para isso tive que me afastar de Lisboa, mas sempre a achar que valia a pena.”

Categoria de análise 5 – Percepções dos professores acerca da profissão	
Subcategoria 13 – Perfil, competências e autoridade do professor	
Código dos dados	Unidades de análise
EA125	“Firmeza, exigência e afeto ao mesmo tempo. Eu não sei lidar com os meus alunos de outra maneira. Eu gosto verdadeiramente deles. (...) E tento aliar ao gostar deles, firmeza e exigência. Explicar-lhes que se eles não trabalharem nunca vão conseguir nada na vida, não é ... trabalhar, esforçar-se para conseguir alguma coisa.”
EA126	“Quando temos regras elas têm de ser cumpridas para que todos nos possamos dar bem. Portanto acho que essas três têm sido um bocadinho o meu lema. Claro que depois dependendo da escola onde estou e dos alunos que encontro ... tento gerir, não é ...
EA127	“E a preparação científica. Porque eu acho que quando estamos bem preparados os alunos reconhecem perfeitamente. Eu acho que o aluno no fundo gosta de um professor que saiba para lhe transmitir alguma coisa.”
EA128	“Depois acho que aquilo que faz parte da nossa personalidade também é muito importante, não é. O bom senso do professor é importante até porque na nossa carreira nós estamos constantemente a lidar com situações novas. E lidar com determinadas situações, acho que vem um bocadinho de dentro, acho que não se aprende na faculdade. (...) Ou nós temos bom senso e sabemos lidar no imediato com aquilo, ou então, quer dizer, ninguém nos vai ensinar.”
EA129	“Também tenho a perfeita noção de que essencialmente no secundário, nós temos um papel fundamental, nas escolhas que os alunos vão ter no futuro e na sua profissão.”
EA130	“Acho que trabalho muito para que os meus alunos me respeitem e para que os pais dos meus alunos me respeitem.”
EA131	“ Tenho trabalhado o suficiente, quer a nível científico para me preparar bem para as aulas, quer no tratamento que tenho tido com os meus alunos. Acho que nós para sermos respeitados também temos de respeitar os outros ...”
EA132	“Acho que o professor é um modelo. E acho que quando pensa de outra maneira está errado.”
EA133	“Acho que há determinadas profissões que são mais do que uma profissão. São uma missão. E acho que no caso dos professores nós somos modelos para os alunos. Pelo que temos de ter muito cuidado nas nossas atitudes. Não é esquecermo-nos que somos humanos e que erramos.”
EA134	“ Peço-lhes desculpa às vezes. (...) Acho que percebem que sou humana como eles e que portanto que posso errar e que tenho a capacidade de admitir o meu erro e de lidar com ele.”
EA135	“Um das estratégias que utilizo é que nunca falem duas pessoas ao mesmo tempo.”
EA136	“ Seja ele o mínimo burburinho que seja, eu interrompo a aula. Para

	eles perceberem que não vou dar aula com confusão, não vou dar aula. (...) Porque eu acho que quando a pessoa começa a ceder, a certa altura o caos instala-se.”
EA137	“Eles têm uns primeiros tempos em que nos estão a pôr à prova e é aí que nós temos que mostrar que não dá.”
EA138	“Acho que nós quando estamos preparados cientificamente, acho que não interessa a nossa classe.”
EA139	“Nós como professores também temos de sentir que os alunos trabalham e que correspondem ... ao nosso esforço, ao nosso trabalho de casa. Porque esta é uma escola ... que implica muito trabalho de bastidores (...). Implica pouco trabalho de palco, eu não tenho grande trabalho em pôr os alunos na ordem na sala, mas eu tenho um trabalho de bastidores muito grande.”
EB226	“ O facto de virem uma série de professores contratados para esta escola, no ano seguinte irem para outra escola e por aí fora, faz com que inevitavelmente, os professores não tenham com que se responsabilizar seriamente pelo trabalho que fazem.”
EB227	“As pessoas todas, para todas as profissões têm que ser boas pessoas. As pessoas têm que ser humanas, têm que ser sensíveis ao outro e têm que se entregar às pessoas e ao seu trabalho. (...) E aquilo que eu acho que é importante para um professor é ser boa pessoa. Ser uma pessoa humana. Nós, não conseguimos ser um bom professor se não formos sensíveis ao contexto de cada aluno.”
EB228	“ Uma vez conquistados na relação pessoal, eu acho que lhes podemos pedir tudo, tudo. E eles dão-nos tudo aquilo que têm.”
EB229	“ É verdade que os professores têm menos autoridade do que tinham há alguns anos atrás. (...) Esta geração de hoje em dia se calhar não tem a quem dar contas. Se calhar os pais não exercem a sua autoridade enquanto pais.”
EB230	“ Se calhar esta crise de autoridade dos professores que pode ter a ver e também terá com a tal mobilidade das pessoas que entretanto não estão formatadas a uma escola e vivem tanta diversidade, é verdade que isso também condiciona a postura do professor numa escola. Se calhar até perceber como é que as coisas funcionam, vai doseando a sua autoridade. Se bem que eu ache que dentro da sala de aula o professor é o líder, é o único. É quem decide. Porquê? Porque é o professor, ponto. Não há ali nada para negociar.”
EB231	“ Também temos de ser firmes enquanto pessoas. Se formos pessoas determinadas pessoalmente, vamos ser determinados no trabalho. E os alunos vão sentir isso.”
EB232	“ Eu não quero que eles gostem de mim, não têm que gostar de mim. (...) Mas eu preciso de os conquistar e de os ter na mão, depois as coisas tornam-se todas muito mais fáceis e eu acho que a partir daí o trabalho começa a funcionar.”
EB233	“ Se calhar no início faço uma marcação muito cerrada. Peço imensas coisas, anoto tudo e faço para que eles vejam que eu anoto. (...) Circulo pela sala a tomar notas. (...) Às vezes olho para um que eu acho que está distraído com qualquer coisa e cai-se um silêncio e anoto e espero que ele pense que eu estou a anotar alguma coisa sobre

	ele. E acho que esse tipo de coação entre aspas, num primeiro impacto é importante.”
EB234	“ É verdade que de início tudo funciona um bocadinho em negócio, tudo se traduz em números. Mas é para isso que eles devem trabalhar. É isso que nós lhes devemos exigir. Se nós estamos ali para lhes pedir trabalho, claro que temos de lhes dar o nosso trabalho. Eles têm de sentir que aquela aula não é pensada em cima do joelho ...”
EB235	“ De início é um bocadinho a coação, a marcação cerrada. Mas depois faço os possíveis para também conforme os casos lhes retribuir algum reforço positivo, ...”
EB236	“ Faço os possíveis para que se sintam à vontade. Depois, o que é difícil, claro, é manter o fio de até onde se pode ir. Mas acho que com uma marcação cerrada as coisas se vão conseguindo.”
EB237	“ E com bom senso. No fundo o bom senso é fundamental. Cá está, sermos humanos, ter a sensibilidade de ver que cada caso é um caso.”
EB238	“Darmos outra oportunidade, para eles perceberem que podem ser ajudados e que têm alguém que os apoia mas com rédeas, com exigência e com rigor porque se não estamos aqui a caminhar num vazio, não é.”
EC317	“Acho que obviamente o saber, o conhecimento a nível científico, depois um fator importantíssimo no meu ponto de vista é a motivação. (...) Acho que é um fator fundamental nos dias que hoje atravessamos no ensino, cada vez mais. Depois espírito de sacrifício porque ao contrário do que o resto da sociedade pensa, o professor tem de depender muito do seu, do seu tempo a trabalhar em prol ...”
EC318	“ Eu acho que se trabalha mais fora da escola do que propriamente no horário letivo.”
EC319	“ Porque como é que eu hei-de dizer, há incentivos, tenta-se impor disciplina, só que, mesmo devido à legislação torna-se completamente impossível agir de forma que, digamos punir de forma, eu acho que deveria ser mesmo punir de forma exemplar certo tipo de alunos que ... que não andam aqui a não ser para prejudicar os outros ...”
EC320	“ Eu tive casos de indisciplina nas minhas turmas e ... os castigos aplicados não foram um fator dissuasor para melhoria de comportamentos.”
EC321	“ Também poderão haver falhas da nossa parte na imposição dessa autoridade, não é. Mas penso que isso também, como em tudo, a experiência depois irá fazer com que se melhor esse aspeto.”
ED417	“Devem ter gosto, ..., têm que gostar mesmo da profissão porque nos dias que correm se o professor não gostar da profissão não aguenta. (...) Tem de ser uma pessoa que tenha os conhecimentos, que domine bem os conteúdos, os programas. Que seja uma pessoa que seja também uma boa comunicadora. Tem que ter mesmo os conhecimentos científicos, pedagógicos também.”
ED418	“ Há alunos que são educados e que conseguem reconhecer a autoridade do professor. Mas há alunos que não, há alunos que não.”
ED419	“Ultimamente tem sido também uma classe que tem sido pouco prestigiada.”
ED420	“ Penso que tem a ver com a própria sociedade que ... a imagem do

	professor deixou de ter autoridade. Portanto foi uma imagem que passou a ficar um pouco denegrida, ...”
ED421	“ Vai para professor é porque não arranhou mais nada. É porque tem muitas férias, é porque tem muito tempo livre. Portanto a imagem que passa é essa. (...) Não consigo arranjar uma resposta para o porquê da imagem do professor ter vindo a degradar-se mais de ano para ano.”
ED422	“ Eu até penso que ... líder do grupo, claro.”
ED423	“ Nós temos de ter sempre aquele plano de aula.”
ED424	“ Tive muitas vezes de elevar a voz, pôr ordem na sala de aula. Tentei mais do que uma vez também o trabalho cooperativo entre os alunos ... para os motivar.”
EE519	“ Um bom professor é aquele que consegue ensinar e que consegue cativar os alunos. Consegue fazer com que durante 90, 60, o tempo que for uma aula, ... consiga ensinar alguma coisa. Consiga fazer com que os alunos tenham alguma atenção. Consiga fazer com que haja um ambiente descontraído mas disciplinado. Consiga transmitir conhecimentos. Que esteja atualizado cientificamente.”
EE520	“ Mas se calhar a maior parte da sociedade não considera o nosso trabalho como algo que deva ser particularmente valorizado.”
EE521	“ Acho que se calhar como consequência de alguma instabilidade política e de como as coisas têm vindo a ser geridas, eu acho que o nosso papel tem vindo a perder ... não queria dizer estatuto, mas tem vindo a perder alguma credibilidade lá fora.”
EE522	“ Alunos prepotentes fazem com que nós tenhamos de adotar outro tipo de ... menos humildes. (...) Portanto nós temos que atuar de acordo com este tipo de características, não é?”
EE523	“ Se nós estabelecermos regras e eles perceberem, os alunos perceberem que de facto existem regras, eles percebem. (...) Penso é que os pais não têm colaborado muito nesse sentido. Há um desculpar muito permanente das atitudes dos alunos e portanto dificulta o nosso trabalho, não é? Agora se há alguma perda de autoridade, talvez mais da parte dos encarregados de educação. Se nós conseguirmos estabelecer regras no início do ano letivo. Repito sempre, a questão do início do ano letivo é importante para que os alunos percebam quem é que manda na sala de aula.”
EE524	“ Eu acho que sim, que sou a líder do grupo. Não é fácil, às vezes. Há turmas terríveis e mesmo sendo a líder do grupo há aulas em que as coisas descambam. No entanto, acho que eles percebem quem é o líder do grupo.”
EE525	“ Às vezes dar uns berros. Nós próprios, como professores, fazemos aquilo que exigimos que os alunos façam. (...) Temos que atuar em conformidade. (...) Eu acho que é importante nós termos bons conhecimentos científicos e eles percebem quando nós queremos realmente ensinar. Eles percebem isso e vêem-nos como alguém que está ali para lhes transmitir algo e eles acabam por perceber quem é que lidera o grupo. A questão aqui muitas vezes é o desculpar situações que acontecem em sala de aula e que os encarregados de educação desculpam.”
EE526	“ Nem todos podemos ser bons professores. Lidarmos com

	adolescentes que têm personalidades todas elas diferentes e muito fortes, não é. Acho que não.”
EF617	“ Eu acho que hoje em dia tem de saber ouvir, é muito importante e eu sinto isso da parte dos meus alunos, dos colegas, dos pais, de todos. (...) Cada vez mais o professor precisa de ser organizado. (...) Temos de cumprir tudo ao mais ínfimo pormenor. Tenho sentido isso ao longo dos anos. Cada vez mais exigência em todos os aspetos porque tem de ser tudo público. Tem que ter um grande espírito de equipa ... e nalguns casos tem funcionado menos bem porque não há partilha ... e a partilha de material é uma competência muito importante nos professores.”
EF618	“Acho que eles gostam ... de uma aula que tenha conteúdo e que seja dada por uma pessoa com segurança. Dar as aulas com segurança a nível científico tem que ser fundamental.”
EF619	“Por não implementarmos um processo que já existe acabamos por perder um bocadinho depois a autoridade, porque o miúdo vê que depois não tem consequências, não é.”
EF620	“Um bom professor tem que ser líder, tem que saber ser líder de facto. Nós, na nossa aula temos de estar confiantes, é importantíssimo. Eles cheiram a insegurança a milhas e nós perdemos, aí perdemos o controlo. (...) A pessoa ou tem perfil ou então não.”
EF621	“Acho que tem a ver com a maneira de ser. A parte de ter uma aula estruturada dá confiança, é claro. E de gerirmos nós a atividade, não deixarmos que eles nos afoguem com determinadas atitudes ..., temos de impor o respeito na sala.”
EF622	“E servir, é claro, de exemplo para eles. Tem de ser.”
EF623	“Eu vejo colegas meus que fazem o melhor que conseguem ... sabem que não têm futuro num determinado sítio, mas continuam a fazer o melhor porque individualmente têm brio profissional e querem fazer o melhor.”
EF624	“Estão acomodados e com muita razão. O processo não tem sido fácil para ninguém, é uma profissão muito desgastante.”
EG722	“Nós sabemos que na escola existem pessoas do quadro que desenvolvem um trabalho deficiente. E esses professores também podem causar danos, mais do que os professores contratados porque é um dano a longo prazo.”
EG723	“Há professores da casa que não podem dar certas disciplinas, infelizmente. Não podem dar isto, não podem dar aquilo, não podem dar nada.”
EG724	“Enquanto professora obviamente que sinto que lidero a turma em situação de classe, mal de mim se isso não acontecesse.”
EH818	“Dentro da minha sala de aula sou absolutamente soberana e isto é um privilégio que a maior parte das profissões não tem. Que dá uma responsabilidade enorme ao professor mas também lhe dá um espaço de manobra enorme e portanto acho que o trabalho podia ser mais colaborativo porque aliviava todos. (...) Mas é muito difícil lutar-se contra o individualismo.”
EH819	“Muitas vezes porque não têm competência científica ou até mais do que competência científica, não têm competência pedagógica no

	sentido de manter a disciplina, exigir rigor, exigir trabalho, dar exatamente o seu exemplo. A pessoa para exigir rigor e trabalho tem de ser rigorosa e tem de trabalhar e os alunos percebem muito bem quando isso não acontece e portanto se isto não existe é muito difícil ao professor exigir, se ele não tem essas competências e não dá o exemplo e portanto muitas vezes as coisas correm mal e há problemas. Mas podem existir esses problemas com professores da casa, do quadro.”
EH820	“E há um aspeto que eu acho que é muito importante dos professores que têm uma grande mobilidade. Todos os anos mergulham em culturas diferentes de escola e em ambientes de escola completamente diferentes. E um perfil que pode funcionar numa cultura e num ambiente, noutra cultura e noutro ambiente não funciona e isso é muito desestabilizador. Para o próprio é difícil porque está constantemente a tentar adaptar-se e muitas vezes não se consegue adaptar e pensa muitas vezes até que está a fazer muito bem, mas não está a fazer nada bem porque estes alunos com estas características precisam de um trabalho diferente, não é.
EH821	“Alguns professores que estão na escola por um ano, de alguns professores contratados que chegam a esta escola, que consideram que apesar de tudo nesta escola há um ambiente calmo e pacífico a que eles muitas vezes não estão habituados. Chegam aqui e consideram que chegaram ao Céu porque não há alunos a puxar de facas, nem a furar os pneus dos automóveis e portanto creio que muitas vezes entram num clima de permissividade dentro da sala de aula que gera comportamentos absolutamente perturbadores por parte dos alunos, que depois vão contagiar outras disciplinas em que os professores não permitem esse tipo de comportamento.”
EH822	“Muitos ... acabam por enveredar por vias de facilidade. Estou aqui um ano, quero ter um mínimo de problemas possível. Nem me queixo. Eles podem levantar-se, pode haver um clima de indisciplina generalizada na sala de aula porque eu vou tentar levar isto a bom porto e aguentar até ao fim do ano, sem fazer muitas ondas, sem que isto ... ultrapasse as paredes da sala de aula. Porque tentando que as notas sejam razoáveis para que não haja queixas, nomeadamente dos pais, porque para o ano eu já não tenho nada a ver com isto, não vou estar cá. E de facto eu acho que há um bocadinho disso, noto... alguns casos típicos desta situação.”
EH823	“E nós sabemos muito bem pelos conselhos de turma que temos e conseguimos rapidamente prever como é que o ano letivo irá correr se tivermos estes colegas ou aqueles. (...) E há alguns colegas que nós sabemos que se integrarem o conselho de turma, previsivelmente trarão, arrastarão problemas. À partida sabemos logo que é assim. Porque há um historial, há um currículo, há um passado.”
EH824	“Por isso é que eu digo, não podemos fazer essa dicotomia entre contratados e quadro de escola. Aliás isso também é um dos problemas. É que de facto quem está instalado na carreira, está instalado na carreira, não é ... é muito confortável apesar de tudo. E as escolas têm que manter os professores por mais incompetentes que

	sejam, não é. É assim.”
EI910	“Mas também sinto que há uma certa tendência para nos tornarmos todos iguais enquanto professores. E eu penso que tem de haver uma individualidade, somos seres humanos que temos um programa e uma disciplina para lecionar com um programa específico, mas temos que dar algo de nós ... senão quase que somos robots.”
EJ1019	“Acho que se nota ultimamente que vêm muitas vezes pessoas para a escola que não estão vocacionadas para isto, que estão aqui obrigadas, estão aqui porque tiveram de sair de outros sítios onde já estariam há muito tempo e estão muito afastadas da realidade do ensino, ou aqueles que nem nunca se integraram no ensino e que foram andando, foram andando até que acabaram por ficar.”
EJ1020	” Eu acho que a pessoa deve ter um perfil, tem que ser sempre líder. Numa sala de aula tem que, está ali assim, é a estrela. Tem que ser a estrela porque senão ... Eu digo muito, estamos no palco, não é, fazemos ali o nosso teatro e aí mal de nós se não formos líderes.”
EK1116	“Da postura, da preparação dos professores. A preparação científica, a preparação pedagógica. Há muita diversidade de preparações atualmente.”
EK1117	“Penso que talvez tivessem nalguns casos a ideia de que o professor é ótimo aquele que dá umas palmadinhas nas costas, esse é que é formidável. Não sei se eles teriam a noção de que o professor não é isso e portanto os casos de indisciplina acabavam por restar de alguma forma ligados com essa forma de encararem a figura do professor. Eles como diretor de turma não eram digamos que figuras de referência em relação aos alunos. Talvez por causa da idade, não sei, estavam muito próximo dos alunos e aquilo acabava por ser uma grande camaradagem.”
EK1118	“Sim, acho que de alguma forma consigo orientar os alunos e trabalhar com eles. Se isso é liderança ... acho que sim.
EK1119	“Pois liderança no sentido de conseguir que eles sigam algum exemplo, mobilizá-los. Sim, acho que consegui alguma coisa.”
EL1224	“Disse-lhe, meu amigo já percebeu que isto não se faz de improviso. Ele achava que isto do ensino ... que isto não custa nada, faz-se de improvisação e eu improviso. (...) De qualquer forma era alguém que se relacionava muito bem com os alunos e a escola até o manteve até ao fim do ano. Reprovou o estágio.”
EL1225	“Ela era educadora infantil e veio considerando que isto de ser professor no ensino secundário era socialmente mais bem visto, ganhava mais, achava ela e pronto e depois a coisa também não correu brilhantemente ..., mas penso que não tinha perfil para estar aqui e ela teve essa consciência, penso eu.”
EL1226	“Durante muitos anos era uma saída profissional fácil e portanto as pessoas vinham convencidas que isto era uma santa vida, que só se trabalha meio-dia e que éramos relativamente livres, quer dizer, comparativamente com outras profissões ...”
EL1227	“Se pensarmos na planificação, no trabalho de planificação, eu ouvia colegas minhas contar isso, mas isto é preciso planificar? Não tinham a mínima noção do que é o trabalho no ensino.”

EL1228	“Tinham o primeiro ano do estágio feito, estavam no último ano do estágio. E muitas delas acabaram por ficar porque o sistema é um bocadinho assim, não é.”
EL1229	“Se queres que eu seja honesta, penso que mais influência tem o trabalho dos da casa. Apesar de tudo, com exceções como é evidente, vêm pessoas empenhadas, que fazem tudo com gosto. E nós temos cá alguns desses. Que fazem com gosto, com empenho, com profissionalismo, que se dedicam de facto aos alunos e à escola. Já nos da casa há um grupo de gente relativamente acomodada ...”
EL1230	“Enquanto professora sim, sem dúvida. Tem a ver com a minha maneira de ser, com aquilo que eu entendo que deve ser o professor dentro da sala de aula, não é. E portanto, sem dúvida, como professora sinto-me de facto líder.”
EM1323	“E eu acho mesmo que nós aprendemos uns com os outros, que nos influenciámos uns aos outros e por isso é que é tão importante, por exemplo, que numa escola, a maioria seja cumpridora, seja pontual, seja aquelas coisas muito básicas, algumas pessoas acharão muito conservadoras, mas não são nada. Porque vão induzir tudo o que se vai passar a seguir, são facilitadoras do que se vai fazer a seguir.”
EM1324	“Não vou dizer que isso não é importante, mas eu não diria que é o principal fator. Até porque ainda há na escola professores que sempre mantiveram facilmente as suas turmas disciplinadas e que nunca tiveram problemas no exercício da sua autoridade e no exercício da sua profissão. E até esses professores se queixam de um crescimento daquilo que eu costumo dizer chamada pequena indisciplina. Acho que o fator principal é o daquilo que parece ser a crescente imaturidade dos nossos alunos e infantilidade. Muita permissividade dos pais nalguns casos.
EM1325	“ E há aqueles professores que são manifestamente incapazes. Quer dizer, há professores que parece que basta darem dois passos dentro da aula e respirarem e os miúdos percebem logo, eles tiram-lhes a pinta imediatamente. Pronto, há realmente professores que, ou por não conseguirem porque são pessoas muito gentis, um bocadinho introvertidas, pouco assertivos ou pior se ainda por cima, a isso se acrescentar pessoas pouco cuidadosas no seu trabalho, incoerentes no discurso e na ação. Há professores que são extremamente exigentes com os alunos mas não são exigentes com o seu trabalho. Quer dizer, esse género de coisas não tem perdão.
EM1326	“Não acho que todos os professores sejam bons em todas as escolas porque à partida nem todos os professores são bons professores. (...) Acho que um bom professor será sempre um bom professor em qualquer contexto. Mas claramente há contextos com os quais nos vamos sentir mais à vontade.”

Categoria de análise 5 – Perceções dos professores acerca da sua profissão	
Subcategoria 14 – Novas funções do professor	
Código dos dados	Unidades de análise
EB239	“ É difícil sim, sermos às vezes mãe de mais trinta, psicóloga de mais trinta, assistente social de mais trinta, é muito difícil. Não temos tempo para isso, nem sempre temos cabeça para isso.”
EB240	“ E um professor tem de ser bom humanamente para se saber relacionar com os seus colegas, com os seus superiores, com os seus alunos e com os seus pais. Ser uma pessoa sociável e ser uma pessoa sensível aos outros. (...) Um bom professor tem de ser uma pessoa mais aberta.”
EC322	“ Hoje em dia os pais, se calhar veem os filhos uma a duas horas por dia. E acho que é um bocadinho complicado falar sequer em educação quando os pais não estão, não estão o tempo que eu penso que seria necessário para realmente educar um filho.”
EC323	“ Nós temos alunos, cada um com os seus problemas específicos, cada um com a sua maneira de ser, cada um com a sua personalidade e é de todo impossível, não estarmos a educar os nossos alunos.”
EF625	“Nós temos de ser psicólogos, temos de ser enfermeiros, temos que saber resolver problemas com adultos, quer com os pais quer com os nossos colegas e acaba por ser um conjunto de competências, uma outra dimensão que acaba por nos consumir muito tempo na nossa prática diária que não contávamos com isso e esse foi um choque que eu tive.”
EI911	“A escola pede mais trabalho associado a burocracia que não é trabalho que nos leve a melhorar as nossas aulas, o desempenho nas nossas aulas. Isso é que me preocupa. (...) Nós sentimos que temos mais trabalho noutras áreas que antigamente não tínhamos, mas que esse trabalho novo não melhorou nada as nossas aulas. Se calhar rouba-nos tempo e disposição para investirmos mais nas nossas aulas.”
EI912	“Porque o que eu sinto é que me perguntam, enquanto professora, se eu entreguei o documento A, se eu fiz a tarefa B. Se me faz falta entregar não sei o quê. Seja o que for. E ninguém me pergunta como é que estão a correr as minhas aulas. Que eu acho que é o papel fundamental do professor. Portanto, sou muito solicitada para tudo o resto. Parece que as aulas é um acrescento. Quando devia ser o fundamental.”
EJ1021	“Hoje em dia numa aula tu não tens que estar apenas como professora, tens que estar a ver se os meninos estão com atenção, se os meninos estão a pensar no telemóvel, se os meninos estão a olhar para a rua ...”
EJ1022	“É ter que atuar como professor, como mãe, como pai, como encarregado de educação, como tudo, não é.”
EJ1023	“Dar um acompanhamento muito mais abrangente.”

EJ1024	“Quer dizer, a pessoa dizer que tem alguma autonomia, é evidente que tem, mas cada vez faz mais coisas que não imaginou que fosse necessário fazer ou que se sente sequer vocacionada para fazer. (...) É que muitas vezes é o medo, estar no fim de uma profissão, uma carreira em que a pessoa faz coisas que não se sente segura a fazer.”
EL1231	“O cargo de diretor de turma é um daqueles que é um trabalho diário, permanente. (...) É um cargo que implica realmente relações humanas e as relações humanas são sempre a parte mais difícil (...) Receber um encarregado de educação ou resolver ali uma contenda que se gera na sala de aula, que se gera com um encarregado de educação, que se gera com um colega de conselho de turma é diferente. Requer de facto algum saber, às vezes tempo, disponibilidade, e as pessoas sentem os cargos como uma sobrecarga de trabalho e não ganham nada com isso.”

Categoria de análise 5 – Percepções dos professores acerca da sua profissão	
Subcategoria 15 – Desempenho e contributo para a qualidade da escola	
Código dos dados	Unidades de análise
EA140	“Sinceramente, acho que sim. Não vou estar com falsas modéstias. Eu pelo menos esforço-me. Olha, eu acho que sim, eu acho que sim. Eu acho que me esforço muito para isso.”
EB241	“ Ai, eu tenho a certeza que sim. Desculpa, não consigo ser modesta nestas coisas. (...) E acho que fiz um bom trabalho. Tenho a certeza de que embora a minha coordenadora não me tivesse dito, acho que el tem uma ótima impressão minha. (...) Não posso deixar má impressão. (...) Vou daqui de consciência muito tranquila. Acho que contribui um bocadinho, fiz um bocadinho e acho que deixei uma marca em cada aluno. (...) Eu acredito verdadeiramente quando alguns dizem: professora vai ser nossa professora para o ano? Deus queira que fique.”
EB242	“ Portanto eu acho que vou daqui de coração cheio. Vou daqui à vontade para poder voltar sem ser com aquela sensação de contratado, quero lá saber, para o ano não sei onde é que vou ficar, se vou ficar nalgum lado. Vou daqui de consciência tranquila de que se voltar posso pegar exatamente nas coisas onde deixei.”
EB243	“ Acho que sim. Eu faço os possíveis para deixar uma boa impressão sobretudo nos alunos ...”
EB244	“ ... é a tal responsabilidade, deixar uma marca, ser séria no trabalho que a gente faz. Esta responsabilidade, eu podia dizer, olha, não vou lá mais, quero lá saber. Aquilo é longe, mas eu prefiro saber que o <i>feed back</i> é bom, percebes? Porque fico descansada comigo e com os miúdos e com a direção e com os colegas e não fica: eh, passou por aí uma maluca. É uma questão de reputação e de brio profissional. Mas a condição não fomenta. A condição de contratado não fomenta isso.”
EB245	“ Eu sinto que os Conselhos Executivos, ou as Direções como agora se chamam, por onde tenho passado têm ficado com uma boa impressão minha. Mas isso é um prazer meu. É um orgulho meu. É um brio pessoal.”
EC324	“ Nós, os professores em início de carreira, deveríamos ser mais valorizados e reconhecidos, tenho ideia que nós todos trabalhamos imenso a nível de preparação de aulas. No meu caso particular não deixei uma única aula por preparar. Preparo as aulas todas ao pormenor.”
EC325	“ Eu acho que sim, não é. Eu acho que ... que todos nós trabalhamos ou deveríamos trabalhar com esse intuito. De alguma maneira trazer algo de mais, algo de positivo à escola em que estamos inseridos, não é.”
ED425	“ Eu penso que sim. Pelo menos eu considero que fiz o meu melhor, que dei o meu melhor à escola, pronto. Pelo menos esforcei-me e fiz mesmo o meu melhor. (...) Mas sim, penso que contribui. Foi essa a

	minha vontade e foi para isso que eu trabalhei o ano todo e penso que sim.”
ED426	“ Mas eu penso que se nós fizermos bem o nosso trabalho, se formos justos também na atribuição das nossas classificações, penso que não temos problemas.”
EE527	“ Há alguns, há alguns. Mas vai-se para a escola com uma grande má disposição todos os dias. É um martírio.”
EE528	“ Claro que sim. Claro que influencia. A pessoa mal disposta, sempre chateada, o estar mal com a vida porque está desmotivada, ...”
EE529	“ Acho que sim. Quer dizer, tive bons resultados nos exames nacionais e portanto acho que sim. Acho que sim.”
EE530	“ O meu início de ano letivo não foi nada fácil, mas no final do ano ...verifiquei que ficámos amigos (...). Portanto acho que sim. Que contribuí de forma positiva para a escola.”
EE531	“ E não me importaria de ficar com os mesmos alunos para o ano, se calhar adotando estratégias diferentes daquelas que adotei este ano, mas ficava, sim, ficava.”
EF626	“Eu penso que sim. Eu acho que no geral o balanço é positivo. Eu penso que sim. Tentei dar o meu máximo ... e no geral penso que a contribuição foi positiva.”
EG725	“Não me sinto líder, mas sinto que posso contribuir e contribuo sempre que possível para a escola, para as decisões de escola e para os projetos de escola.”
EG726	“Gosto de pensar que sim, que contribuo para a qualidade da escola.”
EH825	“Acho que sim. Acho que sim. Faço o melhor que posso e sei ... e a escola preocupa-me. Como gosto de dar aulas e como gosto de ser professora, portanto isto não é desprecioso, não é pode ser assim ou assado. Empenho-me dentro das minhas possibilidades e capacidades naquilo que faço.”
EI913	“Sim, o meu grão de areia. O meu grão de areia, não é. Penso que sim. Eu tenho um certo feedback de antigos alunos, de alunos que são meus agora e dizem que a irmã mais velha, não sei quantos irmãos já foram meus alunos e tenho boas referências nesse sentido.”
EJ1025	“Ai, eu não tenho dúvida. Eu nisso não sou ... eu pelo menos esforço-me.”
EK1120	“Mas muitas vezes sentindo que estão de passagem não sei se veem as metas da escola como alguma coisa que lhes diga respeito, não é. (...) Talvez não sintam que têm um dever.”
EK1121	“Ai, eu espero fazer alguma coisa. Espero que sim.”
EL1232	“Traz muito mais envolvimento com a escola, muito mas empenho, mais seriedade no trabalho que se faz, no relacionamento com os colegas. É de facto a minha escola. Penso que com os colegas novos agora, não é bem assim. (...) As pessoas vão tentando cumprir, mas sub-repticiamente se puderem fugir ... Até se envolvem em algumas coisas porque a avaliação está subjacente e portanto, inevitavelmente, têm que se envolver nalgumas coisas, mas não é o mesmo envolvimento que era o meu. Essa pertença à escola, de facto, não existe.”
EL1233	“Depois saem, vão embora e sabem que vão embora.”

EL1234	“Aliás duas colegas que trabalharam comigo este ano disseram-me isso frontalmente. Quando eu disse que era preciso fazer determinado trabalho com cuidado, com rigor, depois os erros haviam de aparecer uns meses depois no lançamento do ano letivo, podiam ter consequências graves e a resposta imediata foi esta, ah para o ano não estamos cá.”
EL1235	“A avaliação não cumpriu as funções que se esperavam e todos progridem na mesma ou aqueles que às vezes até cumprem menos, andam pelos intervalos da chuva.”
EL1236	“Se a pessoa que vem, vem motivada para o ensino, com gosto pela profissão e desempenha um trabalho profissional, penso que não. Aliás, às vezes até há vantagens nisso. Quando a mudança não é neste sentido, então sim, inevitavelmente a qualidade do ensino baixa e o aproveitamento dos alunos e a sua aprendizagem também.”
EL1237	“Quem não faz como devia ser, não faz por diferentes motivos. Não faz porque acha que está acima disso. Eu faço como entendo. Tenho estatuto para fazer como entendo. Outros não fazem porque tudo isto dá muito trabalho, não veem sentido nenhum nisto, era só o que faltava. E outros não fazem porque eu cada vez ganho menos, cada vez trabalho mais e portanto vou cumprindo pelo mínimo. Pelo mínimo, até ao ponto que ninguém os aborreça. E é difícil envolver mais as pessoas.”
EL1238	“ Que eu tento, que sempre fiz e agora também faço um trabalho sério e dedicado. Que vai muito para além do trabalho das horas de que disponho, isso é verdade. Que faço um trabalho sério, empenhado e que tento contribuir para a melhoria da escola, sim.”
EM1327	“Eu acho que, evidentemente, ter um bom horário em termos de um horário que nos proporcione boas condições de trabalho, quer na escola quer em casa. E ter um bom horário, eu acho que é indispensável para proporcionar algum bem-estar. (...) Ter um bom horário também é não ter um excessivo número de turmas e de alunos. Esse é um fator de, muitas vezes, de desgaste e de insatisfação. As turmas são muito grandes (...) as pessoas podem estar já com trinta anos de serviço, ainda com cinco, seis turmas. (...) Isto não é indiferente para o desempenho do professor e para a sua motivação.”

Categoria de análise 6 – Percepções dos docentes contratados sobre a sua situação	
Subcategoria 16 – Dificuldades sentidas e fatores de desmotivação	
Código dos dados	Unidades de análise
EA141	“Olha no primeiro ano a seguir ao estágio só fui colocada ... em final de outubro. (...) Depois no ano seguinte já fui colocada a meio de outubro e depois a partir daí ... lembro-me que depois no terceiro ano fui colocada logo a 31 de agosto. O quarto ano foi no início mesmo de setembro e desde aí tenho sido sempre colocada a 31 de agosto. Portanto nunca mais tive problema com horário completo nos últimos 5 anos ...”
EA142	“ Nós contratados temos sido muito maltratados nestes últimos tempos a vários níveis.
EA143	“ Quer dizer, ganhamos mal. Eu dou aulas há dez anos. Não vejo hipótese de efetivar. Ganho o mesmo praticamente há dez anos.
EA144	“Não tenho escalão, ou seja, muitas das vezes eu questiono-me se vale a pena o meu trabalho. Se vale a pena ... se vale a pena tanto esforço. Porque no fundo, quando às vezes penso que se calhar há colegas meus que fazem muito menos, também no fundo não os consigo criticar. Porque às vezes também penso assim ... fazer ou não fazer ...”
EA145	“O reconhecimento material é igual. E eu acho que isso é motivo de desmotivação para as pessoas.”
EA146	“Vou estar a desenvolver um projeto e isto qualquer dia acaba, vou-me embora, portanto não vejo qualquer mais-valia sobre isto.”
EA147	“E a questão monetária é uma desmotivação muito grande, muito grande.”
EB246	“ Mas há muitas pessoas que se calhar não estão muito preocupadas com isso. E se calhar acham, o Ministério não me paga para isso, pagam mal e sei lá onde é que vou ficar para o ano (...) se houver essa postura, inevitavelmente a pessoa não se entrega nem sente sequer que tem essa responsabilidade.”
EB247	“ E essa desresponsabilização que é inerente à sua condição de transitório, faz do trabalho do contratado um trabalho inferior. (...) Mas o que é verdade é que o contratado não precisa de se entregar a 100% porque a seguir vai-se embora.”
EB248	“ Os parâmetros de referência que os contratados trazem das outras escolas, porque sabemos que isso também muda muito de escola para escola (...) os níveis de exigência também mudam muito, e o facto de os contratados virem de escolas completamente diferentes e de estarem um bocadinho formatados à semelhança de várias escolas, faz com que cheguem a uma escola onde se espera que os níveis de exigência sejam um bocadinho acima da média, faz com que esses contratados não se adaptem tão facilmente a esses níveis de exigência. Porque não vêm formatados para isso. Porque a maior parte das escolas não funciona assim.”

EB249	“ O que é verdade é que o facto de as pessoas virem de escolas tão diferentes e onde se calhar é banalizada tanta coisa, têm se calhar mais dificuldade em chegar aqui e exigir e se calhar é por isso que assistimos a algumas discrepâncias de notas.”
EB250	“ O que é verdade é que as bitolas mudam muito de escola para escola e o contratado é um bocadinho o resultado disso tudo. E se calhar eu nem sei se devo confiar nos resultados de hoje em dia, com esta mobilidade toda, não é? Porque há tanta gente que não está habituada a trabalhar em conjunto e que não conhece a teia do seu grupo ... e portanto há dificuldades. Pode haver dificuldades de relacionamento entre as pessoas, de comunicação, as pessoas não se conhecem bem. Têm de se adaptar.”
EB251	“ Tudo isso agora que as coisas estavam tão bem e que eu já conheço as pessoas tão bem e que os alunos já pedem, professora fique cá para o ano, se calhar para o ano vou-me embora. Porque a mobilidade vai continuar.”
EB252	“ Uma instabilidade que se não for essa paixão torna-se uma coisa deprimente, pode tornar-se num problema sério de saúde. As pessoas que se calhar veem isto apenas como uma fonte de rendimento, se calhar apanham uma depressão e ficam completamente perturbados para a vida e depois nem sequer exercem nem estão em condições de exercer outra coisa qualquer.”
EC326	“ Tem mais a ver com a não estabilidade, a precariedade, não é. Aquela situação que vivenciamos, aquela expressão que se usa muito de sermos professores descartáveis, não é. Porque nós realmente somos professores descartáveis, não é.”
EC327	“ Eu não vou estar com rodeios. Obviamente que sim. (...) Não andamos aqui para andar a ... a ... a trabalhar para nada. Motivos financeiros, que no nosso caso e no meu caso e é por mim que falo, que não os há. Estou num índice muito baixo. Vou continuar nesse índice indeterminadamente. Não há progressão de índices. Tenho horário de 18h e outro aspeto que passa despercebido mas é relevante é o facto de dar aulas em Lisboa, onde é tudo muito mais caro do que no resto do país.”
EC328	“ São 400 quilómetros. (...) Que é outro fator, um fator que é obviamente relevante, que também leva a alguma, alguma não, a grande parte da desmotivação que nós temos, não é.”
EC329	“ Ter cuidado no gerir da minha relação pessoal com a minha mulher e tentar vê-la o maior número de vezes possível. (...) Isso além do aspeto financeiro que é também um peso que não pode ser negligenciado, que é o fazer cerca de mil quilómetros todos os fins-de-semana. Aquele tempo que poderia ser para descansar. Sim porque nós também temos que descansar e trabalhar, não é. Claro que não poderá ser feito da mesma forma e com a mesma disponibilidade quer física quer psicológica, não é.”
EC330	“ Não sou obrigado a concorrer a nível nacional. Mas obviamente que se quero ter uma mínima esperança de trabalho, tenho de o fazer a nível nacional.”
EC331	“ Sei que muitos dos meus colegas que estão na minha situação, já

	estão fartos disto, passam das palavras à ação. (...) Gera revolta e ouve-se comentar, isto dito de uma forma muito ligeira, vou-me ... não me vou aplicar, não me interessa. A tutela não se interessa minimamente pro nós. Não vou estar a matar a cabeça para nada. Vou ser sincero e vou dizer que também pensei isso, só que depois acho que uma pessoa chega à escola e o profissional supera tudo.”
EC332	“ Tudo pesado tenho a dizer que é uma experiência negativa ...”
EC333	“ Não, não compensa a nível nenhum. Acho muito bonito, mas acho também, por vezes sei que há colegas que é mesmo verdade, mas por vezes é dito com hipocrisia, mas depois os alunos compensam e não sei quê. Compensam mas não é bem assim. Acho que isso não pode de maneira nenhuma compensar tudo aquilo a que temos de nos sujeitar.”
ED427	“ Porque esta questão de nós andarmos de escola em escola, para mim é complicado porque eu sou uma pessoa que vou criando alguma amizade e depois custa-me sempre sair, deixar de conviver com os colegas,...”
ED428	“ Já tenho amizade e custa. Custa muito. É depois o entrar de novo noutra escola, começar tudo de novo. Colegas novos, a própria estrutura da escola, a própria organização da escola diferente ... e a parte complicada é essa.”
ED429	“ Nunca há continuidade pedagógica, não conseguimos. Isso também é uma das coisas que realmente acaba por ... entristece.”
ED430	“ Mas agora o que eu tenho sentido muito, o que me tem custado mesmo é o deixar os alunos, é o não ter a continuidade pedagógica com eles, é os colegas, toda a envolvente da comunidade escolar. (...) É o que custa, o fator humano, o fator afetivo, custa.”
ED431	“Depois quando a pessoa se começa a integrar, acabou. Voltamos ao princípio. Isso perturba, perturba bastante até o próprio funcionamento da escola.”
ED432	“ Os jovens que estão a iniciar a carreira, que querem organizar a sua vida e não o conseguem ... não sabem se vão ficar colocados, se ficam colocados perto de casa, se recebem todos os meses.”
ED433	“ Os jovens estão mesmo muito, muito desmotivados porque não conseguem organizar a vida. (...) Um jovem para começar agora a carreira, não tem mesmo hipóteses, porque mesmo que queiram, um ano estão colocados num sítio. (...) Primeiro nem sequer podem ter casa porque não têm remuneração certa. Um mês podem receber mas depois podem ser colocados só dois ou três meses depois. Vivem de quê durante esses meses?”
EE532	“ Tenho muito desencanto. (...) Acima de tudo por causa da instabilidade e também claro, de algum modo os alunos, porque vejo que os alunos manifestam claramente grande desinteresse. Mas acima de tudo a instabilidade, a instabilidade. Nunca sei quando termina o ano letivo, se no ano letivo seguinte vou ter hipótese de estar a trabalhar ou não. Nem sequer sei nunca onde é que vou ficar. Posso estar aqui ao lado de casa, mas posso demorar uma hora de caminho. (...) Mas a instabilidade é péssima.”
EE533	“O facto de eventualmente não ser colocada em agosto, ficar sem um

	mês de ordenado ou dois ou o que for com todas as consequências que isso tem, não é.”
EE534	“ Esta instabilidade é terrível. Nunca saber onde vamos ficar, não saber quem é que nós encontramos como colegas, como alunos, a própria direção das escolas. Não, mudava claramente. Não vinha para aqui.”
EE535	“Não é fácil porque nós caímos, entre aspas, numa escola sem sabermos exatamente quais são as características dos alunos (...). Agora com alguma experiência que eu tenho de andar a pular de escola em escola, adapto-me e tento criar estratégias.”
EE536	“ No início do ano letivo nós conseguimos estabelecer regras tendo em conta o perfil dos alunos. Ora se vamos para uma escola onde não conhecemos as características dos alunos, não conhecemos as características do meio social onde ela está inserida ...”
EF627	“Resido a 2h30 de distância todos os dias. (...) Cada viagem. 5h no total. (...) E com família.”
EF628	“É claro que foi difícil e chegou a uma altura ... aquilo no inverno teve aí uns dias complicados, não foi fácil. Mas de facto, agora que nós já estamos embrenhados no sistema da escola, já conhecemos as pessoas e começamos realmente a estar à vontade ... depois vamos embora.”
EF629	“E de facto se pensarmos, se queremos desenvolver algum projeto que tenha alguma continuidade, depois acaba por não ter grande efeito. (...) Mesmo em relação à página do <i>Moodle</i> . Para quê estar a pôr ali uma série de coisas se depois vai desaparecer tudo e nós não podemos dar continuidade. São pequenas coisas que acabam por ...”
EF630	“ Eu neste momento começo já a olhar para tudo com algum saudosismo.”
EF631	“ Falo com os meus colegas contratados também, é que não podemos ter expetativas. E mesmo agora pessoas que estão a ser reconduzidas, dizem para elas próprias (...) já estão a mentalizar-se que não vão ficar, para depois não terem uma decepção tão grande. (...) O desemprego está a ser um peso muito, muito grande. Desde o dia em que eu fiquei aqui colocada, pensei imediatamente e então para o ano como é que será? (...) Não pensar muito no que se vai passar no futuro porque há um desgaste enorme da nossa parte durante um ano ... temos é de aproveitar e lutar por cada dia que estejamos numa escola.”

Categoria de análise 6 – Perceções dos docentes contratados sobre a sua situação	
Subcategoria 17 – Perspetivas de futuro	
Código dos dados	Unidades de análise
EA148	“Eu própria confesso que nos últimos tempos tenho repensado muito a minha vida. Porque no fundo penso que podia investir menos na escola e dedicar-me mais a outras coisas que monetariamente me dessem mais-valias ...”
EB253	“ É verdade que as expectativas não são boas. Não sei se sou um bocadinho ingénua, continuo sempre a acreditar que é capaz de haver um horário, se não for numa escola há-de ser noutra. Não me consigo desligar de alguma boa expectativa, de algum otimismo. (...) E portanto esta necessidade transitória, como o Ministério chama à função do contratado é um transitório que tem sido tão duradouro, não é. Dezasseis anos, não é assim tão transitório. (...) Eu vou sempre acreditando que pode ser que ... e vou sobrevivendo mais um ano. E é sempre um ano de cada vez ...”
EB254	“ Eu sei que vou viver um verão se calhar um bocadinho ansiosa porque não sei sequer em que escola fico, se fico em alguma escola. Mas sei que assim que começar vou achar a escola ótima, vou adorar, vou começar a fazer tudo de novo e vou fazer se calhar novas relações e, ao menos, de cada escola levo algumas pessoas ...”
EB255	“ Se eu tivesse imenso dinheiro eu acho que abria uma escola.”
EB256	“ Se eu pudesse, se calhar mudava era desta condição de contratada ... mas não me vejo a fazer outra coisa.”
EB257	“ E portanto só a paixão justifica a instabilidade do verão. Depois da instabilidade do verão que venha a terapia de uma escola. Uma escola seja ela qual for. E uma escola com alunos, não é? (...) E os alunos são a paixão, são o que nos faz andar.”
EC334	“ Mas o grande problema é que não se vê perspetivas de melhoria. Aí é que é o grande problema.”
EC335	“ Sem dúvida, estou a pensar nisso porque de facto não vale a pena estar com ilusões porque isto... tem tendência para piorar. Se vislumbrasse alguma melhoria no horizonte era algo a ponderar, agora assim não vale a pena. É perder tempo.”
EC336	“ Vão abandonar e já abandonaram. Ainda não tive oportunidade de ver qualquer estudo acerca do assunto, mas tenho a certeza e sei de colegas meus que já fizeram isso.”
EC337	“ Eu gosto mesmo da profissão e não me estou a ver a ficar ... a ter que me sacrificar tanto para, objetivamente para nada.”
ED434	“ Ah, não tenho assim, não tenho perspetivas futuras devido ao meu pouco tempo de serviço e realmente com esta conjuntura penso que, primeiro não sei se alguma vez vou conseguir ficar fixa numa escola. Ficar no quadro vai ser difícil.”
EE537	“ É tarde. Já é tarde. Tenho a idade que tenho. Sei que a minha experiência foi no ensino e portanto ...”

EE538	“ Nós estamos á espera que surja um horário e que de alguma forma também corresponda áquilo que nós pretendemos, não é?”
EF632	“ Tenho forçosamente de concorrer sem qualquer esperança de continuar nesta. Os meus colegas que entraram no dia 1 também têm de concorrer, só que têm a possibilidade de ficar na mesma. Eu já não conto com essa possibilidade porque só entrei no dia 12 de setembro.”
EF633	“ E nós que temos um curso tão específico, que é mesmo ensino de, não sabemos fazer mais nada. (...) E de facto é muito complicado pensar numa alternativa. (...) Nós sabemos fazer isto, fazemo-lo com gosto e é tão diferente de tudo o resto que é muito difícil nós arranjarmos outra alternativa.”
EF634	“ Mas poderá passar em voltar para o ensino privado que de facto é muito diferente.”
EF635	“Agora nem sequer há essa possibilidade de efetivar ou de estar numa zona um bocadinho mais segura. Agora estamos sempre na incerteza.”

Categoria de análise 7 – Perspetiva das coordenadoras	
Subcategoria 18 – Mais-valias dos novos professores	
Código dos dados	Unidades de análise
EG727	“Considero que no meu grupo esta mobilidade de contratados tem sido extremamente benéfica para o grupo porque aparecem sempre pessoas que têm uma visão mais fresca, mais nova, pessoas com energia, que não repetem coisas, porque nós na nossa profissão tendemos a cair em alguma repetição, começamos a funcionar em circuito muito fechado e portanto tem sido extremamente benéfica esta rotatividade.”
EG728	“Tem sido excelente salvo raras exceções.”
EG729	“Os professores contratados têm sido sempre pessoas cheias de energia e com capacidade de desenvolver projetos e com capacidade de trabalho. Fico sempre bastante surpreendida com o que eles gostam da escola e com o que eles gostam de trabalhar com os alunos e com os professores da escola. (...) Eles sentem-se imediatamente integrados e vêm cheios de ideias e põem projetos em prática.”
EG730	“E funcionam nesta escola, que no fundo não é a deles, como se tratasse da escola deles.”
EH826	“No meu grupo a experiência tem sido boa nesse aspeto. Ouvem, discutimos, trocamos impressões porque também os novos trazem um <i>aport</i> novo numa série de aspetos, nomeadamente na utilização das novas tecnologias, na utilização de meios diversificados e até nalguma tecnicidade na maneira de fazer as coisas. São as grelhas para isto, para aquilo, na organização, nas metodologias que utilizam para a organização do trabalho, em que talvez os velhos utilizem os métodos mais tradicionais e os mais novos já trazem o esquema montado, ...”
EJ1026	“O que eu acho é que é muito saudável vir gente nova para a escola. Falo por exemplo no meu grupo. Os professores novos que têm vindo, têm sido uma mais- valia fantástica para a escola.”
EJ1027	“Alguns têm boa vontade e apesar de contratados, já sabem que a vida deles é assim um bocadinho de saltimbanco e que por isso se adaptam bem e que trabalham bem em qualquer escola. (...) E admiro as pessoas que vêm com espírito aberto e que trazem coisas novas e que têm vontade e que se integram.”
EL1239	“E eu sou daquelas que penso que os professores novos na escola fazem falta sempre. Trazem uma formação nova.”
EL1240	“Haver professores com uma formação recente é importante na escola. Trazem conhecimento atualizado, uma linguagem atualizada, vêm cheios de energia, porque a verdade é essa. Embora venham pessoas que de facto chegam aqui e não deviam chegar. Mas uma boa parte vem cheia de vontade de fazer coisas bem-feitas, dedicados de facto ao ensino e abana um bocadinho o sistema. Renova.”

Categoria de análise 7 – Perspetiva das coordenadoras	
Subcategoria 19 – Dificuldades sentidas e estratégias adotadas	
Código dos dados	Unidades de análise
EG731	“ Por exemplo, uma pessoa que aparece e depois fica logo de baixa. Cria um vazio na escola e nos alunos. Os alunos ficam sem aulas. (...) Isso cria bastante instabilidade e no meu grupo aconteceu este ano (...) quando acontece é desastroso. (...) Perde-se o ritmo e afeta muito os alunos.”
EH827	“ Até porque a experiência tem sido positiva nos dois últimos anos. A experiência anterior não foi boa.”
EH828	“No grupo de economia é a instabilidade absoluta, todos os anos muda. O grupo de geografia é estável, tem uma pessoa apenas que não pertence ao quadro e o de história idem e o de filosofia idem.”
EH829	“Eu sou a delegada de economia.”
EH830	“Exatamente. Sou delegada para poder mais proximamente dar um acompanhamento que tem de ser feito ... é evidente que eu não sou da área mas tento fazer com as colegas reuniões periódicas. Há muita conversa informal e vou acompanhando sistematicamente.”
EH831	“Afeta, isso afeta ... e sobretudo quando as pessoas que vêm não são as mais adequadas. A instabilidade afeta muito.”
EI914	“Agora já todos os grupos têm professores contratados. Há anos em que temos mais sorte com os professores que aparecem, há anos em que temos menos sorte.”
EI915	“É natural que haja situações dessas porque até a própria formação das colegas que aparecem no grupo para lecionar um ano letivo, ou parte de um ano letivo, não é. Já houve anos em que para o mesmo horário vários professores ... estiveram a lecionar o mesmo horário. Ou seja, estiveram cá meses, foram embora, veio outro e assim sucessivamente. (...) Quando os colegas chegam eu tento sempre abordar algumas informações em relação à escola e ao ambiente e as colegas vêm muitas vezes com a ideia de que “eu sei, eu já estive aqui ou ali, eu sei muito bem como é”, e depois ao fim de um tempo quando os problemas começam a surgir dizem “ a colega afinal se calhar tinha razão”. (...) As pessoas também muitas vezes vêm pouco motivadas porque têm um horário incompleto, têm um horário muito reduzido, estão de passagem. É completamente diferente de uma pessoa que venha e que queira ficar ou que pense ficar, agora é muito difícil a efetivação. E depois também muitas vezes são colegas que sentem ou que dizem que têm experiência, que sabem, parece que não aceitam as sugestões que lhes são dadas no início.”
EI916	“Não sei se pode dizer-se que é uma dificuldade igual anualmente, não é. Depende do grupo que está em determinado ano letivo e assim as dificuldades são umas ou são outras. Depende do grupo de pessoas que está a lecionar determinado ano, o conjunto que se organiza ali, assim os problemas surgem ou não surgem.”
EI917	“Pois não sei se consigo. Eu tento mas não sei se consigo porque isso

	depende da vontade de cada um. E se a pessoa sente que está de passagem, ... colegas com horário reduzido e com transportes e uma vida difícil para chegar aqui à escola. (...) Eu se consigo que dentro dos níveis que as colegas têm de lecionar, se tudo corre minimamente, eu já me dou por satisfeita. Porque colaborar noutras atividades é muito complicado.”
EK1122	“ Muitos dos diretores de turma do secundário eram colegas que estavam de passagem, colegas contratados que não conhecem o ambiente da escola, que vêm com outros hábitos de outras escolas e portanto integrá-los nesse ambiente da escola e integrá-los nas regras da escola foi muito demorado. (...) Para tentarem perceber como é que a escola funcionava, como é que as turmas também funcionam, como é que o trabalho do diretor de turma também se faz. A relação do diretor de turma com os outros colegas, foi um bocado pesado.”
EK1123	“As vezes perguntavam, outras vezes não. Nalguns casos andavam um pouco à solta. Faziam o que lhes apetecia.”
EK1124	“Em conseguir que eles seguissem regras, seguissem normas ou que fizessem como era tradição na escola ou como deve ser feito.”
EL1241	“Tem. É evidente que tem. Uma coisa é nós sabermos que temos 80 professores e que vão ser os mesmos 80. Outra coisa é sabermos que temos 80, 20 dos quais eu não sei quem são. Não sei de onde é que vêm, que experiência tem. Se são bons ou maus profissionais. Que vícios profissionais já têm.
EL1242	“Há aqui um conjunto de circunstâncias que tem dificultado o trabalho das lideranças intermédias. Haver muitos professores novos, sistematicamente. O ano passado tinha uns 6 ou 7 diretores de turma novos na escola. (...) Melhorar a qualidade é difícil. Tem sido difícil. (...) Eu cada ano tenho trabalhado com um grupo de diretores de turma, não tem nada a ver com o do ano anterior. Nada. Um universo de pessoas completamente diferentes. Não sei quantos saíram da escola, agora são outros, uns, que não são diretores de turma há não sei quantos anos e que portanto fazem um trabalho muito inseguro e que é preciso acompanhar de uma forma.”
EL1243	“É extremamente difícil para as lideranças intermédias melhorar a qualidade daquilo que se faz ano após ano. (...) Porque trabalho com pessoas muito diferentes de ano para ano. Porque a legislação é mais que muita constantemente. Porque a escola, o sistema tem mudado muito nos últimos anos.”

Categoria de análise 7 – Perspetiva das coordenadoras	
Subcategoria 20 – O que mudou	
Código dos dados	Unidades de análise
EH832	<p>“E portanto temos aqui uma situação absolutamente explosiva. É os alunos Com uns professores poderem fazer tudo e mais alguma coisa e outros serem muito mais rigorosos e exigirem muito mais deles. E isso acho que ... cria uma grande instabilidade em miúdos, em adolescentes, não é.”</p>
EH833	<p>“Estou convencida que sim. Que de facto o perfil da maioria dos docentes desta escola alterou-se muito nos últimos anos. Tem vindo a sofrer uma alteração absolutamente radical.”</p>
EH834	<p>“As pessoas foram-se aposentando, as pessoas mais velhas. Nalguns aspetos isso é benéfico, porque traz uma energia nova, traz ou pode trazer outro olhar, outra perspetiva, outro entusiasmo, mesmo até outra energia que alguns dos mais antigos já não têm. (...) Por outro lado pode ter trazido alguma permissividade, algum laxismo... Acho que há estas duas componentes. Alguma diminuição de algum rigor e exigência porque provavelmente alguns desses colegas mais novos já terão tido outra formação com outros valores e com outros objetivos. É diferente.”</p>
EH835	<p>“Exatamente. Mas acho que está a mudar. Está. E tem mudado muito.”</p>
EJ1028	<p>“Era uma escola que tinha um corpo docente, um quadro muito autossuficiente. Acho que havia pouca mobilidade.”</p>
EL1244	<p>“Já não chegam aqui pessoas novinhas ou são poucas as que chegam. Chegam pessoas muitas vezes já com muitos anos de ensino, que têm percursos muito erráticos. Passaram por muitos sítios, a escola em si não lhes diz quase nada. A grande preocupação destas pessoas é terem emprego mais um ano. E portanto esta mobilidade não é positiva. (...) As pessoas vêm, pessoas já com idade, com muitos anos de ensino e o único objetivo é, ou garantir mais um ano de emprego, mais um ano de emprego já está, ou aproximarem-se de casa, ...”</p>
EL1245	<p>“Vêm porque lhes dá mais jeito, porque se criou esta oportunidade destas pessoas efetivas de outros quadros se poderem aproximar da residência e movem-se por esse motivo, mais nada. (...) Mas vêm assim com pouca predisposição. São pessoas que já têm outros hábitos ... e são pessoas que não correspondem aquele perfil que fazia falta dos professores novos na escola, Não estão muito dispostos a adaptar-se à escola, à linha que a direção tem como definida no projeto educativo para a escola, não estão, aliás eu penso que nem muito nem pouco, dispostas a adaptar-se.”</p>

Categoria de análise 7 – Perspetiva da diretora	
Subcategoria 21 – Mudanças provocadas pela grande alteração do quadro de professores	
Código dos dados	Unidades de análise
EM1328	<p>“E, portanto, quando é que eu começo a achar que as coisas se começam um bocadinho a degradar (...) começo a achar com o passar do tempo, começo a achar que a saída em massa, com reformas antecipadas de professores que ainda estavam muito capazes. Pessoas que em todas as escolas sempre as houve e espero poder dizer que sempre haverá, que eram as tais figuras de referência. Aquelas pessoas que puxavam pelos outros, cada um no seu grupo ou nos seus departamentos e que eram aquela rede de segurança sem a qual nenhuma direção, por muito boa que seja, pode trabalhar, essas pessoas começam a sair em massa (...) e portanto não se substituem essas pessoas todas de um dia para o outro. O problema, neste momento, fundamental é que não há substituição, não há renovação. Aquilo que me parece mais gravoso para a escola e para as escolas hoje em dia é isso mesmo. É um corpo docente a ficar envelhecido. O envelhecimento do corpo docente pode trazer mais sabedoria e mais experiência, mas depois falta a energia, o entusiasmo ...”</p>
EM1329	<p>“Era a mais-valia em termos de experiência, era a mais-valia de pessoas. (...) Saíram aquelas pessoas de referência. Aquelas pessoas que ainda, quando falam, ainda têm uma visão para além do dia-a-dia, para além do curto prazo, são poucas. Se calhar se forem meia dúzia já são muitas e, no entanto, o elas terem desaparecido da escola todas ao mesmo tempo é que foi o facto novo relativamente áquilo que aconteceu.”</p>
EM1330	<p>“Quer dizer, no fundo a escola tem vindo, mais uma vez pensando no corpo docente da escola, tem vindo a mudar. Tem vindo a ficar mais pequena. Olhamos à nossa volta e somos os mesmos e somos menos, não é. Portanto tínhamos um corpo docente muito mais numeroso.”</p>
EM1331	<p>“Nas necessidades transitórias, apesar de tudo, fomos tendo alguma renovação ainda que não ao mesmo nível. Portanto não entraram pessoas que iam substituir as tais figuras de referência que saíam, mas entravam as tais pessoas mais jovens ...”</p>

Categoria de análise 8 – Perspetiva da diretora	
Subcategoria 22 – Contributo dos docentes contratados e em mobilidade para o desempenho da escola	
Código dos dados	Unidades de análise
EM1332	“ Com outras profissionalizações, feitas há menos tempo, com outros tipo de práticas, com outra facilidade de usar outros meios, com outra facilidade para chegar aos alunos e, portanto, a esse nível ... houve algumas situações negativas porque as pessoas infelizmente ainda nos chegam, professores profissionalizados que nos interrogamos como é que eles sequer chegaram a tirar a licenciatura, ainda mais como é que foram profissionalizados. Mas a verdade é que estamos a falar, não quero ser injusta, porque a maioria dos professores novos não tem sido um problema. (...) Recordo que na nossa escola temos vários professores ao abrigo da plurianualidade, professores até de outros quadros. (...) Pessoas que hoje, passados quatro anos, nós nos esquecemos quase que eles são da escola e que lá estão e que vestiram a camisola da escola e que são pessoas muito válidas.”
EM1333	“Porque eu continuo a dizer que nos professores contratados temos uma riqueza muito grande ...”

Categoria de análise 8 – Perspetiva da diretora	
Subcategoria 23 – Impacto na gestão dos recursos humanos e dificuldades sentidas	
Código dos dados	Unidades de análise
EM1334	“A plurianualidade trouxe alguma estabilidade. Trouxe uma coisa que foi muito inovadora há 4 anos atrás que foi a possibilidade de professores contratados em determinadas circunstâncias, que preenchessem determinados requisitos e garantido que estivesse a manutenção de um horário completo para eles e a vontade de a escola de os lá ter, poder também (...) Nós tivemos muitos poucos casos desses professores que podiam, porque à partida os requisitos eram tais que se não tivessem um horário completo, se não tivessem sido contratados logo à partida com horário completo estavam fora dessa possibilidade e não temos tido assim tantos. Mas não correu sempre bem.”
EM1335	“A escola contava com eles. Nós tivemos no ano passado um problema, um problema que eu considere quase um atentado à nossa autonomia. Havia uma professora contratada de Físico-Química, uma pessoa extremamente competente que (...) por erro processual, o que acontece é que por um erro é colocada uma professora de um quadro no lugar dessa professora contratada. Inúmera correspondência, enviei inúmera correspondência sem qualquer tipo de sucesso. Nós tínhamos a razão do nosso lado. Era um erro. Essa pessoa até estava em mobilidade na direção regional e, portanto, o simples facto de por erro terem colocado uma pessoa que não ficou, impossibilitou-nos de contar com a tal professora contratada. A mesma situação repetiu-se este ano.”
EM1336	“Aumentar e facilitar a mobilidade dos professores de carreira por estarem com horário zero (...) isso do ponto de vista da gestão compreende-se completamente. (...) Mas já compreendo menos que um qualquer professor de carreira possa pedir mobilidade, para a escola ao lado se for caso disso, só porque lhe apetece. Não compreendo isso, não percebo quais são os objetivos.”
EM1337	“Quando a falta de professores é suprida através do concurso anual, portanto quando é um horário para o ano inteiro, os horários são pedidos durante o mês de agosto e os professores são colocados até ao final de agosto e o ano letivo começa sem sobressaltos. O problema maior, é com os horários que surgem com o ano iniciado, sejam temporários por doença, o que está sempre a acontecer, sejam inclusivamente horários anuais de aposentações que vieram também a meio do ano. Nós temos atualmente várias turmas que estiveram sem professor de TIC e de Economia. Os pais não percebem, não compreendem.”
EM1338	“Grave, grave, considero a possibilidade de os professores contratados poderem, por exemplo, no primeiro mês de lecionação de um determinado horário, abandonar o horário.”

EM1339	“Só me recordo de um ano em que tivemos cinco professores de português para um mesmo horário. Com alunos de 7º e 8º ano com 5 professores num ano letivo, convenhamos que não é, não é de todo o pedagogicamente mais aconselhável e é extremamente frustrante para quem está na direção da escola porque é absolutamente impotente para resolver.”
EM1340	“Sem dúvida. Quer dizer, se isto acontece, o que se faz no ano seguinte, é na distribuição de serviço compensar. Naturalmente que essas turmas, que eu referi que tiveram 5 professores de português, foram as primeiras a quem eu no ano seguinte escolhi criteriosamente as professoras do quadro de escola que iam ...”
EM1341	“Mas quando proliferam os casos, e não estamos livres disso acontecer, evidentemente que isso terá um impacto enorme no desempenho da escola, dos alunos. E depois eu acho que é o fenómeno de bola de neve também.”
EM1342	“Na nossa escola, o grupo que mais me preocupa há largos anos, é o grupo de economia (...) alguns grupos fundiram-se e o de economia e contabilidade fundiram-se num só. São um grupo estranho porque a contabilidade e a economia não são exatamente a mesma coisa. Depois numa escola como a nossa que tem cursos científico-humanísticos de prosseguimento de estudos, de facto os nossos alunos procuram economia numa perspetiva mais distante dos professores que tinham formação em contabilidade. E mais estranho é esse grupo porque também pode ser constituído por professores, por exemplo, formados em direito. Portanto vai da contabilidade, gestão, economia e direito em termos de formação inicial. Tudo isto áreas em que, se pensarmos um bocadinho nisto, se calhar são pessoas que quando se formaram não tinham a intenção de ir para o ensino.”
EM1343	“E os professores que têm vindo em mobilidade e em substituição, temos tido alguns raros casos positivos, como por exemplo no ano passado. Mas são raros. É mesmo um grupo que eu considero altamente problemático.”

Categoria de análise 9 – Concurso e colocação de docentes	
Subcategoria 24 – Autonomia da escola	
Código dos dados	Unidades de análise
ED435	“Se houvesse essa autonomia se calhar esses colegas que já são efetivos acabavam por ter outro tipo de postura porque percebiam que teriam de fazer um trabalho mais bem feito.”
ED436	“ Pois isto é tudo mesmo pelo concurso, tem que ter certos requisitos, tem de ter horário completo, tem que entrar até 31 de agosto.”
ED437	“ Eu não considero que sejam necessidades transitórias ... há pessoas que estão há dez, doze anos e arranjam sempre colocação. Portanto há falta.”
ED438	“ Há mesmo necessidades sem serem transitórias para pertencerem ao quadro. Eu penso que isto tem tudo a ver com uma questão de economia, para poupar dinheiro, mas no ensino quer dizer ...”
EE539	“ Mas se calhar era necessário alguém da escola que estivesse dentro dos meandros relativamente ao meu grupo. E portanto isto é um processo estranhíssimo, não é?! Não haver uma abertura de vagas e o concurso decorrer de 4 em 4 anos. Não há vagas. Não se abrem os concursos. É estranho porque há necessidade de professores.”
EE540	“ Eu sei que isto não tem a ver com a escola em si. Tem a ver com o modo como as coisas se processam, não é?”
EE541	“ Porque não fui colocada em agosto, não é. Só fui colocada em contratação de escola em outubro. Começando por aí não tenho condições para ser reconduzida.”
EE542	“ Este horário teve de ir a concurso e entretanto não foi aceite por dois ou três colegas.”
EE543	“ Penso que sim, que surgiu uma pessoa mas entretanto recusou.”
EE544	“ Se é justo ou não, se funciona bem ou não a escolha de professores somente pela graduação ... a escola pode ter um grande azar de ter um professor que, enfim, não apresente as melhores capacidades e características.”
EE545	“ Se a escola tivesse autonomia, tudo feito de forma muito clara, claro que sim. É evidente. Poder retirar colegas do quadro ou não, ...”
EE546	“ Nós sabemos que há pessoas que estão nas escolas e que têm um trabalho péssimo. No entanto são da escola e por aqui têm de ficar, por aqui ficam e, ao fim e ao cabo, estão a ocupar uma vaga de alguém que se calhar poderia ter outro tipo de competências bem melhores.”
EE547	“ Entra no sistema por concurso nacional e por aqui fica porque a escola não pode fazer nada contra isso.”
EF636	“No meu percurso isso era normalíssimo. Um professor que não dava, que não fazia o seu trabalho, era despedido.”
EG732	“Eu diria que a escola deveria ter autonomia para escolher mas também diria que isso pode ser perverso. ... Partimos do princípio que a escola tem um diretor que é uma pessoa com ética, que é

	profissional, que é inteligente, que faz uma gestão de recursos não de acordo com os seus interesses pessoais mas pelos interesses da escola. Como isso não pode ser assegurado em todas as escolas, eu diria que sim e que não.”
EG733	“Eu diria que com um certo enquadramento, o diretor deveria poder escolher.”
EG734	“Não têm autonomia na seleção de alguns professores que não trabalham e não tem autonomia em muitas outras coisas e portanto a autonomia das escolas não existe.”
EH836	“ A tão proclamada autonomia das escolas, afinal de contas, traduz-se em muito pouco. (...) Tudo aquilo que é fundamental e de facto aí sim, poderia marcar a diferença de uma escola para outra e contribuiria para afirmar o perfil de uma escola e contribuiria para diferenciar os projetos educativos das escolas, tudo isso o Ministério ... aí não está interessado nesses aspetos fundamentais.”
EJ1029	“Acho que seria uma ideia possível mas não sei se isso depois não trás outros problemas. (...) E tenho a certeza que escolhíamos bem.”
EJ1030	“Eu estou a falar da nossa escola. Porque eu sei qual é a cultura de escola, quais são os princípios por que a escola se rege, o que é que a direção pensa. De certeza que não iria por compadrios nem pela cor dos olhos, nem pela cor do cabelo, mas iria por uma questão de competência, de todos os aspetos que estão ligados ao sucesso dos alunos e ao sucesso da escola, dos resultados que a escola tem.”
EK1125	“ Quer dizer, não seria mau a escola dar também a sua opinião porque a escola conhece o trabalho do professor ao longo do ano e o Ministério não conhece. E talvez aqui um certo equilíbrio para não cairmos muito numa certa cunha ou favorecimento ou coisa assim. (...) Mas acho que a escola devia ser ouvida sobre isso.”
EL1246	“Quando nós tivemos cá o ano passado vinte e tal professores contratados, se desses vinte e não sei quantos a direção tivesse o poder de no ano seguinte contratar para os horários que fizessem falta apenas aqueles que deram mostras de serem bons professores, que tiveram um bom desempenho, inevitavelmente era diferente. Até a atitude das pessoas seria diferente, não é. O empenho das pessoas, se sabem que têm possibilidade de ficar se fizerem um bom trabalho, teriam uma motivação diferente. Agora quando a expectativa é ou de estarem numa escola não sei onde ou de nem sequer serem colocados é evidente que a motivação é muito menor.”
EM1344	“Recursos humanos que não escolhemos, mesmo assim quando eu digo isto, não quer dizer que tencionava mandar 50% ou mais de professores para casa. Não é isso. Mas que devia haver alguma margem de manobra, devia. Quer dizer, até na contratação de escola agora recentemente, o atual Ministério de Educação e Ciência, veio retirar a pouca autonomia que havia para as escolas poderem selecionar.”
EM1345	“Nos professores contratados (...) se lhes são reconhecidas qualidades, se eles se integraram bem, se no dia-a-dia foram elementos considerados positivos nos seus grupos, nos seus departamentos, na escola, nas suas turmas com os seus alunos, devia

	ser ... era a tal luzinha ao fundo do túnel, um bocadinho de autonomia que nós tínhamos e que eu não sei, não me parece que vá ser mantido nos próximos anos.”
EM1346	“Absoluta impotência e frustração. É absolutamente, neste caso, impossível ter uma palavra aqui. E claro que isto não é inócuo.”
EM1347	“Absolutamente nenhuns instrumentos. Absolutamente nenhuns instrumentos.”
EM1348	“Não me agrada a mudança para este modelo, mais poderes aparentes, porque poderes nenhuns, quase nenhuns, autonomia quase nenhuma. Mas quer dizer, a concentração de suposto poder na figura do diretor, afasta um bocado aquilo que era e que é as qualidades de uma estrutura como uma escola que é a sua, não é só vertical, é uma estrutura que também é horizontal.”

Categoria de análise 9 – Concurso e colocação de docentes	
Subcategoria 25 – O que é preciso mudar	
Código dos dados	Unidades de análise
ED439	“ O sistema é muito fechado (...) Portanto a nossa avaliação também feita por cada escola.”
ED440	“Esperemos que os colegas da direção sejam pessoas isentas e pessoas realmente honestas. (...) É também uma hipótese ser por contratação de escola. Mas se calhar temos de ter parâmetros. Ter por exemplo os parâmetros para a classificação e outro parâmetro para a contratação de escola que é a entrevista. A entrevista sim, também é importante, também é importante.”
ED441	“ Por vezes pensamos um pouco nisso e é complicado perceber como é que conseguimos fazer com que o ensino melhore, a qualidade, a própria visão que a sociedade tem do ensino, dos professores.”
EE548	“ Mas teria que haver uma análise do desempenho do professor nas escolas. Mas penso que isso também caberá à própria escola, não é. A nível de Ministério de Educação, se calhar dar alguma autonomia, fazendo as coisas de forma muito clara.”
EE549	“ Analisar o currículo, o nosso currículo dos professores e a partir daí, se calhar tentar fazer uma seriação. Ter a opinião da escola onde fomos colocados. Penso que seria por aí.”
EE550	“ Uma avaliação feita de forma criteriosa, bem feita, tudo muito claro, era importante.”
EE551	“ E um reconhecimento do trabalho que foi feito. É bom quando reconhecem que nós trabalhámos imenso e que depois somos agraciados e é bom que reconheçam isso e que seja um critério (...) eu penso que o meu trabalho correu bem aqui na escola. Porque não ficar se a escola gostou do meu trabalho. Porque é que eu não poderia ficar aqui, não é? Sabendo que vão surgir, que há dois horários de duas professoras contratadas. Porquê? Se as duas desempenharam um bom papel porque não ficarem as duas?”
EF637	“Esta exigência aqui não se sente. Nomeadamente em colegas que têm um emprego assegurado, fazer ou não fazer acaba por ser indiferente, não é. Eles sabem que a nível de consequências é quase nenhuma. (...) E o trabalho vai ficando por fazer e vai ficando ...”
EF638	“Quem trabalha não está a sentir-se reconhecido.”
EF639	“A falta de recompensa e a falta de medidas que penalizem o mau profissionalismo. (...) Mas quando o professor não cumpre determinadas tarefas, não faz o básico, não pode continuar como se nada fosse. Isso em lado nenhum se vê isto a nível empresarial (...) têm o emprego assegurado e não há ninguém ...”
EF640	“É função pública e dá-se essa injustiça.”
EG735	“Eu acho que o sistema protege os oportunistas e isso tem de acabar.”
EG736	“Eu acho que a escola devia ter uma palavra a dizer e devia poder manter um contratado sacrificando um oportunista que há anos não

	trabalha.”
EG737	“É impossível uma direção de escola conseguir assegurar um ensino com qualidade quando tem que gerir imensa incompetência.”
EH837	“Acho que as escolas deveriam ... poder dizer exatamente, este professor, por acaso não vamos ter horas, mas eu teria muito gosto que o professor contratado no meu grupo pudesse ficar cá para o ano.”
EJ1031	“ Tem havido uma rotatividade de um ano. Alguns é uma pena porque realmente foram uma mais-valia para a escola e que se adaptaram perfeitamente às regras e a este clima de escola e à cultura de escola e que trouxeram eles também um contributo muito positivo, mas que infelizmente tiveram de sair. Não houve processo de os podermos reter. E foram substituídos por outros que não tiveram um desempenho tão bom.”
EJ1032	“Até isso fazia com que os professores se empenhassem mais na escola. (...) Se a pessoa souber que tem que provar, naquele momento, naquele local, naquela escola, com certeza se empenharia de outra maneira.”
EJ1033	“Acomodam-se, claro.”
EL1247	“A verdade é que o sistema de avaliação foi criado e não responde a isso, de todo. Pelo menos agora não vemos que isso tenha consequências diretas no corpo docente de uma escola. Sinceramente não sei. Que era preciso que se criasse um mecanismo que tivesse influência neste estado de coisas, era. (...) Agora o que nós vemos é que muitas vezes estas pessoas até têm privilégios adquiridos nas escolas ... e dos quais continuam a usufruir ano após ano, tranquilamente, pronto.”
EM1349	“Vou dizer uma coisa muito pouco politicamente correta, mas que eu cada vez mais acho. (...) Eu acho que os diretores deviam poder selecionar os professores. Deviam ter uma palavra muito importante, determinante, na escolha, na seleção do pessoal docente. Como é que isso se faria, não sei. Sei que há inúmeros países em que isso se faz. Os tais países que nos estão sempre a bombardear como países de referência, com bons resultados, países escandinavos. (...) Quer dizer, nos países onde há bons resultados isso é feito e infelizmente nós estamos sempre a ser bombardeados com as estatísticas, mas depois nunca se aplicam as receitas que funcionam noutros sítios. Portanto, eu acho que esse é o principal problema.”
EM1350	“O sistema é tão pesado, tão complicado e está sempre a mudar. A Direção Geral que dantes era a DGRHE e agora é a DGAE, mas continua com o mesmo diretor geral, é uma entidade que não ... um bocadinho autista, portanto que não ... que delibera e decide, que põe e dispõe mas que não fala com as escolas e que não esclarece dúvidas. Não atende telefonemas, mas também não responde a correspondência escrita...”
EM1351	“Quer dizer, as pessoas foram fazendo o seu percurso e a maioria felizmente com muita consciência profissional e com vontade de dar o seu melhor e de melhorar. Mas houve inúmeros professores e tem

	<p>havido (...) que olhando para trás, constatamos que se foram aproveitando do sistema. Nós temos atualmente em mobilidade na nossa escola um professor (...) que ao longo dos seus trinta e muitos anos de serviço, para além do bacharelato que lhe conferiu a habilitação profissional para o grupo 530, para além disso fez uma licenciatura em história, um mestrado em história, uma licenciatura em direito e uma licenciatura em administração e gestão. E tudo isto enquanto alegremente ia dando umas aulas (...) mas francamente quem é a criatura que consegue estar a dar aulas e tirar três licenciaturas e um mestrado, não é? Alguma coisa fica para trás, não é, e provavelmente ...”</p>
EM1352	<p>“É verdade que são sancionados porque são retirados da reserva de recrutamento mas podem concorrer a contratação de escola. E portanto, isto é uma anarquia, é o vale tudo, é o desespero dos professores (...). O que é que é o vale tudo, é o eu agora aceitei este horário mas é um horário temporário, se calhar a pessoa melhora e para o mês que vem estou desempregado outra vez. Vou mas é concorrer a não sei quantas contratações. Tornam o processo extremamente pesado, porque a contratação de escola sofreu alterações para pior, para obrigar a diligências tais que o ideal é não, podendo evitar, é de facto não recorrer a contratação.”</p>
EM1353	<p>“Não é nos diplomas que se mudam as realidades. Não é a lei que vai mudar a realidade. Nós, no nosso país estamos sempre profusamente a legislar, a emitir decretos-lei, leis, despachos normativos e no entanto a nossa realidade não tem mudado de uma forma muito significativa.”</p>