

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

CONTEXTOS DE MUDANÇA: EFEITOS NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Rosália Silva Alemão

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2024

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

CONTEXTOS DE MUDANÇA: EFEITOS NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Rosália Silva Alemão

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Maria Mouraz Lopes

outubro de 2024

Agradecimentos

Longo. Desafiante. Especial. O Caminho até aqui. Se o consegui fazer, devo-o não só à perseverança que me habita, mas também às pessoas do meu universo pessoal e académico. A estas que me inspiraram, apoiaram e motivaram, a minha gratidão fica aqui expressa:

Ao meu marido, Gonçalo, aos meus filhos, Gabriel e Santiago, e à minha mãe, Natália.

À minha Orientadora, Professora Doutora Ana Mouraz.

À minha colega [e parceira] de Mestrado, Ana Neves.

Aos meus colegas professores por colaborarem com a minha investigação, em particular por me confiarem, com sinceridade e emoção, as suas histórias de vida.

Dedicatória

Recordar a Tua emoção na minha Queima de Fitas, em 2002.

Sentir o Teu orgulho por tudo o que alcancei na vida, como pessoa e
profissional.

Saber que, se aqui estivesses, teria o Teu grande abraço por me saberes
Mestre.

Presente. Hoje e Sempre.

Ao meu Pai, João Carlos Botelho Ferreira Alemão.



Declaração de Integridade STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 31 de outubro de 2024

Nome completo/Full name: Rosália Silva Alemão

Assinatura/Signature:

Resumo

Este estudo investiga os efeitos das mudanças contextuais, profissionais e pessoais no desenvolvimento profissional e na (re)construção da identidade de professores portugueses do Ensino Básico e Secundário, em exercício na Região Autónoma dos Açores, com carreiras temporalmente representativas.

Utilizando uma abordagem qualitativa e fenomenológica, baseada em narrativas biográfico-profissionais, realizaram-se entrevistas aprofundadas a três professores com 25 a 30 anos de experiência. A análise dos dados, conduzida com o software MAXQDA24, revelou que as políticas educativas, os contextos escolares e os eventos pessoais desempenham um papel crucial na evolução da identidade profissional dos docentes. Os resultados destacam a resiliência como um fator central na adaptação às mudanças e na manutenção do compromisso com a profissão. Além disso, observou-se que a identidade profissional dos professores evolui de uma abordagem centrada no conteúdo para uma perspectiva focada no bem-estar e no desenvolvimento dos alunos. Ainda em evidência, neste estudo, o contributo de programas de formação contínua que vão além do aperfeiçoamento de competências profissionais e técnicas, englobando o desenvolvimento de competências emocionais e sociais que suportam a resiliência e fortalecem a identidade profissional.

Embora os resultados sejam significativos, a natureza qualitativa do estudo e a condicionante geográfica (Açores) limita a generalização para outros contextos. Pesquisas futuras poderiam explorar esses temas em grupos maiores e mais diversificados, bem como em estudos longitudinais.

Palavras-Chave

Desenvolvimento Profissional Docente - Identidade Profissional – Resiliência Profissional – Mudança e Profissionalidade – Fatores de Mudança associados à docência.

Abstract

This study investigates the effects of contextual, professional and personal changes on the professional development and (re)construction of identity among Portuguese teachers in Basic and Secondary Education, working in the Autonomous Region of the Azores, with careers spanning significant timeframes.

Using a qualitative and phenomenological approach, based on biographical-professional narratives, in-depth interviews were conducted with three teachers with 25 to 30 years of experience. Data analysis, carried out with MAXQDA24 software, revealed that educational policies, school contexts, and personal events play a critical role in shaping teachers' professional identity. The findings highlight resilience as central to adapting to changes and maintaining commitment to the profession. Additionally, teachers' professional identity was found to evolve from content-focused approaches to a perspective centered on student well-being and development. Furthermore, the study underscores the contribution of continuous professional development programs that transcend technical skills improvement, encompassing emotional and social competencies that support resilience and strengthen professional identity.

Although the results are significant, the qualitative nature of the study and the geographical constraint (Azores) limit generalization to other contexts. Future research could explore these themes with larger, more diverse groups and through longitudinal studies.

Keywords:

Teacher Professional Development - Professional Identity - Professional Resilience - Change and Professionalism - Factors of Change in Teaching.

Índice

Agradecimentos.....	3
Dedicatória	4
Declaração de Integridade.....	5
Resumo.....	6
Abstract.....	7
Introdução.....	11
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	13
1. Estado da Arte.....	13
2. Revisão da literatura.....	14
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO	30
1. Introdução.....	30
2. A Natureza do Estudo	30
2.1. Estudo Qualitativo	30
2.2. Estudo Fenomenológico	31
2.3. Pesquisa Narrativa	33
2.4. Pertinência Metodológica do Estudo.....	36
3. Objetivos e Questões da Investigação.....	37
4. Design Metodológico	38
5. Participantes	39
6. Entrevista Semiestruturada.....	39
7. Procedimentos de Recolha de Dados.....	42
8. Análise de Conteúdo	42
9. Questões Éticas.....	43
1. Entrevistados	45
2. Análise de Dados.....	46

2.1. Identidade Pessoal (Determinantes na trajetória pessoal)	48
2.1.1. Infância.....	48
2.1.2. Família	49
2.1.3. Educação.....	50
2.1.4. Crenças e Valores.....	51
2.1.5. Escolha da Docência	52
2.2. Desenvolvimento Profissional Docente (Determinantes na trajetória profissional)	53
2.2.1. Experiências e Contextos de Construção de Significado	53
2.2.2. Determinantes (marcos).....	55
2.2.3. Formação Contínua.....	55
2.3. (Re)Construção da Identidade Profissional	56
2.3.1. Motivação.....	56
2.3.2. Missão	57
2.3.3. Desafios da Profissionalidade Docente	58
2.3.4. Entendimentos e Práticas de Resiliência	59
2.3.5. Satisfação Profissional – razões e efeitos	60
2.3.6. Fatores Contextuais e Profissionais Indutores da Mudança de Competências ...	60
2.3.7. Relação Afetiva com Alunos.....	61
2.3.8. Relação e Trabalho com Pares.....	62
2.4. Visão Retrospectiva de Carreira.....	63
2.4.1. Vivência Emocional da Profissão	63
2.4.2. Contextos Promotores de Resiliência Profissional	64
2.4.3. Simbologia (objeto).....	65
DISCUSSÃO DE RESULTADOS	67
CONCLUSÕES	78
BIBLIOGRAFIA	84
ANEXOS.....	91

Índice de figuras

Figura 1: Representação gráfica das Dimensões Atuentes na Identidade Profissional Docente.....	18
Figura 2: Representação Gráfica do Desenvolvimento Profissional Docente	21
Figura 3: Esquema-síntese dos procedimentos metodológicos	38
Figura 4: Eixo cronológico dos entrevistados – nascimento, estágio profissional e vinculação à carreira	45
Figura 5: Esquema resumo da codificação-árvore do MAXQDA 24	46
Figura 6: Palavras-Chave no âmbito da Identidade Pessoal	69
Figura 7: palavras-Chave no âmbito do desenvolvimento profissional docente	70
Figura 8: palavras-chave no âmbito da (Re) Construção da Identidade Profissional	73
Figura 9: Palavras-Chave no âmbito da Visão Retrospectiva da Carreira	76
Figura 10: Citação livre da entrevista de vida à IS.....	82
Figura 11: Citação livre da entrevista de vida à LA.....	82
Figura 12: Citação livre da entrevista de Vida ao LMA	83

Introdução

Esta dissertação decorre de uma investigação centrada na perspectiva de que a carreira docente, enquanto percurso profissional, sofre impactos tanto da vida pessoal do professor, como da diversidade de momentos e contextos profissionais em que a prática docente vai sendo exercida. Desta forma, circunscrevendo-se a carreiras docentes temporalmente representativas, porque longas, pretendeu-se caracterizar o desenvolvimento profissional de professores e explorar a (re)construção da sua profissionalidade, considerando contextos de mudança decorrentes de fatores exógenos e/ou intrínsecos.

A investigação sobre a identidade do professor é de importância vital para se aprender e compreender os aspetos que influenciam a motivação, a satisfação profissional e a eficiência pessoal com que os professores exercem a sua profissão (Day 2002, *apud* Carrillo & Flores, 2018). Ora, considerando a incidência nos contextos de mudança da docência e nos fatores endógenos e exógenos que a propiciam, assim como o perfil desejado dos entrevistados, foi deduzida a importância da área de estudo desta investigação, estimando-se que viesse a enriquecer o aprofundamento de temas adstritos ao desenvolvimento profissional docente e à (re)construção da identidade profissional do professor. Afinal, além do ensino ser considerado uma das ocupações profissionais mais stressantes (Martin *et al.*, 2018), a natureza social e desafiadora da profissão contribui para que os professores tenham uma relação profundamente emocional e de comprometimento com o seu trabalho, desenvolvendo a sua identidade profissional em conexão com a comunidade com que trabalham e em interação com os colegas, os alunos e os pais. Assim, a pesquisa sobre estes temas pode gerar conhecimentos válidos não só para prevenir que os professores com uma carreira longa abandonem a profissão antes da idade de reforma, conforme referem Carrillo & Flores (2018), mas também para compreender os aspetos que influenciam a motivação e o comprometimento do professor.

Por outro lado, não obstante a riqueza de investigações já conduzidas no âmbito do desenvolvimento profissional docente, a literatura sugere que os estudos

sobre esta temática carecem de ampliação (Opfer & Pedder, 2019; Darling-Hammond *et al.*, 2017). Ainda, tendo em linha de conta a atualidade e as tendências do sector profissional docente em Portugal – a ausência de renovação do corpo docente, a perda de atratividade da profissão e a previsão, a dez anos, da reforma de cerca de 50% dos professores (Dotta & Lopes, 2021) –, considera-se que este estudo pode trazer detalhes ainda pouco explorados, permitindo alargar o enquadramento da identidade profissional sob a tónica da mudança e dos fatores que se lhe associam.

A inovação e a pertinência desta investigação decorrem, portanto, do estudo e da análise das identidades profissionais de professores com uma carreira longa, constituindo elementos-chave para perceber porque se mantêm na profissão, como conseguem manter a motivação e o comprometimento ao longo dos tempos e como mudam na vivência e na prática da sua profissão.

Assim, partindo das vidas de três professores do Ensino Básico e Secundário, convertidas em narrativas profissionais, foram as mesmas abordadas numa perspetiva fenomenológica, lendo tais casos particulares como casos paradigmáticos pertinentes para o mapeamento de fatores de resiliência e de identidade profissional dos professores.

Do ponto de vista metodológico, a produção de narrativas biográficas destes professores, com 25 a 30 anos de serviço docente, foi conduzida sob a premissa de que a vida é uma sequência de mudanças. Por esta razão, estudou-se a perceção da mudança em conformidade com os fatores e os contextos que se sucedem ao longo da carreira docente – não só o que induz a mudança, mas como esta é sentida; que repercussões poderá ter; a que fatores e momentos está associada; e, no âmbito da construção de carreira, que mecanismos de inovação, adaptação e resiliência daí decorrem.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1. Estado da Arte

Tendo como ponto de partida conceitos-chave como Desenvolvimento Profissional Docente, Identidade Profissional, Fatores de mudança do professor, Carreira Docente e Políticas Educativas, deram-se os primeiros passos deste estudo com o levantamento do estado da arte. Iniciou-se, assim, a pesquisa em repositórios científicos nacionais e em outros suportes, procurando aí aferir possibilidades de articulação entre os referidos conceitos-chave e perscrutar a sua exploração em trabalhos resultantes de outras investigações

Assim, na primeira fase desta investigação, com vista a identificar oportunidades para desenvolver a temática escolhida, a pesquisa centrou-se em estudos portugueses, sendo feita nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, balizados pelo intervalo temporal de dez anos. Desta análise transversal resultaram as seguintes considerações: i) temáticas como o desenvolvimento profissional docente, a [construção da] identidade profissional dos professores, as etapas da carreira docente, a profissionalidade docente e a (in)satisfação são predominantes na pesquisa efetuada. (Gonçalves, 2009; Miranda, 2012; Gomes, 2008; Nunes & Oliveira, 2006). Tendencialmente, estas temáticas são exploradas em referência, sobretudo, aos ciclos da carreira docente e da vida e à flutuação dos sentimentos e das perceções que os caracterizam, nomeadamente, a desmotivação profissional, o papel social e as relações em contexto escolar; ii) Ao procurar aferir sobre o impacto das políticas educativas no desenvolvimento profissional ou como fator de mudança do professor, a pesquisa devolveu, sobretudo, resultados relacionados com a Avaliação de Desempenho Docente (Ramôa, 2017), sendo esta já uma outra área de estudo. Ainda assim, em consonância com os objetivos da investigação, selecionou-se o que pareceu mais pertinente sobre a vivência de políticas educativas em Portugal e o desafio que a sua normatividade impõe aos professores (Herdeiro, 2012); iii) quanto aos ciclos de ensino, constata-se

haver representatividade nos professores que foram estudados, embora se evidencie particular incidência de estudos realizados com professores do 1º ciclo do Ensino Básico (Herdeiro, 2012; Gonçalves, 2000); iv) as investigações são predominantemente de natureza qualitativa, recorrendo a entrevistas semiestruturadas. Os estudos de caso são frequentes, sendo comum a conjugação de entrevistas, questionários e a realização de *focus groups*.

A problemática investigativa definida – encontrar e discutir evidências da perceção das mudanças e dos efeitos no desenvolvimento profissional dos professores e na sua profissionalidade/identidade profissional – circunscreveu a pesquisa teórico-conceptual, tendo esta sido orientada a partir de eixos estruturantes da temática que nortearam a revisão da literatura, a saber: (i) desenvolvimento profissional docente, (ii) identidade profissional, (iii) vivência emocional da docência e (iv) resiliência profissional.

Desta forma, no âmbito da revisão de literatura, as pesquisas realizadas permitiram circunscrever o enquadramento teórico específico da investigação – centrar na identificação de fatores que condicionam a vida profissional dos professores, visando aferir e caracterizar os efeitos e a perceção das mudanças que se verificam.

2. Revisão da literatura

Os conceitos-chave mobilizados nesta investigação que decorrem dos resultados de estudos realizados no âmbito do ciclo de vida dos professores, considerando a pertinência da dimensão temporal no estudo desenvolvido que pretendeu focar-se em histórias de vida de professores com carreiras longas. Adotou-se, assim, uma abordagem que permitisse uma visão holística das dinâmicas envolvidas na vivência da carreira docente, mediante o aprofundamento e articulação de três conceitos fundamentais, a saber: (i) a **identidade profissional do professor**, enquanto conjunto de crenças, valores e práticas que os docentes constroem ao longo da carreira (Beijaard *et al.*, 2004); (ii) o **desenvolvimento profissional docente**, que envolve processos contínuos de aprendizagem e crescimento, permitindo ao professor aprimorar

competências pedagógicas e adaptar-se a novos desafios educacionais (Day & Sachs, 2004). (iii) e a **resiliência profissional**, componente crítica que sustenta tanto a identidade, quanto o desenvolvimento profissional dos educadores (Gu & Day, 2014), aqui entendida como a capacidade de os professores enfrentarem adversidades, sem prejuízo de assegurarem a sua eficácia ao ensinar.

A identidade profissional do professor consubstancia-se numa construção complexa, na qual tomam parte a percepção individual e coletiva do seu papel, o estatuto, os valores, as crenças e, inevitavelmente, as práticas educativas (Beijaard *et al.*, 2004). Assim, no *continuum* que é a carreira docente, impactam na identidade profissional do professor as experiências pessoais, a formação inicial, as interações com colegas, alunos e famílias, o contexto escolar e, numa perspectiva macro, as mudanças sociais e políticas (Beauchamp & Thomas, 2009). Sucede, desta forma, que discorrer sobre a (re)construção da identidade profissional de um docente – como sucede nesta investigação – implica articular uma diversidade de elementos que integram, de forma dinâmica, o percurso profissional dos professores, nomeadamente, a visão do ensino e da aprendizagem, as crenças sobre os alunos e o ensino, a relação com o conhecimento, as práticas de ensino e a integração na comunidade escolar e profissional (Beijaard *et al.*, 2004).

A identidade profissional do professor, conforme Beijaard *et al.* (2004), configura uma construção multifacetada que envolve a percepção dos professores sobre quem são enquanto profissionais, incluindo tanto crenças pessoais e valores, como práticas e experiências dos próprios. Nesta perspectiva, enfatiza-se que a identidade profissional é dinâmica e evolui ao longo do tempo, sendo influenciada por fatores pessoais e contextuais. Complementarmente, Beauchamp *et al.* (2009) descrevem a identidade profissional do professor como um processo contínuo de construção e reconstrução, no decurso do qual os professores integram as suas experiências passadas e presentes, refletindo sobre as mesmas e desenvolvendo a compreensão de si próprios e das práticas pedagógicas. Trata-se assim de um

processo influenciado por interações sociais, contextos institucionais e mudanças na carreira.

Ainda, conforme referenciam Day *et al.* (2006), as experiências pessoais e a trajetória de carreira dos professores constituem-se fatores importantes na construção da identidade profissional, sendo que as vivências, os desafios enfrentados e as conquistas ao longo da carreira influenciam substancialmente a forma como os professores veem o seu papel e desenvolvem a sua identidade.

No contexto desta investigação, e procurando complementar as noções já apresentadas, importa referir também a perspectiva de Connelly & Clandinin (1999), a qual aponta a identidade profissional dos professores como uma construção narrativa que integra e dá sentido às experiências da vida (pessoal e profissional), ajudando os professores a definir quem são e em quem desejam tornar-se enquanto profissionais.

A literatura resultante da investigação desenvolvida nas últimas décadas denota evidências de que o desenvolvimento profissional docente passa por processos de (re)construção da identidade profissional (Vosniak *et. al.*, 2016), facto que ganha sentido se se atender ao conceito de identidade profissional, no que aos professores diz respeito, como resultante de uma relação entre as experiências pessoais e o contexto social e institucional (Nóvoa, 2000).

Nesta linha de pensamento, a pesquisa de Day & Kington (2008) sugere que a identidade se compõe de um conjunto de identidades resultantes da interação entre fatores pessoais, profissionais e contextuais, a saber: (i) a identidade profissional, que reflete as expectativas sociais e políticas sobre aquilo que um bom professor é/deve ser e quais as ideias educativas que deve veicular; (ii) a identidade contextualizada ou socialmente enquadrada, numa escola em particular, num departamento ou na sala de aula, afetada por condicionantes locais como o comportamento dos alunos ou as desigualdades entre estes, pela liderança, pelo apoio e pelo *feedback*; (iii) e a identidade pessoal, naturalmente situada na vida “fora da escola” e que está interligada com os papéis sociais e familiares que os professores, como pessoas que são,

também desempenham. De acordo com os autores suprarreferidos, a identidade profissional está culturalmente incorporada, consistindo na forma como fazemos sentido de nós próprios para nós próprios e a imagem [de nós] que mostramos aos outros.

Sobre os fatores determinantes no processo de (re)construção da identidade profissional, importa, em consonância com a literatura, destacar os seguintes: (i) as experiências de formação inicial e contínua, nomeadamente, os programas de formação de professores, os cursos de desenvolvimento e atualização profissional e as oportunidades de aprendizagem contínua, enquanto contributos para que os professores desenvolvam as suas competências, reflitam sobre as suas práticas e construam uma identidade profissional sólida (Flores & Day, 2006); (ii) em segundo lugar, destacam-se as interações com colegas e a participação em comunidades de prática, a partir das quais decorre apoio, *feedback* e oportunidades de aprendizagem colaborativa, contribuindo para a construção de uma identidade profissional coletiva e individual (Wenger, 1998).

Ainda, segundo Day & Gu (2009, *apud* Dotta & Lopes, 2021), a vida profissional dos professores também é influenciada por fatores contextuais (alunos, lideranças e/ou relações com os pares), profissionais (papéis e responsabilidades dos professores, políticas e/ou iniciativas governamentais) e pessoais (questões de saúde, necessidades e/ou suporte familiar). Da interação entre estes fatores e das tensões que provocam nas identidades profissional e pessoal resultam efeitos – positivos ou negativos – na motivação, no comprometimento, na resiliência e na eficácia dos professores.

Na mesma linha de pensamento, investigadores como Nias (1989, 1996), Hargreaves (1994) e Sumsion (2002) fizeram notar que as identidades dos professores se constroem não só dos aspetos técnicos e emocionais de ensinar (a gestão da sala de aula, o conhecimento dos conteúdos e/ou o desempenho dos alunos nas avaliações) e das suas vidas pessoais (Day & Kington, 2008), mas também “como resultado de uma interação entre as experiências pessoais dos professores e os ambientes social, cultural e

institucional em que trabalham diariamente” (Sleegers and Kelchtermans, 1999: 579 *apud* Day & Kington, 2008). Aqui, as emoções constituem-se como o elo necessário entre as estruturas sociais, onde os professores trabalham, e o modo como atuam (Barbalet, 2002), desempenhando assim um papel-chave na construção da sua identidade (Zembylas, 2003), conforme também referem Day & Kington (2008).

Sobre a identidade profissional docente acresce referir que esta se manifesta em cinco diferentes dimensões que refletem diferentes aspetos da vida pessoal e da profissional.

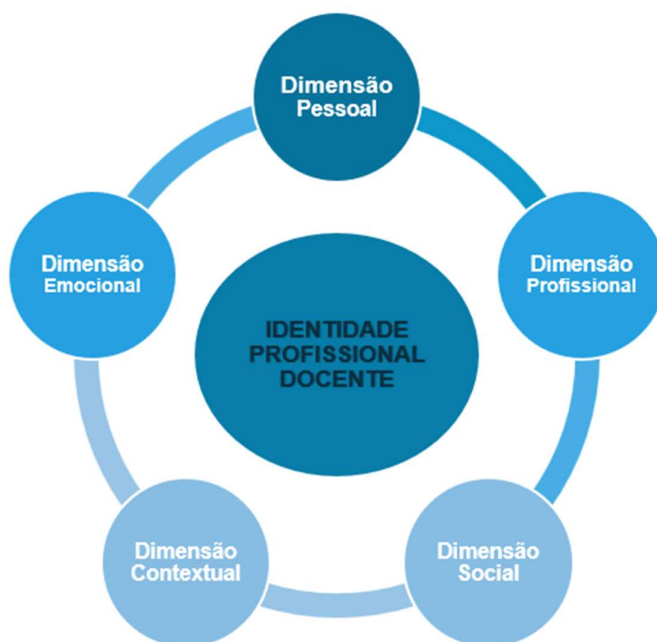


FIGURA 1: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS DIMENSÕES ATUANTES NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

[ESQUEMA ELABORADO PELA INVESTIGADORA A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA]

Em primeiro lugar, a dimensão pessoal da identidade profissional, que inclui as crenças, os valores e as perceções pessoais dos professores sobre si mesmos e sobre a educação. Aqui, integra-se também a autoimagem, a autoestima e o sentido de propósito que os professores trazem para a sua profissão (Day *et al.*, 2006). De seguida, a dimensão profissional, que envolve

as competências, os conhecimentos, as habilidades e as práticas pedagógicas que os professores desenvolvem ao longo da carreira. Aqui, inclui-se também a forma como os professores se veem como profissionais no contexto educacional e a sua percepção do papel de professor (Beijaard *et al.*, 2004). Também a dimensão social, que abrange as interações e as relações dos professores com colegas, alunos, pais e outros membros da comunidade educativa, integrando também a participação em comunidades de prática e em redes profissionais (Wenger, 1998). Ainda, a dimensão contextual, relativa ao ambiente e às condições de trabalho dos professores, incluindo a cultura escolar, as políticas educacionais, a liderança escolar e os recursos disponíveis – condicionantes que influenciam o modo como os professores percebem o seu papel e desenvolvem sua identidade profissional (Day & Gu, 2010). Finalmente, a dimensão emocional, na qual se incluem os sentimentos, as emoções e as reações afetivas dos professores em relação ao seu trabalho e às suas experiências na sala de aula. Nesta dimensão, a resiliência, a satisfação profissional e o bem-estar emocional constituem-se como aspetos cruciais (Hargreaves, 1998).

As dimensões suprarreferidas enfatizam a complexidade e a natureza multifacetada da identidade profissional dos professores, denotando como os diferentes aspetos das suas vidas e carreiras contribuem para a construção e manifestação dessa identidade. Contudo, considerando os estudos desenvolvidos em volta da identidade profissional do professor, a abordagem à mesma só se consolida numa perspetiva longitudinal que o tempo consubstancia. Tais estudos elegem como foco as várias etapas estruturantes da vida profissional dos docentes, as quais refletem diferentes fases de desenvolvimento, desafios e transformações na carreira dos professores, refletindo assim identidades que se (re)constroem no decorrer do tempo. Assim, entre os autores que estudaram as fases da vida profissional dos professores (Huberman, 1992; Gonçalves, 1995), reside o consenso de que estas não são lineares ou estáticas, embora haja tendências no desenvolvimento profissional docente.

A identidade profissional na primeira pessoa do singular tende a emergir à medida que os professores refletem sobre as suas experiências e consolidam a sua prática. Este processo, de acordo com Huberman (1993), pode ser analisado em diferentes fases da vida profissional docente. No início da carreira, os professores encontram-se numa fase de exploração e adaptação, focados em desenvolver competências pedagógicas e em responder às exigências da profissão, ainda com uma identidade incerta. À medida que avançam no percurso de carreira, a sua identidade começa a consolidar-se, sendo nesta fase que os docentes se sentem mais confiantes e capazes de articular uma visão mais clara e pessoal sobre quem são enquanto profissionais. Já no final da carreira, a identidade encontra-se plenamente formada, com os professores a refletirem sobre o impacto e o legado da sua prática, tendo uma compreensão mais profunda e segura do seu papel. Assim, pode-se falar de uma identidade profissional na primeira pessoa do singular com maior clareza a partir do meio da carreira, quando os professores têm mais confiança na sua prática e na própria identidade.

Considerando o grupo de estudo desta investigação, importa conhecer as conclusões de Huberman (1992) sobre a penúltima fase da vida enquanto professor, a qual abrange os 25 a 35 anos de carreira e é designada pelo autor de “serenidade e distanciamento afetivo”. Aqui, regista-se tanto a redução da ambição e do investimento na carreira, como o aumento da confiança e da serenidade, ainda que se observem também lamentações e nostalgia. Complementarmente, na última fase, designada de “desinvestimento” e situada entre os 35 e os 40 anos de carreira, o mesmo autor aponta que a postura do professor pode ser mais positiva ou mais amarga em resultado de marcos negativos ao longo da carreira. Também Gonçalves (1995) identifica duas possibilidades na última fase da carreira, situada pelo mesmo autor entre os 23 e os 31 anos – a renovação do interesse (por exemplo, o reinvestimento na profissão, o entusiasmo e o desejo de aprender coisas novas) ou o desencanto (por exemplo, o cansaço e a impaciência decorrente da espera pela reforma). Não obstante as tendências estudadas, sumariamente suprarreferidas, há também investigadores que sugerem que a vida pode ser

entendida como um *continuum* experiencial, onde cada experiência, positiva ou negativa, conduz à mudança e ao crescimento (Altan & Lane, 2018) – à medida que as experiências se repetem e se concretizam, os indivíduos desenvolvem hábitos sobre a forma como pensam e interagem com as mesmas.

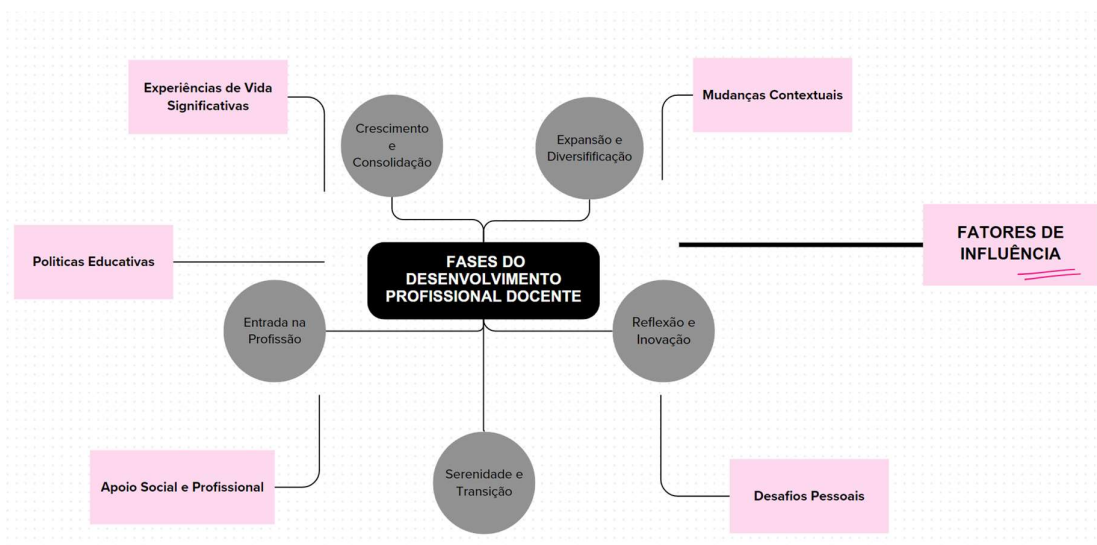


FIGURA 2: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
[ESQUEMA ELABORADO PELA INVESTIGADORA A PARTIR DE ALTAN & LANE, 2018]

Neste modelo, entre os fatores de influência, integram-se experiências tidas como significativas por afetarem pessoalmente o indivíduo e serem subjetivamente valorizadas, resultando no expandir de competências e habilidades, assim como do sentido de si próprio ou da vida, o que precipita uma transformação que envolve toda a pessoa (Altan & Lane, 2018). Face a tal perspetiva, não se pode entender que o desenvolvimento profissional se opere de forma uniforme e universal no contexto da docência, mas antes como resultado dos efeitos da interação e da reação dos professores aos seus contextos profissionais (micro e macro).

Considerando os modelos teóricos acima referidos, Huberman (1992) e Altan & Lane (2018) compartilham a visão do desenvolvimento profissional dos

professores como um processo contínuo ao longo da carreira, marcado por mudanças, por desafios e pela importância da reflexão crítica para a melhoria da prática pedagógica. Ambos valorizam a experiência como fator central no crescimento, permitindo aos professores inovar, colaborar e assumir papéis de liderança. No entanto, distinguem-se na sua abordagem ao processo – Huberman (1992) propõe fases cronológicas e emocionais claras, seguindo uma trajetória mais definida; Altan & Lane (2018) oferecem uma visão mais flexível, sem dividir o processo em fases rígidas, focando na evolução contínua de competências, assim como na fluidez e na adaptabilidade do desenvolvimento profissional docente. Assim, em face da flexibilidade e da dinâmica subjacentes ao modelo de Altan & Lane (2018), considerou-se o mesmo um importante referencial teórico para esta investigação.

As perspectivas anteriores enriquecem-se com algumas das conclusões do Projeto VITAE – *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness* – conduzido por Day *et al.* entre 2001 e 2006, abrangendo 300 professores. Deste estudo concluiu-se que, ao longo do tempo, as identidades dos professores podem ser mais ou menos estáveis e mais ou menos fragmentadas, por influência da interação entre um número de fatores pessoais, profissionais e contextuais (Day *et al.*, 2007). Assim, em cada uma das seis fases da vida profissional dos professores que os autores do estudo mantiveram como referencial, verifica-se que os professores que integraram o projeto vivenciaram diferentes cenários (Day & Kington, 2008), os quais resultaram da intensificação e da diversificação dos papéis dos professores em consequência de políticas educativas que exigiram às escolas mais resultados e aportaram um acréscimo de burocracia. Tais cenários desafiaram a capacidade dos docentes em manter a resiliência e afetaram a (auto)percepção da profissão, dadas as mudanças que trouxeram e que impactaram tanto no trabalho diário como na identidade profissional dos professores. Entre estas, refira-se o aumento significativo da carga de trabalho, exigindo-lhes que assumissem funções adicionais além do ensino, como a coordenação e a tutoria, ou as políticas educacionais que introduziram padrões mais rigorosos, maior responsabilidade e um foco acentuado em

resultados, o que levou ao crescimento da burocracia e aumentou a pressão para melhorar o desempenho dos alunos. Constituíram-se assim contextos de mudança que afetaram não só o trabalho dos professores, mas também o que sentiam sobre a sua profissão, estabelecendo-se, portanto, uma incontornável relação entre as identidades cognitiva e emocional do professor.

Seja de natureza pessoal, profissional e/ou contextual, a mudança ao longo da carreira docente impacta profundamente na construção emocional da identidade dos professores. A adaptação contínua a novas exigências, contextos e papéis requer dos docentes uma resiliência constante, assim como um suporte emocional adequado para que a gestão dessas mudanças contribua para a consolidação ou renovação de identidades positivas, assim como para a manutenção da eficácia já adquirida (Day & Kington, 2008).

Vinculado à identidade profissional do professor está o desenvolvimento profissional docente, sendo que ambos se influenciam mutuamente. A concetualização do **desenvolvimento profissional docente**, segundo Day & Sachs (2004), concretiza um processo contínuo de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional com vista à melhoria de competências, conhecimentos e práticas pedagógicas dos professores. Esse processo integra a participação em atividades formativas, a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, a interação com os colegas, o compromisso com as atividades de ensino-aprendizagem e, ainda, a adaptação às mudanças contextuais e educacionais (Beauchamp & Thomas, 2009), com o objetivo de promover a excelência no ensino e a melhoria dos resultados educativos.

Neste processo de desenvolvimento profissional, aprimoram-se as competências e os conhecimentos dos professores, verificando-se uma influência direta na sua identidade profissional. Sucede, assim, que a (re)construção da identidade profissional dos professores ocorre à medida que eles se envolvem em oportunidades de desenvolvimento profissional, interiorizando novas perspectivas, novos valores e papéis profissionais (Day *et al.*, 2006). O desenvolvimento profissional desafia os professores a repensar

e a redefinir quem são como profissionais, moldando a sua identidade profissional e influenciando as suas práticas.

Professores com uma identidade profissional sólida tendem a buscar ativamente oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento que estejam alinhadas com os seus valores, as suas crenças e metas profissionais (Beijaard *et al.*, 2004). Verifica-se, aqui, que o desenvolvimento profissional não é entendido apenas como uma exigência externa, mas antes como uma parte essencial do seu compromisso com a melhoria contínua e com o sucesso dos alunos. Estabelece-se, portanto, uma relação dinâmica entre o desenvolvimento profissional docente e a (re)construção da identidade profissional do professor, na qual ambos os processos se influenciam mutuamente.

Deste modo, analisar os meios, os contextos e as variáveis que concorrem para o desenvolvimento profissional docente e, em particular, perceber o que é contributo para a mudança pode ajudar a compreender não só a motivação por detrás dessas estruturas, mas também a natureza do conhecimento profissional e da própria profissionalidade – afinal, “todos os processos e experiências que provocam mudanças na profissionalidade docente, em todas as fases da sua vida, fazem parte do processo de desenvolvimento profissional, numa perspetiva de fusão ou ‘tese da inclusão” (Almeida, 2014: 65).

Segundo Day & Sachs (2004), o desenvolvimento profissional docente é essencial para a adaptação dos professores às mudanças e demandas da sociedade contemporânea e para a manutenção da eficácia e da motivação ao longo das suas carreiras. Infere-se, assim, que da articulação (ou integração) da identidade profissional e do desenvolvimento profissional docente resulta que das crenças dos professores, do seu sentido de propósito e das suas práticas decorrem diferentes necessidades e diferentes preocupações, as quais se manifestam na diversidade temporal que integra [ou agrega] a carreira dos professores.

Enquanto processo dinâmico, o desenvolvimento profissional dos professores alavanca-se em dois grandes eixos – a formação e a experiência: (i) A formação profissional engloba programas estruturados de aprendizagem contínua, como cursos acadêmicos, *workshops* e iniciativas de desenvolvimento pedagógico. Esta diversidade de programas de aprendizagem proporciona aos professores não apenas conhecimentos teóricos, mas também competências práticas essenciais para abordar desafios educativos contemporâneos. (ii) Quanto à experiência profissional ela resulta da aplicação prática desses conhecimentos em contextos educativos reais. Ao interagir diariamente com os alunos, colaborar com colegas e adaptar estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos discentes, os professores refinam as suas habilidades e desenvolvem uma compreensão mais profunda das dinâmicas educativas (Day & Sachs, 2004). Assim, a interação entre formação e experiência é crucial, pois habilita os professores não apenas a adquirir novos conhecimentos, mas também a aplicá-los de maneira eficaz e adaptativa, promovendo o desenvolvimento contínuo e a excelência no ensino.

Tal como o conceito de identidade profissional, o desenvolvimento profissional docente reveste-se de complexidade e diversidade, razão pela qual importa também referir os seus contextos e a variedade de elementos que influenciam a mudança dos professores ao longo da carreira. Assim, no que respeita ao desenvolvimento profissional docente, intervêm também (i) o contributo da colaboração entre colegas e da aprendizagem coletiva, sendo que a investigação destaca que a troca de experiências e a colaboração em comunidades de prática promovem a reflexão crítica sobre a prática educativa e incentivam a inovação pedagógica (Hargreaves & Fullan, 2012). Tais contextos colaborativos não apenas fortalecem a identidade profissional dos professores, mas também contribuem para o incremento da sua capacidade de enfrentar desafios complexos no ambiente escolar – a um tempo amenizam esses desafios e definem o próprio clima escolar. (ii) Outro contributo relevante para o desenvolvimento profissional docente diz respeito às políticas educativas e às estruturas institucionais, sendo que, segundo Day (2005),

políticas eficazes de desenvolvimento profissional, que fornecem suporte institucional e recursos adequados, são essenciais para criar um ambiente propício ao crescimento profissional contínuo dos professores. (iii) Finalmente, também a tecnologia e a inovação, concretizadas, por exemplo, em ferramentas digitais, oferecem novas oportunidades para a aprendizagem autônoma e colaborativa dos professores (Mishra & Koehler, 2006), sendo que a sua integração pode melhorar a eficiência, a acessibilidade e o impacto das iniciativas formativas.

O desenvolvimento profissional docente vai além de um processo de aquisição de competências e conhecimentos, constituindo-se como uma jornada de crescimento pessoal e profissional, que resulta na simbiose com a (re)construção da identidade profissional do professor ao longo da vivência da sua profissionalidade. Esta vivência, ainda que enriquecedora, não está isenta de dificuldades e adversidades, exigindo aos professores uma capacidade única de adaptação e de superação. Importa assim mobilizar, de forma integrada, o conceito de resiliência profissional, que emerge como uma componente crucial neste contexto, permitindo que os professores mantenham um equilíbrio emocional e um sentido de propósito face às pressões e exigências da carreira docente (Johnson *et al.*, 2017).

Genericamente entendida como a capacidade de persistência não obstante a adversidade, a **resiliência** é um conceito complexo e abrangente, amplamente descrito por diversos autores nas últimas duas décadas (Subosa, 2021). Processo dinâmico e interativo, influenciado por fatores individuais, familiares, sociais e contextuais (Rutter, 1987), a resiliência concretiza a capacidade de enfrentar, superar e aprender com experiências adversas, mantendo um senso de bem-estar psicológico e de funcionamento eficaz (Luthar *et al.*, 2000). É assim um conceito multidimensional, na medida em que esta capacidade de adaptação, recuperação e crescimento engloba a existência de recursos pessoais, sociais e contextuais que ajudam a pessoa a lidar eficazmente com desafios e crises (Rutter, 1999).

A literatura identifica vários fatores pessoais e contextuais que contribuem para o desenvolvimento da resiliência do professor. Mansfield *et al.* (2012) descrevem-na numa perspetiva multidimensional, resultando a resiliência do professor da interação das dimensões emocional, motivacional, social e organizacional. Há ainda a visão ecológica da resiliência do professor (Johnson *et al.*, 2014) que a contextualiza em torno de cinco aspetos – políticas, práticas, fatores relacionados com o trabalho docente, cultura da escola e identidade do professor – concebendo, assim, a resiliência do professor como resultado da interação entre competências pessoais, apoio, suporte social e fatores organizacionais. Maleável, a resiliência do professor desenvolve-se com a interação entre as características pessoais do mesmo e os fatores contextuais (Dworkin, 2009; Mansfield *et al.*, 2012).

Menos centradas no indivíduo, outras considerações sobre a resiliência dos professores vão além dos contextos imediatos, extrapolando para contextos mais amplos de índole cultural, histórica, política e económica (Johnson & Down, 2012). Ainda, o resultado de uma revisão sistemática conduzida por Mansfield *et al.* (2012), que incluiu investigação sobre a resiliência do professor, ocorrida entre 2000 e 2014, revelou que a literatura centrou a resiliência em torno de recursos pessoais, sociais e organizacionais, em estratégias de *coping* e em efeitos/resultados da própria [resiliência] (Mansfield *et al.*, 2012).

O conceito de resiliência é amplo e multifacetado, refletindo a sua complexidade. Além da diversidade de construtos relacionados que podem ser considerados na análise do desenvolvimento profissional docente, onde o fator tempo é pertinente, há quatro eixos específicos que podem constituir abordagens teórico-experimentais da resiliência (Subosa, 2021). Em primeiro lugar, a robustez (*hardiness*) refere-se a um traço de personalidade que contribui para a resiliência, composto por três elementos principais – comprometimento, controlo e desafio – os quais ajudam a resistir ao stress e a mitigar os seus efeitos. Em segundo lugar, o capital psicológico inclui quatro dimensões fundamentais – confiança, esperança, otimismo e resiliência – sendo crucial para o bem-estar no trabalho, satisfação profissional e

desempenho, além de influenciar a decisão de continuar ou desistir da profissão. O terceiro eixo é a perseverança (*grit*), que envolve a persistência e a paixão por objetivos a longo prazo, permitindo que o indivíduo mantenha o esforço e o interesse ao longo do tempo, mesmo perante fracassos e adversidades. O quarto eixo é a autoeficácia, que se baseia exclusivamente nas crenças pessoais sobre a capacidade de enfrentar desafios, ajudando o indivíduo a lidar com o stress. Em todos esses eixos, o equilíbrio emocional emerge como um elemento fundamental, funcionando como o alicerce que sustenta e interliga os diferentes aspetos da resiliência – permite que os professores lidem de forma mais eficaz com o stress e a pressão do ambiente de trabalho, mas também promove a clareza mental e a capacidade de tomar decisões ponderadas, essenciais para o sucesso a longo prazo.

No contexto desta investigação, sem prejuízo de considerar o construto genérico de resiliência, explorou-se a **resiliência profissional dos professores**. Sobre esta, a literatura diz concretizar-se na capacidade de manter um compromisso duradouro com a profissão, não obstante as adversidades e as pressões do trabalho (Day & Gu, 2009). De alguma forma, os professores resilientes são capazes de encontrar significado e propósito no desempenho do seu trabalho – mesmo em tempos difíceis – e de manter uma visão positiva do processo educativo.

Os pressupostos desta característica no contexto profissional determinam a importância da resiliência não só como uma característica individual, mas também como um processo dinâmico influenciado por fatores contextuais e organizacionais. Com efeito, a resiliência profissional dos professores envolve a capacidade de enfrentar e superar os desafios específicos da profissão docente, mantendo a eficácia no ensino e o bem-estar no trabalho (Day & Gu, 2010).

Assim, os professores resilientes tornam-se capazes de adaptar as suas práticas pedagógicas e as suas estratégias de ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos, bem como enfrentar os desafios emergentes na sala de aula (Johnson *et al.*, 2016). Porquê? Porque a

resiliência profissional, indo muito além da capacidade de resistir e superar, fomenta flexibilidade, criatividade e perseverança na resolução de problemas complexos e na promoção do sucesso dos alunos.

A resiliência profissional dos professores é, com efeito, uma qualidade essencial para o sucesso e para a sustentabilidade da profissão docente, pois permite que os professores enfrentem as complexidades e as exigências da prática pedagógica com determinação, adaptabilidade e otimismo, sustentando o bem-estar pessoal e profissional e promovendo o sucesso dos alunos.

Concluindo esta revisão de literatura prévia ao estudo empírico que consubstancia esta investigação, destaca-se a interseção entre resiliência, identidade profissional do professor e desenvolvimento profissional docente como pedra basilar para uma prática educativa sustentável e eficaz. A resiliência permite aos educadores enfrentarem adversidades e manterem o sentido de propósito e o equilíbrio emocional, essenciais para lidar com os desafios diários da profissão. Simultaneamente, a identidade profissional do professor, moldada por experiências e reflexões contínuas, confere um sentido de pertença e autoeficácia, fundamental para a motivação e o compromisso com a carreira docente. O desenvolvimento profissional contínuo, por sua vez, oferece as ferramentas e os conhecimentos necessários para que os professores possam aprimorar as suas práticas pedagógicas e se adaptem às contantes exigências da Escola. Juntos, estes três conceitos reforçam-se mutuamente, gerando um ciclo de crescimento profissional e pessoal que beneficia não apenas os professores, mas também os alunos e a comunidade escolar como um todo (Day & Sachs, 2004; Johnson *et al.*, 2017).

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

METODOLOGIA

1. Introdução

Considerando o problema de partida desta investigação – **caracterizar os efeitos das mudanças decorrentes de fatores contextuais, profissionais e/ou pessoais no desenvolvimento profissional dos professores e na construção da sua identidade profissional** – entendeu-se ser adequado o desenvolvimento de um estudo de paradigma qualitativo, metodologicamente estruturado em narrativas biográficas. Conforme referem Kelchtermans e Vandenberghe “o comportamento profissional de um professor não é apenas determinado pelo contexto organizacional do presente, mas também por uma história de vida e experiências conexas” e “as [suas] experiências do passado e as expectativas sobre o futuro influenciam a [sua] percepção da situação presente” (Kelchtermans & Vandenberghe 1994: 46, *apud* Gonçalves, 2000: 9). Tal perspectiva fundamentou, assim, o recurso a narrativas biográfico-profissionais na concretização desta investigação, complementando-se com o entendimento de Huberman (1992), segundo o qual o desenvolvimento da carreira docente se constitui como um processo contínuo, caracterizado por fases distintas e não como uma sequência de eventos isolados – para alguns professores, esse percurso pode ter uma aparência linear, mas, para outros, envolve retrocessos, interrupções, desafios inesperados e momentos de redirecionamento.

2. A Natureza do Estudo

2.1. Estudo Qualitativo

Considerando a natureza qualitativa do estudo, importa referir que a investigação qualitativa apresenta especificidades como a interação do investigador com o objeto

de estudo ou a sua integração no ambiente onde decorre o mesmo, favorecendo-se assim a interpretação dos dados recolhidos. O seu objetivo centra-se no estudo dos indivíduos nos seus contextos sociais naturais (preferencialmente), estruturando-se, para o efeito, em métodos de recolha dos dados que evidenciem uma forte relação com as circunstâncias da sua produção. A metodologia qualitativa envolve uma abordagem próxima e interativa, exigindo que o pesquisador mantenha um contato direto com os indivíduos ou grupos estudados, como descrito por Bowling (1987) e destacado por Gonçalves *et al.* (2021).

A investigação qualitativa produz dados descritivos a partir de documentos escritos, entrevistas e comportamentos observáveis de indivíduos (Taylor & Bogdan, 1987). A sua natureza é indutiva, pois que se desenvolvem conceitos e chega-se à compreensão de fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. Por outro lado, é naturalista, uma vez que os dados são recolhidos diretamente pelo investigador numa interação individualizada com os participantes, potenciando a compreensão do fenómeno. Ainda, tratando-se de um paradigma qualitativo, o investigador tem em conta a realidade global – os fenómenos são vistos holisticamente, ou seja, os indivíduos e as situações não são reduzidos a variáveis, antes são entendidos como um todo, permitindo assim que a interpretação dos dados faculte uma visão panorâmica do objeto em estudo, aprofundando-o.

2.2. Estudo Fenomenológico

O estudo aqui desenvolvido integra-se na Fenomenologia, entendida como uma filosofia e um método de investigação, cujo objetivo é o estudo de determinadas experiências tal como são vividas pelas pessoas. O fenómeno dá-se na sua vivência individual. Nesta ótica, a narrativa biográfica constituiu-se como instrumento técnico, simultaneamente o lugar do fenómeno, e foi o modo de recolha de dados que permitiu concretizar o acesso metodológico às memórias e às experiências de vida daqueles que são o objeto desta investigação – os professores. Ainda, na senda de Medina (1995), verificou-se que as entrevistas conduzidas permitiram gerar uma dinâmica de interação, em que a experiência de vida, o conceito, a dúvida ou o juízo de valor do

entrevistado se transformou numa pequena ou grande história, partindo do indivíduo narrador para se consubstanciar em diversas interpretações.

A fenomenologia diferencia-se das outras formas de investigação qualitativa, porque põe “a tónica sobre o ‘individual’ e sobre a ‘experiência subjetiva’”. Por outras palavras, conforme refere Coutinho (2014), o investigador pretende conhecer e compreender um fenómeno – o seu problema de investigação – e, com vista à sua consecução, reúne um conjunto de ‘experiências vividas’ desse fenómeno para interpretar, analisar e extrair aquilo a que Husserl chamava a essência do fenómeno, ou seja, o seu significado profundo e invariante (Creswell, 1998), a sua verdadeira natureza (Gómez *et al.*, 1996).

No campo das Ciências Sociais e Humanas, a metodologia fenomenológica adota uma seleção intencional de participantes, escolhendo indivíduos que vivenciaram o fenómeno em estudo (Gerrish & Lathlean, 2016; Fortin, 2009). Esta abordagem valoriza a experiência subjetiva imediata como uma fonte fundamental de conhecimento, focando-se na análise dos fenómenos a partir da perspetiva dos sujeitos envolvidos. Além disso, procura compreender como é que as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que elas próprias constroem por meio das interações (Coutinho, 2014).

Em resumo, tomando por referência o quadro-síntese das diferenças entre os diferentes planos qualitativos (Coutinho, 2014), a fenomenologia, enquanto plano qualitativo de investigação, tem como propósito descrever a experiência sob o ponto de vista dos participantes. A natureza do processo de investigação é o “estudo dos indivíduos” e a “ênfase nas experiências passadas”. Os métodos de recolha de dados são a entrevista não estruturada, mas consistente, sendo intencional a seleção dos indivíduos. Quanto aos métodos de análise, estes são orientados pelo significado, abertos, experimentais e intuitivos, procurando temas e padrões através dos participantes. A apresentação de resultados, por fim, faz-se em “descrições temáticas”.

Face aos fundamentos expostos, considera-se que a metodologia da investigação conduzida permitiu caracterizar diacronicamente a atividade docente, integrando evidências/ testemunhos que permitissem conhecer as vivências dos professores entrevistados. Aqui se evidenciaram as dimensões que interagiram na (re)construção

da sua identidade profissional ao longo de diferentes fases da carreira, permitindo perceber e caracterizar os efeitos da mudança na vida e na carreira docentes. Com este propósito, procurou-se aferir, entre outros aspetos, determinantes das suas trajetórias (pessoal e profissional), assim como da vivência emocional da profissão, do entendimento e das práticas de resiliência, dos fatores indutores de mudança (e respetivos efeitos), das relações com pares e com alunos e, no geral, do carácter emocional adstrito ao trabalho docente (Hargreaves, 1998; Nias, 1996; Day, 2004). Tratando-se de carreiras temporalmente longas, procurou-se assim concluir acerca do impacto de uma diversidade de elementos enquanto contributos para a identidade profissional e para o desempenho profissional docentes.

2.3. Pesquisa Narrativa

Organizados e compilados os dados sob a forma de histórias, o *corpus* de informação recolhida permitiu concretizar narrativas biográfico-profissionais, as quais serviram de base ao desenvolvimento da investigação proposta. A concretização de narrativas biográfico-profissionais e o uso do discurso narrativo são fundamentais na investigação das histórias de vida de professores, pois permitem a elaboração da experiência pessoal e a inserção da subjetividade. Tais narrativas proporcionam um espaço onde os docentes podem expressar vivências, conhecimentos e trajetórias, oferecendo uma visão profunda e contextualizada de suas identidades profissionais (Tfouni, 2005). Tratando-se de pesquisa narrativa, Clandinin & Connelly (2015) advertem sobre a dificuldade que há na nomeação do fenómeno (“o que”) de que a mesma trata, referindo que, por vezes, na tentativa de definir os seus fenómenos, os pesquisadores narrativos iniciantes “confundem aspectos do fenómeno com aspectos do método” (Clandinin & Connelly, 2015: 172). Ainda assim, nesta linha de pensamento, entendem os autores referidos que, no decurso da investigação, o investigador acaba por conseguir fazer a necessária distinção entre aspetos que constituem etnografia e outros cujas características são de teor fenomenológico, sendo que tais considerações teórico-metodológicas voltam a emergir aquando da transição dos textos de campo para os textos de pesquisa.

Os estudos sobre a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores têm destacado a recolha de narrativas como uma metodologia pertinente para investigar esses processos marcados pelo tempo. Autores como Clandinin & Connelly (2000) e Goodson (1992) mostram que as narrativas biográfico-profissionais dos docentes são essenciais para entender a complexidade da prática educativa, assim como o desenvolvimento das suas identidades profissionais. Acresce que o *storytelling* é reconhecido como uma ferramenta crucial para a reflexão sobre a prática docente, permitindo que os professores construam conhecimento prático e significados em relação ao ensino (Elbaz, 1983; Carter, 1993).

Dando voz às histórias dos participantes numa investigação, a pesquisa narrativa permite que suas identidades se manifestem através da narrativa das suas experiências pessoais e profissionais (Stenberg, 2010, *apud* Martin *et al.*, 2018). Esse processo proporciona o envolvimento quer do participante quer do investigador num processo reflexivo, onde as histórias de vida são recontadas e transformadas pela partilha. A reflexão emerge como um componente essencial nesse contexto, permitindo que os participantes analisem e compreendam as suas experiências de forma mais profunda. Ao revisitar as suas narrativas, podem os mesmos identificar significados ocultos e padrões que podem não ter sido evidentes inicialmente.

A construção da narrativa acontece, portanto, a partir de experiências e histórias pessoais repensadas sob o filtro da memória e das instigações do investigador. Desta forma, a narrativa concretiza um espaço onde a identidade é consubstanciada num *continuum* biográfico, construída a partir das interpretações feitas da própria experiência (Clandinin *et al.*, 2006). Assim, a reflexão não apenas enriquece a experiência dos participantes, mas também fortalece a relação colaborativa entre eles e o investigador, promovendo um diálogo aberto que pode resultar em novas descobertas e *insights* sobre as complexidades de suas identidades.

A narratividade adequa-se, assim, ao processo de construção da identidade do professor como a expressão de uma história de vida única, em constante mudança e moldada pela diversidade de cenários presentes e passados da sua vida (Clandinin *et*

al., 2006). Nesta ótica, na construção narrativa da sua identidade, o indivíduo tem a oportunidade de se examinar a si próprio, destacando experiências específicas e significativas da sua história de vida cronológica. Por sua vez, a pesquisa narrativa sobre os professores examina as suas histórias pessoais e as suas experiências, inferindo das suas percepções contributos significativos tanto para o docente, como para o investigador.

O recurso à narrativa como forma de abordar a identidade profissional do professor permite perceber que a construção da mesma resulta também da [sua] orientação sociocultural, contribuindo assim para a percepção da multiplicidade, da descontinuidade e da natureza social da identidade (Schutz *et al.*, 2018). Desta forma, porque as dimensões sociais, pessoais e profissionais se interligam nos processos que subjazem ao desenvolvimento profissional dos professores, este deve ser entendido como um todo e examinado com recurso a métodos de pesquisa holísticos (Geeraerts *et al.*, 2015), facto pelo qual se argumenta que a pesquisa narrativa se configura como a metodologia mais adequada para aceder e analisar as dimensões que integram a identidade do professor. Assim, dando lugar a uma análise narrativa, que envolve a produção de histórias explanatórias com base nos dados/nas histórias partilhadas (Polkinghorne, 1995), poder-se-á aferir da interação entre os fatores contextuais, profissionais e pessoais que influenciam a vida dos professores e inferir os efeitos das tensões entre tais fatores e as identidades profissionais e pessoais dos mesmos, conforme referem Day & Gu (2010).

Ainda, porque esta investigação foi desenvolvida junto de professores com carreiras temporalmente longas, o processo de narratividade, alavancado nas suas memórias, foi um contributo pertinente para (i) explicar se [e como] as suas emoções desempenharam um papel-chave no seu crescimento pessoal, conforme referem Day & Leitch (2001, *apud* Altan & Lane, 2018), (ii) identificar eventos críticos que tenham afetado as suas perspetivas, de acordo com Johnson & Golombek (2002,), e (iii) explorar experiências significativas que possam ter afetado a sua prática (Orland-Barak & Maskit, 2011.).

As revelações dos participantes e a análise qualitativa das suas narrativas sobre as suas experiências de vida, significativas, configuraram contributos empíricos que

elucidam sobre a questão- que efeitos têm as mudanças decorrentes de fatores contextuais, profissionais e/ou pessoais no desenvolvimento profissional dos professores e na construção da sua identidade profissional?, identificando eventos e experiências significativas na construção da vida de professores.

2.4. Pertinência Metodológica do Estudo

Suportada pela construção de narrativas biográficas, esta investigação está tematicamente centrada no desenvolvimento profissional docente, em particular nas práticas, nas emoções e nas posturas que o caracterizam. Esta temática foi desenvolvida considerando o contributo dos contextos de mudança decorrentes de fatores endógenos e exógenos ao indivíduo/professor. O desenvolvimento profissional docente efetua-se mediante diversas formas e processos, correspondendo a um movimento de “dentro para fora”, onde impacta uma panóplia de contextos, circunstâncias e normas, entre outros fatores, seja a formação contínua, a concretização de atividades e projetos e a prática reflexiva, seja o trabalho colaborativo, a partilha de experiências e o reajuste profissional em conformidade com normativos legais. Assim, dando corpo a uma investigação biográfico-narrativa, com incidência nas vivências dos professores ao longo das suas trajetórias profissionais, seguiu-se uma abordagem qualitativa/interpretativa no desenvolvimento de um estudo de inspiração fenomenológica sobre a (re)construção da identidade e profissionalidade de professores do 3.º Ciclo e do Secundário decorrente de contextos de mudança e dos fatores que a integram.

Intitulado **Contextos de Mudança: efeitos na identidade profissional de professores** e orientado pelos objetivos que se especificam no ponto 3., este estudo identifica fatores e variáveis de cariz intrínseco e extrínseco com efeitos no modo como os professores sentem, vivem e praticam a sua carreira profissional, assim como, com base nos resultados analisados, traz alguma clarividência à vivência da profissão docente em contextos de mudança – oportunidades? mudanças abissais? potenciais atitudes de inovação, melhoria e alterações na prática letiva? Ainda, face a tais fatores e contextos, permite esta investigação

descrever alguns efeitos emocionais dos mesmos nos docentes e conhecer momentos de (re)construção da identidade profissional indutores de resiliência, adaptação, mudança e motivação.

A pertinência e a profundidade dos dados desta investigação, estruturada em testemunhos prestados individualmente em entrevistas narrativas, com teor biográfico, determinaram que se recorresse a um grupo de estudo intencional, constituído por professores com longevidade de carreira.

Assim, incidindo no estudo da carreira de professores do Ensino Básico e Secundário, esta investigação teve por base as suas histórias de vida ou narrativas, obtidas por entrevistas mediadas por um guião semiestruturado. A análise das mesmas foi orientada para a identificação das variáveis que, no decurso da construção de carreira, se constituíram fatores de mudança no âmbito do desempenho profissional docente. A investigação concretizou, desta forma, um estudo fenomenológico, desenvolvido numa abordagem qualitativa/interpretativa.

3. Objetivos e Questões da Investigação

Considerando que, na consecução da carreira docente, há contextos e momentos de mudança decorrentes de diversos fatores, esta investigação teve como **problema de partida** caracterizar os efeitos das mudanças decorrentes de fatores contextuais, profissionais e/ou pessoais no desenvolvimento profissional dos professores e na construção da sua identidade profissional.

Sob a égide deste problema, o estudo foi desenvolvido com vista a responder às seguintes **questões de investigação**:

- A. Que fatores induzem a mudança profissional docente?
- B. Que efeitos se verificam decorrentes da mudança?
- C. Face à mudança, decorrente de fatores endógenos e/ou exógenos, que alterações se verificam:
 - C1. na prática letiva, efetiva e diária?
 - C2. na forma/reação emocional?

Ainda, considerando a linha metodológica da investigação conduzida, refira-se que tais questões decorreram dos objetivos a que a mesma se propôs, a saber:

- A. Analisar a dimensão emocional subjacente à profissão docente em contexto(s) de mudança.
- B. Relacionar as mudanças profissionais com acontecimentos e fatores com impacto na profissão:
 - B1. Identificar fatores que induzem a mudança profissional ao longo da carreira.
 - B2. Identificar as repercussões [mudanças] na prática letiva.
 - B3. Caracterizar os efeitos das mudanças na (re)construção da identidade profissional e no (re)ajuste à profissão.

4. Design Metodológico

Com vista a agregar os procedimentos metodológicos desta investigação, apresenta-se abaixo um esquema-síntese daquilo que se pode considerar o design metodológico da mesma:



FIGURA 3: ESQUEMA-SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5. Participantes

Considerando a natureza do estudo proposto [fenomenologia interpretativa], selecionou-se para estudo um grupo de pequena dimensão e intencional, razão pela qual se incidiu em pessoas sujeitas a determinado fenómeno, no caso carreiras longevas, o qual constituísse objeto de investigação com vista a perceber como os participantes vivenciaram e percecionaram o mesmo.

Num contexto de investigação com orientação fenomenológica, a seleção intencional dos participantes no estudo é a mais utilizada, tendo por base o conhecimento específico que estes detêm acerca de um determinado fenómeno com importância central para a finalidade da investigação (Streubert & Carpenter, 2011).

Nesta ótica, dada a intencionalidade seletiva do grupo em estudo subjacente a esta investigação, as entrevistas narrativas semiestruturadas foram dirigidas a três docentes de uma escola secundária da ilha de São Miguel, na Região Autónoma dos Açores – contexto profissional onde se integra a investigadora – cuja carreira fosse temporalmente longa (25 a 30 anos) e cujo percurso profissional contribuísse para a diversidade de perfis e de contextos desejados pela investigação. Desse modo os participantes são de géneros diferentes, pertencem a dois grupos de recrutamento diferentes, têm origens sociais e geográficas distintas. Com isso, acredita-se ter potenciado a riqueza e a diversidade de informação prestada pelos mesmos, nomeadamente, no que concerne a fatores de mudança, potenciais motivadores da (re)construção da sua profissionalidade e com efeitos nas suas vivências de resiliência, adaptação e mudança.

6. Entrevista Semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas possibilitam o acesso a informações exclusivas dos participantes. Se, por um lado, lhes permite expressar a sua perspetiva pessoal, por outro lado permite aceder a como os indivíduos pensam, interpretam e explicam seu comportamento dentro do contexto natural em que estão inseridos (Coutinho, 2014). Assim, as entrevistas semiestruturadas configuram-se como uma das abordagens mais eficazes para a obtenção de dados qualitativos, promovendo uma compreensão

aprofundada das experiências dos entrevistados, tal como do significado que lhes é conferido.

Em resultado de narrativas profissionais biográficas, decorrentes de entrevistas – método muito utilizado na criação de textos de campo (Clandinin & Connelly, 2015) – concretizaram-se dados para análise. Cumpridos os procedimentos éticos descritos no ponto 9., conduziram-se entrevistas semiestruturadas, tendo por base um guião que favoreceu a *conversa* orientada por perguntas fluídas, não obrigatórias, que levassem os entrevistados a partilhar momentos, vivências e experiências-chave na (re)construção da sua identidade profissional.

Tomando em linha de conta referenciais teóricos quanto à sua estrutura e aos seus propósitos, o guião (*vide* anexo II) foi um instrumento construído pela investigadora, enquanto estruturador das dimensões que se pretendiam explorar e assim assegurar a consecução dos objetivos desta investigação. Desta forma, teve-se em consideração a importância de conseguir integrar a riqueza e a profundidade das trajetórias profissionais dos entrevistados, definindo os seguintes objetivos-macro para as perguntas do guião: (i) mapear o percurso pessoal e profissional; (ii) balizar a história profissional (formativa e em ação); (iii) explorar o percurso profissional, partindo das histórias partilhadas; e (iv) delimitar experiências/vivências-chave da (re)construção da identidade docente.

Considerando que as entrevistas de vida pretenderam investigar não apenas as experiências vividas pelos três professores, mas também como estas influenciaram as suas crenças, os seus valores e a sua identidade profissional, o respetivo guião foi desenvolvido com o objetivo de explorar o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade profissional ao longo da carreira docente em torno de quatro objetivos micro, cada qual abordando aspetos específicos da trajetória pessoal e profissional dos entrevistados, a saber: (i) caracterizar o percurso de vida dos professores, com ênfase nos fatores que influenciaram a identidade pessoal e profissional, e aferir os determinantes que moldaram a identidade pessoal e profissional, incluindo experiências marcantes e formas de ver o mundo; (ii) definir o perfil docente dos entrevistados, considerando a formação e experiências iniciais na profissão, e perceber como os professores vivenciaram a fase inicial e intermédia da sua carreira;

(iii) caracterizar a dinâmica profissional dos professores e os seus efeitos no desenvolvimento profissional docente e na (re)construção da identidade profissional, assim como identificar fatores contextuais, profissionais e pessoais que influenciam o desenvolvimento profissional docente e a identidade profissional; (iv) circunscrever e aprofundar momentos/vivências com efeitos na profissionalidade e na mudança (identificar crises no percurso profissional e processos de valorização) e caracterizar a vivência emocional da docência (pós-fase intermédia).

Assim, em harmonia com os objetivos suprarreferidos, o guião da entrevista contemplou a abordagem de temas/assuntos colaterais aos mesmos, nomeadamente, (i) marcos da trajetória pessoal, no âmbito do quais se explorou a infância, a família e a educação dos entrevistados, visando compreender como essas etapas iniciais influenciaram a construção da identidade; (ii) crenças, valores e experiências pessoais com impacto significativo na sua visão de mundo; (iii) escolha da docência, em particular os motivos e as influências que levaram a essa escolha profissional; (iv) início da trajetória profissional, com vista a explorar a formação inicial, as experiências prévias e o estágio profissional, analisando como é que estas etapas moldaram o desenvolvimento profissional; (v) desenvolvimento profissional docente focado nos primeiros 10/15 anos de carreira, procurando avaliar aqui as dificuldades enfrentadas, os sentimentos vivenciados e os momentos críticos; (vi) trabalho colaborativo/apoio dos pares; (vii) relação e experiências com os alunos, explorando-se como é que estas interações contribuíram para a (re)construção da identidade profissional; (viii) formação, em particular o papel da formação contínua no desenvolvimento e na adaptação dos professores; (ix) fatores exógenos, nomeadamente, o impacto da legislação ou o exercício de cargos administrativos; (x) visão de carreira, procurando conhecer o que é “ser professor” numa perspetiva pessoal e profissional; (xi) emoções (no âmbito profissional), em particular a resiliência profissional, a motivação e a capacidade de adaptação; (xii) memórias da atividade profissional, tendo como ponto de partida para a reflexão um objeto escolhido por cada entrevistado e representativo do exercício da docência; (xiii) contextos de mudança (endógenos e exógenos) impactantes no desenvolvimento profissional docente dos entrevistados e impulsionadores da (re)construção da sua identidade profissional ao longo da carreira.

7. Procedimentos de Recolha de Dados

Obtido o consentimento prévio para a sua gravação, as entrevistas foram feitas pela investigadora – aspeto essencial no método fenomenológico, pela importância da aproximação ao conteúdo afetivo da comunicação para além do verbal das entrevistas (Munhall, 2000). Também a postura da investigadora e as condições em que decorreram as entrevistas foram devidamente planeadas, dado o impacto que poderiam ter na dinâmica das mesmas, considerando que a “forma como um entrevistador age, questiona e responde em uma entrevista formula uma relação e por isso os participantes respondem e dão relatos de suas experiências” e que o “mesmo ocorre considerando as condições em que a entrevista acontece e também a forma, por exemplo, o local, a hora do dia, e o grau de formalidade estabelecida” (Clandinin & Connelly, 2015: 153).

Assim, no decurso da investigação, as entrevistas decorreram de forma faseada junto dos mesmos indivíduos, orientadas pelo respetivo guião estruturador das dimensões que se entendiam explorar e que contribuíssem para a consecução dos objetivos da investigação. Ainda, no decurso da dinâmica das entrevistas e dos momentos partilhados por intermédio das mesmas, foi introduzida a possibilidade de convidar os entrevistados a partilhar um objeto (pessoal, familiar ou social), cuja significância agilizasse o acesso às memórias e às histórias que a partir delas se constroem (Clandinin & Connelly, 2015:).

8. Análise de Conteúdo

Recolhidos os dados, procedeu-se à sua análise, aplicando técnicas que permitissem a interpretação, o tratamento e a significação dos mesmos. No contexto desta investigação qualitativa, recorreu-se à análise de conteúdo – método recorrente na análise de texto, sendo utilizado “na análise de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito (Krippendorff, 1980; Marshall & Rossman, 1989; Schutt, 1999). Enquanto método analítico, a análise de conteúdo pode ser utilizada, entre outros cenários, quando há que analisar entrevistas ou depoimentos (Coutinho, 2014:).

A análise das entrevistas de vida foi feita com recurso ao software MAXQDA 24, sendo para tal constituída uma lista de codificação, cuja estrutura foi edificada a partir dos seguintes códigos de primeiro nível: (1) Identidade Pessoal [Determinantes na trajetória pessoal]; (2) Desenvolvimento Profissional Docente [Determinantes na trajetória profissional]; (3) (Re)Construção da Identidade Profissional; e (4) Visão retrospectiva de carreira. Os códigos supramencionados derivaram das questões orientadoras desta investigação, articulando-se com o modo como a literatura pensa a identidade profissional docente e considerando o contexto decorrente da aplicação da entrevista semiestruturada, onde os entrevistados puderam partilhar dados sobre a sua vida – em particular, a profissional – dando a conhecer experiências e momentos que foram importantes no seu percurso enquanto professores e que tenham contribuído tanto para a mudança como para a forma de sentir e viver a profissão docente. Constituiu-se, assim, como unidade de registo a frase, permitindo a categorização das informações que pudessem ser pertinentes na discussão de resultados. Em acréscimo, a partir de cada uma das categorias codificadas, efetuou-se uma análise das expressões e palavras mais referenciadas de forma a produzir um outro tipo de análise a utilizar no âmbito da discussão de resultados.

Por sua vez, porque a codificação é “um processo faseado de decisões e ações que deve ser adaptado às características do material a estudar, dos objetivos do estudo, e das hipóteses formuladas” (Amado, 2000: 55), foram definidos subcódigos, que foram produzidos de forma emergente e que permitissem estreitar a análise de conteúdo, qual processo “de esquartejamento do texto e do seu sentido imediato, visível, com o objetivo de se descortinarem outros sentidos.” (Amado, 2000: 56).

9. Questões Éticas

Este estudo foi conduzido com rigor e em respeito pelas normas éticas que regem a investigação científica, determinando o cumprimento de diversos procedimentos e orientando a relação com os participantes, tanto assente na confiança entre estes e a investigadora, como baseada no respeito, na confidencialidade e em normas de

educação e de relacionamento interpessoal. Assim, antes da aplicação do guião das entrevistas, o mesmo foi sujeito à aprovação da Comissão de Ética do LE@D, a qual ratificou a total observância dos requisitos éticos nos domínios dos objetivos da investigação, das questões colocadas e do consentimento informado (*vide* anexo I). Também, antes da aplicação do guião referido e da captação de som no decurso das entrevistas, foi solicitado aos entrevistados o seu consentimento informado e esclarecido, mediante a leitura e assinatura do documento onde se elucidaram as condições de participação dos indivíduos na investigação, seguindo a informação plasmada em Gonçalves (2021): (i) “Descrição da investigação e dos procedimentos, explicando os objetivos e o tempo estimado e características gerais da sua participação”; (ii) “Descrição dos procedimentos que visem assegurar a confidencialidade das respostas e o anonimato dos participantes [...]”; (iii) “Referência indicativa da participação voluntária dos indivíduos, garantindo a liberdade para recusa de participação ou a sua interrupção em qualquer momento do estudo”; e (iv) “O contacto do investigador, no caso de desejar fazer perguntas ou comentários sobre o estudo” (Gonçalves, 2021: 56).

Ainda, feita a transcrição das entrevistas, foi a mesma remetida ao respetivo entrevistado, via correio eletrónico, para que este procedesse à sua validação, ocorrendo a mesma sob duas formas – com a aprovação expressa do conteúdo das mesmas e com propostas de alteração, tendo a investigadora procedido às mesmas e resultando daí a última versão de transcrição da entrevista a constituir objeto de análise de conteúdo.

Por fim, conforme previsto no consentimento informado e esclarecido, as gravações áudio das entrevistas foram apagadas de forma permanente.

RESULTADOS

1. Entrevistados

Foram três os docentes entrevistados (dois do sexo feminino e um do sexo masculino), todos professores do Ensino Básico e Secundário em exercício de funções numa escola secundária da ilha de São Miguel, no arquipélago dos Açores: (i) a primeira entrevistada [IS] tem 54 anos; natural de Ponta Delgada, é casada, tem dois filhos adultos e é professora do grupo 400 - História há 30 anos; (ii) o segundo [LMA] tem 52 anos; natural de Moçambique, é divorciado, tem dois filhos (um já adulto) e é professor do grupo 300 - Português há 28 anos. Além da docência, exerceu também funções de gestão escolar, no desempenho do cargo de Presidente do Conselho Executivo; (iii) e a terceira [LA] tem 46 anos; natural da Ribeira Grande, é casada, tem dois filhos e é professora do grupo 300 - Português há 24 anos. Além da docência, exerceu também cargos políticos, nomeadamente como Adjunta para a Educação, Cultura e Assuntos Sociais numa Câmara Municipal.



FIGURA 4: EIXO CRONOLÓGICO DOS ENTREVISTADOS – NASCIMENTO, ESTÁGIO PROFISSIONAL E VINCULAÇÃO À CARREIRA

2. Análise de Dados

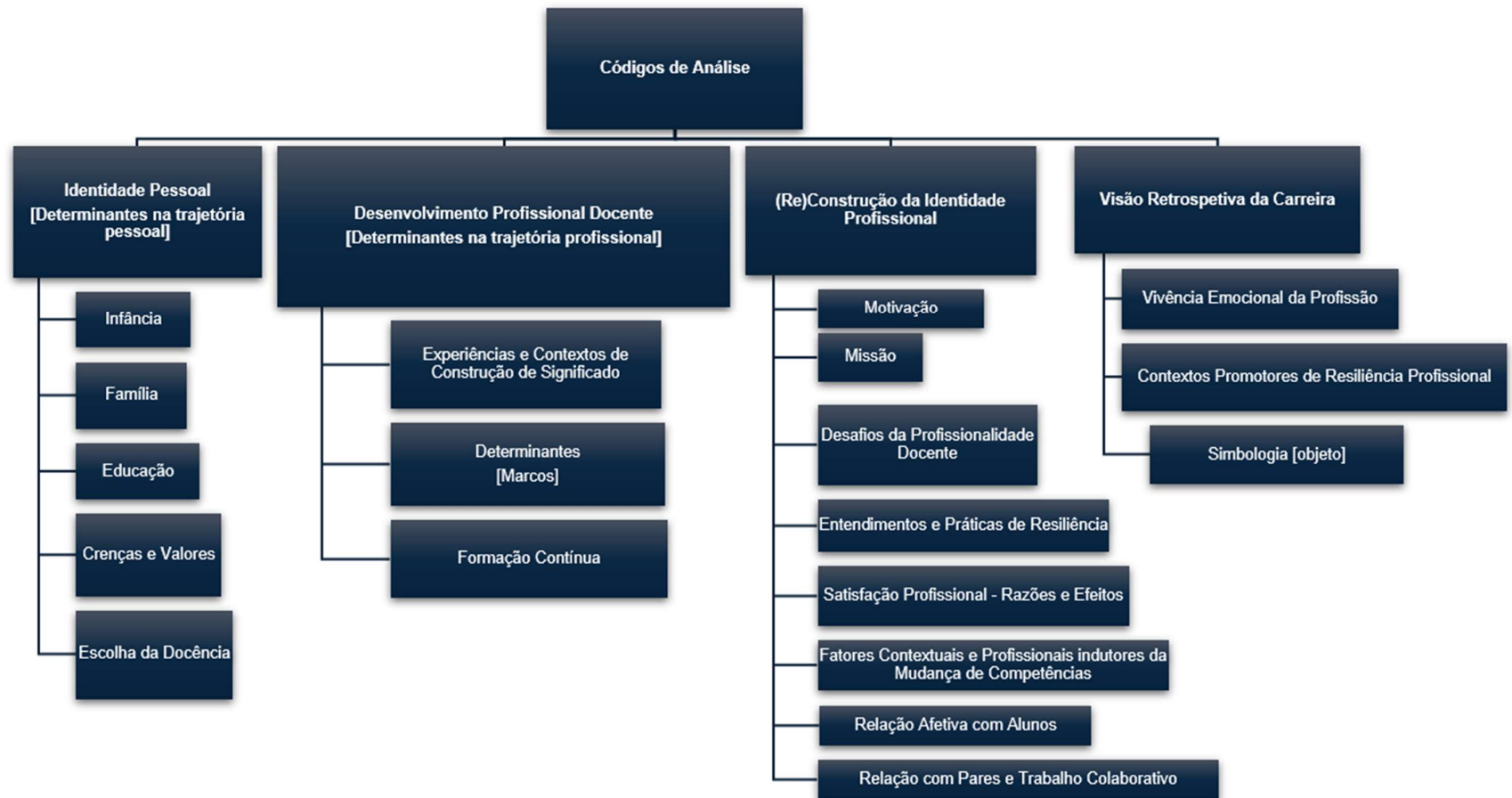


FIGURA 5: ESQUEMA RESUMO DA CODIFICAÇÃO-ÁRVORE DO MAXQDA 24

No âmbito da análise de conteúdo, estabeleceu-se um alinhamento ideológico orientador da correlação entre os códigos de análise e os objetivos da investigação (figura 5), a saber:

(1) no âmbito da categoria **Identidade Pessoal**, foram codificadas as unidades de registo integradas no mesmo, pretendendo dar a conhecer, explorar e caracterizar experiências e recordações da infância, contornos da vida e da educação familiar ou, ainda, a vivência da educação formal em contexto escolar e, posteriormente, académico. Além destas determinantes da trajetória pessoal, a decomposição do código incidu ainda nas crenças e nos valores basilares da identidade da pessoa-professor, assim como naquilo que foi determinante para a escolha da docência como ocupação profissional. Esta categoria Identidade Pessoal foi pensada para a consecução do objetivo **(A)** da investigação – **Analisar a dimensão emocional subjacente à profissão docente em contexto(s) de mudança;**

(2) no âmbito da categoria **Desenvolvimento Profissional Docente**, consideraram-se as determinantes da trajetória profissional, especificamente experiências ocorridas, marcos e momentos da profissionalidade e o contributo da formação ao longo da carreira. Neste âmbito, este código foi pensado como contributo para a consecução do objetivo **(B)** da investigação – **Relacionar as mudanças profissionais com acontecimentos e fatores com impacto na profissão** – em particular dos sub-objetivos **(B1)** – **Identificar fatores que induzem a mudança profissional ao longo da carreira** – e **(B3)** – **Caracterizar os efeitos das mudanças na (re)construção da identidade profissional e no (re)ajuste à profissão.**

(3) no âmbito da categoria **(Re)Construção da Identidade Profissional**, incidu-se em aspetos que contribuíssem para evidenciar oportunidades e desafios profissionais constitutivos de momentos de mudança ao longo da carreira, assim como os fatores indutores da mesma, tanto em contexto profissional como decorrentes de situações pessoais. Neste âmbito, foram consideradas também subcategorias como a motivação, a resiliência e a satisfação profissional,

perspetivando efeitos e/ou impactos na identidade profissional. A categoria **(Re)Construção da Identidade Profissional** foi assim pensada para a consecução dos objetivos **(B)** da investigação supramencionados, **(B) - Relacionar as mudanças profissionais com acontecimentos e fatores com impacto na profissão e (B1) - Identificar fatores que induzem a mudança profissional ao longo da carreira**, bem como do objetivo **(B2) – Identificar as repercussões [mudanças] na prática letiva;**

(4) por fim, no âmbito da categoria **Visão retrospectiva de carreira**, foi a mesma gerada com vista a dar conta de elementos menos tangíveis, como a vivência emocional da docência, as evidências de resiliência profissional e ainda a perspectiva simbólica da carreira, alavancada na “leitura” pessoal de um objeto e da sua significância para a pessoa-professor. Relativamente aos objetivos do estudo, esta categoria visou a consecução dos objetivos **(A) - Analisar a dimensão emocional subjacente à profissão docente em contexto(s) de mudança e (B3) – Caracterizar os efeitos das mudanças na (re)construção da identidade profissional e no (re)ajuste à profissão.**

2.1. Identidade Pessoal (Determinantes na trajetória pessoal)

2.1.1. Infância

IS teve uma infância satisfatória, marcada pelo equilíbrio entre o trabalho no restaurante dos pais e a sua vida escolar, o que lhe conferiu um sentido de organização, responsabilidade e gestão de tempo desde muito cedo. Apesar das responsabilidades adicionais comparadas às de outras crianças, ela conseguiu conciliar estudos e momentos de lazer, resultando numa infância e numa juventude felizes e ativas.

LA teve uma infância marcada pela pobreza, na Ribeira Grande, no final dos anos 70, centrada no ambiente familiar, representando a escola um momento de grande expectativa e desenvolvimento. A mais nova de cinco irmãos, **LA** sentiu que as conquistas das irmãs mais velhas lhe abriram caminho para as suas próprias

oportunidades, destacando a importância da perseverança familiar na sua trajetória.

LMA teve uma infância marcada pela mudança de Moçambique para Portugal, não retendo memórias de sua vida inicial em África. Cresceu e estudou na Guarda, onde completou os primeiros ciclos educativos e o Ensino Secundário. Foi aí que a apetência pelo jornalismo preponderou, embora sem concretizar profissionalmente. Esta fase da sua vida foi caracterizada por uma transição familiar significativa, incluindo a mudança para a casa da avó materna em Vale Formoso, Covilhã, refletindo um período de adaptação e formação da sua identidade.

Em suma, os três professores partilham percursos de vida muito diferentes, embora tenham em comum a perseverança nos estudos desde a sua infância, conseguindo integrá-la nos seus percursos de vida.

2.1.2. Família

IS e os irmãos participaram ativamente no negócio da família desde a infância – ela e o irmão serviam à mesa; as irmãs, mais velhas, tinham tarefas mais tradicionais. Já na altura, **IS** “sabia que tinha (eu e os meus irmãos) uma responsabilidade maior, porque tínhamos de trabalhar”, o que fez com que essa experiência de trabalho precoce, em contraste com as atividades de lazer dos seus pares, aliada à forte ética de trabalho dos pais, especialmente a resiliência e a força da mãe e do pai, tivesse um papel significativo no desenvolvimento do seu caráter e do seu sentido de responsabilidade. Atualmente, **IS** é casada e mãe de dois filhos.

LA cresceu na Ribeira Grande, numa infância caseira típica das meninas dos anos 70, com a escola representando um momento de alegria e desenvolvimento. **LA** afirma ter beneficiado do caminho aberto pela perseverança das irmãs mais velhas. O ambiente familiar era complicado, marcado pelo retorno do pai da guerra colonial em Angola, dependente do álcool, mas um ávido leitor, o que despertou o interesse pela leitura em **LA** e nos irmãos, uma vez que “quando estava muito embriagado, punha os filhos a tentar escolher o melhor livro para ele”. A educação formal dos

irmãos mais velhos foi possível graças ao seminário e ao convento, refletindo as limitações económicas da família. Atualmente, LA é casada e mãe de dois filhos.

LMA, apesar de ter nascido em Moçambique e de ter vindo muito cedo para Portugal morar com os pais na casa dos avós na Covilhã, onde fez a escola primária, foi na Guarda, onde os pais compraram casa, que frequentou o Ensino Secundário e passou esses anos em família. Apesar do seu gosto por jornalismo, nos anos 80 esta área correspondia a uma profissão que estava a sofrer grandes cortes orçamentais, daí que, como dizia que gostava “(...) muito de ensinar e de ajudar, achei que a minha missão era ser professor (...)”. Os seus pais também diziam “que devíamos estudar, que devíamos trabalhar, que devíamos fazer o melhor por nós. Aliás, tal como outros pais, os meus também queriam que os filhos tivessem um futuro e uma profissão melhores do que os que eles tiveram (...)”.

Em suma, os três professores continuam a partilhar ambientes familiares e percursos de vida muito diferentes, partilhando, no entanto, um *background* de dificuldades/adversidades e, simultaneamente, o interesse pelos estudos foi mantido pelos três entrevistados, embora incentivado de modos muito diferentes.

2.1.3. Educação

IS desenvolveu habilidades de gestão do tempo e organização desde cedo, devido à necessidade de equilibrar os estudos com o trabalho no negócio da família. Aprendeu a estar sempre pronta para ajudar e a dar valor ao empenho e à conclusão de tarefas, uma influência direta da ética de trabalho e da resiliência ao enfrentar adversidades demonstradas pelos seus pais, que também valorizavam a vida e a superação de desafios. Desde pequena que gostava de corrigir os erros de vocabulário dos seus familiares, o que, apesar de não ser uma prática bem vista na altura, pois poderia ser caracterizada como falta de educação, era amenizado pelas palavras dos pais quando diziam “(...) ela vai para professora de certeza! (...)”. Essas experiências moldaram significativamente a sua personalidade e a forma de abordagem à vida.

LA destaca-se na sua família como “a primeira a concluir o Secundário e a ir para a Universidade, de entre cinco irmãos da minha mãe e uma média de 12 primos”. Sendo a mais nova de cinco irmãos, sente que o caminho foi, de certo modo, facilitado pela determinação das irmãs mais velhas. **LA** descreve-se como uma estudante dedicada e talentosa, reconhecida pela sua habilidade na escrita, o que lhe valeu a alcunha, por parte da sua professora da escola primária, de “pérola da grotta”. O seu percurso académico no Liceu foi marcado por excelentes resultados, refletindo o seu compromisso com os estudos e o trabalho árduo.

LMA completou os ciclos iniciais e o Ensino Secundário na Guarda, onde escolheu o curso de Jornalismo motivado pelo interesse na profissão. Influenciado pelos valores familiares, que enfatizavam a educação e o trabalho duro como meios de alcançar um futuro melhor, **LMA** seguiu o conselho dos pais para procurar oportunidades que o levassem além das conquistas deles. Quando chega a altura de escolher o curso universitário, **LMA** opta pelo ensino. Afirma que “sempre [gostou] muito de ensinar e de ajudar”, pelo que considerou que “a [sua] missão era ser professor”.

Em suma, os três professores apresentam, em algum momento da sua vida e do seu percurso escolar, características da sua personalidade, tais como: resiliência, perseverança, gostar de ajudar, melhorar erros e, de uma maneira ou de outra, foram marcados por observações de pais ou professores que motivaram a escolha da sua futura profissão como docentes.

2.1.4. Crenças e Valores

IS encara os desafios da vida sob uma perspetiva positiva, acreditando que é possível superar problemas e doenças sem desespero e aproveitando a vida. A força e a resiliência demonstradas pela sua mãe fizeram-na “(...) uma pessoa bastante forte, capaz de enfrentar várias situações dentro da melhor maneira possível (...)”, tendo um impacto significativo na formação da sua própria força de carácter, permitindo-lhe enfrentar adversidades de forma menos dramática e com uma atitude positiva.

LA expressa uma visão pragmática sobre a transformação do mundo, enfatizando a importância do trabalho colaborativo como meio de alcançar paz interior e progresso coletivo. A entrevistada valoriza as convicções das irmãs mais velhas, as quais a inspiraram a transcender as expectativas tradicionais de um papel doméstico, reforçando a crença em possibilidades de realização profissional e pessoal, além de casar e cuidar da casa, refletindo um desejo por um caminho próprio mais amplo e diversificado na vida (“as minhas irmãs mais velhas – principalmente elas – que sempre acreditaram que havia mais do que limpar a casa, casar, ter filhos e ser uma boa dona de casa, pois era, mais ou menos, esse o projeto de vida para mim”).

LMA destaca a necessidade de responsabilidade e autodisciplina na sua formação acadêmica, sublinhando a importância de aproveitar a primeira oportunidade em exames e frequências para evitar depender de segundas oportunidades. Este valoriza a partilha de conhecimento e experiências entre colegas, independentemente dos anos de serviço, enfatizando a integração e o contributo de todos na comunidade escolar. **LMA** também aponta “o princípio de olhar para o erro, aprender com o erro e, da próxima vez, estando numa situação idêntica, não cometer o mesmo erro” como “uma forma de resiliência”, enfatizando a importância de aprender com os erros, sugerindo uma abordagem reflexiva, tanto no ensino, como na aprendizagem.

Em suma, os três professores apresentam crenças e valores positivos. De entre estes, destacam-se a resiliência, a superação de problemas, a paz interior e o progresso coletivo, assim como a partilha de conhecimento, a responsabilidade e a autodisciplina.

2.1.5. Escolha da Docência

A carreira de **IS** como professora não foi uma escolha aleatória, mas sim uma decisão consciente, baseada na satisfação que antevia e que, efetivamente, experimentou ao ensinar. Desde a infância, os seus pais brincavam sobre a sua tendência de corrigir os outros, renunciando a sua futura profissão. Apesar de ter

explorado diversas ocupações profissionais na juventude, incluindo ter tido oportunidades na moda, **IS** estava determinada a não seguir o caminho da restauração. Influenciada negativamente por uma professora de outra disciplina, **IS** decidiu-se pela História, realizando uma paixão pessoal e solidificando a sua trajetória na educação.

LA foi marcada por duas figuras significativas – a sua professora do ensino primário, que destacou a importância da educação; e o seu pai, cujo amor pela leitura, apesar dos desafios pessoais, incutiu nela o gosto pelos livros. Apesar de inicialmente aspirar a ser jornalista, influenciada pela sua professora e pelas circunstâncias familiares, **LA** decidiu seguir a carreira docente, reconhecendo o impacto que os professores podem ter na vida dos alunos, em sintonia com o que experienciou na sua própria vida. Neste sentido, **LA** acredita no “poder transformador” que os docentes têm, fazendo “muita diferença junto do aluno... Da mesma maneira que a Dona M. ou a professora MJT [suas professoras] marcaram momentos específicos na [sua] vida”.

LMA foi profundamente influenciado na sua decisão de se tornar professor de Português por um professor do Ensino Secundário, que era padre e seu vizinho. Este professor destacou-se na vida de **LMA**, pois fê-lo “compreender a importância de saber escrever bem, a relevância do ler e a relevância de irmos conhecendo a nossa cultura também através da literatura”, elementos que moldaram significativamente a sua perspectiva e aspirações profissionais.

Em suma, os três professores destacam alguns motivos e afunilam influências que os conduziram à escolha da docência, tais como: satisfação em ensinar e, principalmente, a influência de professores e familiares.

2.2. Desenvolvimento Profissional Docente (Determinantes na trajetória profissional)

2.2.1. Experiências e Contextos de Construção de Significado

Na Universidade, **IS** apreciou o curso, destacando um professor que a inspirou significativamente. Também teve uma experiência de trabalho na empresa SATA

(Serviço Açoriano de Transportes Aéreos), mas manteve o seu foco no ensino, encontrando satisfação e desafios variados na docência. Mesmo com as frustrações administrativas do ensino, **IS** sentiu-se realizada profissionalmente, especialmente na interação com os alunos. Além disso, teve a oportunidade de ensinar no estabelecimento prisional, onde sentiu que fez uma diferença positiva na vida dos reclusos. **IS** revela que “(...) ainda gosta de ir para uma aula e sair sabendo que teve a turma nas mãos (...)”.

LA, após concluir a sua formação académica, até 1999/2000, quando “o emprego era garantido” para recém-formados, mudou-se para a ilha Terceira por razões familiares e profissionais, ingressando na carreira ao tornar-se efetiva. Paralelamente, iniciou a carreira política, contribuindo significativamente para a Educação e para a Cultura locais, como Secretária da Junta de Freguesia e, posteriormente, na Câmara Municipal. As suas experiências na política e a própria maternidade enriqueceram a sua visão profissional, enfatizando a importância da adaptação e do foco no bem-estar dos alunos.

À semelhança de **LA**, **LMA**, ao longo da sua carreira, envolveu-se ativamente noutras atividades que não a lecionação, nomeadamente, na gestão escolar, desempenhando funções ora como membro do Conselho Executivo, ora como Presidente da Assembleia, entre outras. Esta experiência de administração enriqueceu a sua perspetiva educacional, permitindo-lhe integrar abordagens inovadoras ao ensino, como a inclusão de convidados externos em aulas para abordar temas específicos. Além disso, **LMA** destacou a importância tanto da sua autoavaliação, como da sua heteroavaliação, tendo, nesta última modalidade, solicitado *feedback* de colegas sobre as suas aulas após retornar da gestão escolar para o ensino direto. Também contribuiu para o desenvolvimento de iniciativas de apoio aos alunos, tendo tido um papel preponderante no estabelecimento do protocolo entre a escola gerida e a Associação ARRISCA (Associação Regional de Reabilitação e Integração Sociocultural dos Açores) para o acompanhamento de estudantes com problemas de consumo aditivo.

Em suma, os três professores destacam experiências e contextos que influenciaram o seu desenvolvimento profissional docente e que contribuíram para

a construção de novos significados sobre o que é ser professor. Entre outros, foram determinantes na sua trajetória profissional: a influência positiva de professores no seu percurso acadêmico, a perspectiva de emprego seguro e o contributo para o bem-estar dos outros (alunos e comunidade).

2.2.2. Determinantes (marcos)

IS teve uma relação inspiradora com um professor excepcional, que a influenciou profundamente. Ela sentia-se realizada na interação com os alunos, valorizando a imprevisibilidade da docência. Além disso, **IS** foi profundamente tocada por ter sido uma influência significativa na vida de uma aluna, o que confirmou o impacto e a satisfação que sente na sua carreira de ensino. Afirma ainda que “sempre [se conseguiu] imaginar mais realizada com os miúdos à volta”.

Tal como **IS**, **LA** acredita firmemente no impacto positivo que os professores podem ter nos seus alunos, inspirada pelas experiências pessoais com as suas professoras, D. M. e MJT, que a encorajaram e a fizeram acreditar no seu potencial. Essas interações reforçaram a visão de **LA** sobre a importância de reconhecer cada aluno como uma pessoa única, com um contexto próprio, incentivando-a a deixar uma marca positiva nos seus alunos, assim como as suas professoras fizeram com ela.

Em suma, duas professoras destacam a mesma determinante (marco) que contribuiu para o seu desenvolvimento profissional docente – a influência positiva de outros professores no seu percurso escolar. Um dos professores não referiu evidências no contexto desta subcategoria.

2.2.3. Formação Contínua

Após a mudança na legislação, à semelhança de outros professores, **IS** teve a liberdade de escolher formações mais transversais, como ioga, dança, teatro, trabalho de voz e dicção, as quais, não sendo específicas da sua disciplina, foram relevantes para a sua profissão. **IS** acredita que essas formações enriqueceram a

sua presença em sala de aula e a sua abordagem profissional. Além disso, participou em formações de meditação e ioga, aprendendo técnicas para encontrar paz de espírito e bem-estar, tendo compartilhado com os seus alunos para promover uma experiência de aprendizagem coletiva.

LMA menciona que "(...) desde que deixou de ser obrigatório [fazer] formação na [sua] área, foi extraordinário, porque [fez] formação na área da filosofia, na área da fotografia (...)", pelo que valoriza a flexibilidade na escolha da formação profissional, afirmando enriquecer a sua abordagem pedagógica. Uma formação específica sobre o déficit de atenção e a hiperatividade marcou-o profundamente, permitindo-lhe aplicar estratégias eficazes na sala de aula para melhor apoiar um aluno com essa condição. A partilha das aprendizagens com os colegas reforçou o impacto positivo dessa formação na sua prática docente e na dinâmica da sala de aula, destacando a importância de procurar soluções adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

Em suma, dois professores destacam a importância da mudança de legislação que permitiu uma escolha, com maior liberdade, ao nível das formações frequentadas anualmente, destacando-as como mais enriquecedoras, tanto pessoal, como profissionalmente. O terceiro elemento não referiu evidências no contexto desta subcategoria.

2.3. (Re)Construção da Identidade Profissional

2.3.1. Motivação

IS destaca a importância das relações interpessoais na educação, sublinhando a conexão natural que estabelece com algumas pessoas que "(...) tocam a alma (...)". Na sala de aula, adota uma abordagem dinâmica, comparando-se a uma "(...) abelhinha" entre "flores (...)", para manter os alunos atentos e motivados. Esta estratégia, que inclui o movimento constante e o contato físico ocasional, como um toque no ombro, não só capta a atenção dos alunos, mas também os motiva, tornando a aprendizagem mais envolvente e personalizada.

LMA vê a satisfação como um elemento crucial para a motivação, tanto sua, como dos seus alunos. Este enfatiza a importância de adaptar e inovar estratégias pedagógicas e atividades para atender às necessidades e aos interesses variados das novas turmas, mantendo o ensino relevante. Esta abordagem permite não apenas reutilizar o que funcionou bem anteriormente, mas também incorporar novos elementos que refletem a "mundividência" dos alunos, garantindo um processo de aprendizagem dinâmico e motivador.

Em suma, ao nível da (Re)Construção da Identidade Profissional, na ausência de evidências da parte de um dos entrevistados, dois professores destacam as relações interpessoais, a satisfação, a adaptação e a inovação em novas estratégias pedagógicas enquanto fatores que constituem elementos fundamentais para a motivação.

2.3.2. Missão

IS destaca a importância de impactar positivamente quer o desempenho académico dos alunos, quer o seu desenvolvimento enquanto pessoas. Esta professora acredita que é importante refletir sobre o facto de se conseguir fazer "(...) daquele aluno uma ótima pessoa (...)", pelo que valoriza a contribuição para a formação de indivíduos íntegros e bem preparados para a vida, além da excelência académica. Esta abordagem reflete uma visão holística da educação, onde o sucesso do aluno é medido não só pelas notas, mas também pelo seu carácter e humanidade.

Já **LA** vê a sua profissão como uma missão para tornar o ensino do português algo agradável e útil, olhando para cada aluno como um indivíduo único e integral no contexto da sua prática docente. Face à diversidade dos alunos, **LA** destaca a necessidade de se adaptar tanto à sua velocidade de aprendizagem, como à sua perceção do mundo, enfatizando a importância da perseverança, insistência e resistência na educação.

LMA entende que parte integrante da “missão e do dever” dos professores é garantir o sucesso do processo educativo. Enfatiza a responsabilidade dos educadores em criar condições favoráveis para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, refletindo um compromisso com o desenvolvimento efetivo e positivo dos alunos.

Em suma, os três professores entendem que faz parte da sua missão influenciar positivamente os alunos, demonstrar afetividade para com eles, criar condições de aprendizagem e adaptar a diferentes ritmos de aprendizagem.

2.3.3. Desafios da Profissionalidade Docente

IS expressa “um orgulho tremendo” em enfrentar desafios educacionais, recordando quando, em tempos e juntamente com outros colegas do conselho de turma, perante uma turma considerada problemática, conseguiu reverter expectativas negativas. Com o seu trabalho conjunto, os professores daquela turma motivaram vários alunos a concluir o Ensino Secundário, conseguindo *resgatar* muitos para uma vida académica, com destaque para uma aluna que alcançou o Quadro de Honra. Apesar de nem todos os alunos responderem positivamente, **IS** valoriza os desafios como forma de enriquecimento pessoal e profissional, encontrando satisfação no trabalho colaborativo com colegas na escola.

LA critica a “visão narcisista” predominante na profissão docente e a falta de reconhecimento aos professores dentro das escolas, enfatizando a necessidade de serem vistos como ferramentas ao serviço dos alunos. Esta professora elenca como principais desafios “(...) a gestão do outro, do meu par; a falta de reconhecimento que a escola faz aos seus professores, hoje em dia; e o perceber que aquilo que [os deve motivar, acima de tudo, é o aluno que [têm] à frente – a escola é dos alunos e [os professores trabalham] para os alunos (...)”. **LA** expressa frustração pela pouca atenção dada às necessidades e às opiniões dos professores pela gestão escolar, considerando isso desmotivante.

LMA valoriza a constante renovação trazida pela presença de jovens na educação, identificando-o como fator que motiva os professores a manterem-se atualizados com as tendências e as realidades dos alunos, “na crista da onda”. Este professor

observa uma tendência decrescente no trabalho de grupo e atribui parte da desmotivação docente às imposições da tutela. Aponta, ainda, que o desafio do ensino reside mais na dinâmica da sala de aula do que no domínio dos conteúdos, levando-o a procurar formação específica para melhor abordar as necessidades dos alunos, como no caso do déficit de atenção.

Em suma, os três professores entendem que faz parte dos desafios profissionais de um docente recuperar alunos com insucesso escolar de forma positiva, melhorar a dinâmica da sala de aula e superar a frustração que pode advir de uma administração escolar menos motivadora, que, por vezes, não leva em consideração a opinião dos professores na área da gestão escolar.

2.3.4. Entendimentos e Práticas de Resiliência

IS considera-se uma pessoa resiliente, uma qualidade que atribui à educação rigorosa e à responsabilização aprendidas desde cedo. Apesar de enfrentar desafios pessoais e emocionais, esta professora esforça-se por manter uma clara distinção entre a sua vida pessoal e a profissional, evitando transmitir qualquer negatividade ou vulnerabilidade aos seus alunos. Esta separação é uma estratégia consciente para preservar o ambiente positivo da sala de aula e manter o foco no bem-estar e no desenvolvimento dos estudantes.

Para **LA**, a resiliência é essencial na sua responsabilidade enquanto educadora, visando não apenas cumprir um programa, mas realizar a sua missão de maximizar o potencial de cada aluno.

LMA reflete sobre a influência dos seus pais no valor do estudo e do trabalho duro para assegurar um futuro melhor, reconhecendo a complexidade da mudança, especialmente com a idade. Ele destaca a importância de entender cada aluno individualmente, o que o leva a procurar formação especializada para melhor atender às necessidades dos seus alunos. O professor vê o reconhecimento e a correção de erros como essencial para a resiliência, uma abordagem que aplica tanto na sua vida pessoal, quanto profissional.

Em suma, os três professores consideram que ter resiliência é um fator fundamental e determinante na profissão docente.

2.3.5. Satisfação Profissional – razões e efeitos

IS expressa uma visão positiva sobre o ensino, reconhecendo que, apesar de ocasionalmente algumas aulas não correrem conforme esperado, a satisfação de controlar eficazmente a turma e o prazer de ensinar permanecem fortes. Este entusiasmo pelo trabalho docente e a capacidade de ver o lado positivo, mesmo diante de desafios, refletem uma dedicação contínua à profissão, profissão esta que continua a “[encher-lhe] as medidas”.

Também **LA** expressa uma profunda satisfação e felicidade com a sua carreira como professora de português, sentindo-se realizada e competente naquilo que faz. A alegria que encontra em ensinar é um aspeto central da sua identidade profissional, reforçando o seu amor pela docência e pelo impacto positivo que pode ter nos seus alunos.

LMA tem uma paixão inata por ensinar e ajudar, sentindo que a sua verdadeira missão é ser professor. Este encontra satisfação no progresso dos alunos, considerando gratificante observar mudanças positivas e aprendizagens significativas ao longo do ano letivo. Contrariamente, a maior frustração para **LMA** advém da falta de evolução perceptível nos alunos, o que descreve como o aspeto mais desafiador da sua profissão.

Em suma, os três professores consideram que a satisfação é um sentimento presente (e recorrente) no seu percurso de docência.

2.3.6. Fatores Contextuais e Profissionais Indutores da Mudança de Competências

IS reflete sobre os desafios e a necessidade de adaptação ao longo de quase 30 anos de carreira docente, em particular face às rápidas mudanças tecnológicas e culturais que influenciam os jovens de hoje. Destaca a evolução dos métodos de ensino e das ferramentas pedagógicas, desde *stencils* a tecnologias digitais, reiterando que tais transformações exigem uma atualização constante por parte do

professor para manter a relevância e a eficácia na comunicação e no alinhamento com os interesses dos alunos.

LA observa que os alunos de hoje são “mais inteligentes” do que as gerações anteriores, atribuindo essa capacidade à sua proficiência com ferramentas tecnológicas, sociais e culturais. Ela destaca que os estudantes atuais conseguem chegar a conclusões necessárias com mais eficácia, graças ao acesso e à habilidade de utilizar tais recursos, denotando adaptação e evolução nas formas de aprender e interagir com o mundo.

Também **LMA** procura adaptar o conteúdo programático às realidades e às perspectivas dos jovens atuais, esforçando-se por tornar a matéria lecionada relevante para os mesmos. Não obstante as limitações impostas pelos programas curriculares, **LMA** tenta conectar o material didático com os interesses, os comportamentos e a maneira de pensar dos estudantes, reconhecendo as mudanças significativas na forma como os jovens de hoje percebem o mundo e interagem com ele.

Em suma, os três professores partilham a opinião de que a adaptabilidade à realidade atual – cada vez mais digital – é urgente e necessária, por forma a que interesse dos jovens seja captado e direcionado para os conteúdos que estes devem absorver.

2.3.7. Relação Afetiva com Alunos

IS critica o facilitismo presente no sistema educativo, alegando que este impede o desenvolvimento cognitivo pleno dos alunos ao evitar-lhes desafios e simplificar de forma excessiva os conteúdos didáticos. Essa abordagem, segundo **IS**, limita a capacidade dos estudantes de desenvolver memória e raciocínio crítico, refletindo uma tendência de proteção excessiva. Apesar dessas frustrações, esta professora valoriza a relação construída com os alunos, vendo-se como um modelo de referência e mantendo laços afetivos duradouros que transcendem o contexto escolar, reforçando o impacto positivo e duradouro da docência. Na escola onde

exerce, **IS** sente-se bem e valoriza a honestidade e a possibilidade de construir uma conexão afetiva com alunos, inclusive aqueles com problemas graves, enriquecendo a sua experiência profissional

LA enfatiza a importância de incentivar individualmente cada aluno, semeando confiança e aspirações para o futuro. Esta professora pratica um ensino personalizado, reconhecendo e valorizando as habilidades únicas dos estudantes, motivando-os a explorar o seu potencial. **LA** destaca a diversidade de aprendizagem e a necessidade de persistência na educação, por um lado para evitar a desconexão e, por outro, para promover o máximo desenvolvimento de cada um, reforçando que a função do professor é inspirar os alunos a alcançar o melhor de si – “(...) tentamos que cada aluno, com os *inputs* que nós lhe damos, seja o melhor possível (...)”.

Em suma, neste âmbito, na ausência de evidências da parte de um dos entrevistados, fica o registo de que duas professoras partilham a opinião de que é importante manter uma conexão com os alunos.

2.3.8. Relação e Trabalho com Pares

IS menciona que a sua experiência com os colegas tem sido mista, ora estabelecendo relações mais próximas com alguns, baseadas em empatia e afinidade pessoal, ora cingindo-se a interações estritamente profissionais e por necessidade – “(...) Como em qualquer outra comunidade, crio empatia com alguns e com outros não (...)”. Embora reconheça a importância do trabalho colaborativo, **IS** refere que muitos colegas se mantêm “cristalizados” e resistentes à mudança – especialmente à medida que se aproximam da reforma – o que impacta negativamente no ambiente colaborativo.

LA manifesta uma visão positiva do trabalho colaborativo, destacando a importância de trabalhar com colegas que compartilham os mesmos valores e que contribuem para um ambiente de paz e harmonia no trabalho, “(...) acredito verdadeiramente no trabalho colaborativo. Ajuda-te a ter alguma calma, alguma

ponderação, (...) algum sossego e paz interior, mais não seja por perceber que vamos todos, mais ou menos, ao mesmo passo (...). **LA** valoriza o trabalho conjunto, acreditando que o processo colaborativo pode beneficiar tanto os alunos quanto os próprios professores. No entanto, também expressa frustração com a falta de reconhecimento e de apoio entre colegas, referindo que, muitas vezes, os professores trabalham de forma isolada, sem trocarem *feedback* ou partilharem práticas pedagógicas, o que, segundo **LA**, evidencia uma falta de envolvimento genuíno na colaboração entre pares.

LMA refere que, no início da sua carreira, havia um espírito mais forte de colaboração e de trabalho de pares, o qual se foi perdendo com o tempo. **LMA** atribui-o a fatores como as mudanças legislativas, que restringiram a flexibilidade e impuseram uma carga horária rígida e extenuante, e a desmotivação dos professores – “(...) continua a haver obrigatoriedade e passamos muito tempo na escola, por outro lado as pessoas [talvez também devido ao que a tutela tem feito connosco] sentem-se desmotivadas para trabalhar em grupo, para trabalhar e fazer alguma coisa mais do que as suas *aulinhas* (...)”. Segundo **LMA**, embora haja alguma colaboração, muitas vezes tal limita-se à troca de materiais por *email*, sem um envolvimento mais profundo.

Em suma, os três professores revelam uma visão complexa e multifacetada sobre o trabalho colaborativo e a relação entre pares no âmbito da profissão docente. O ambiente escolar é descrito como um campo de contrastes – enquanto alguns encontram no trabalho colaborativo um meio essencial para melhorar a prática pedagógica e enfrentar os desafios da profissão, outros vêem-se desmotivados e isolados, por vezes limitados por circunstâncias institucionais e pessoais.

2.4. Visão Retrospectiva de Carreira

2.4.1. Vivência Emocional da Profissão

IS mantém diferentes tipos de relações com os seus colegas de trabalho: algumas são amigas próximas, enquanto outras são meramente profissionais, sem

empatia pessoal. Enfrentou desafios no início da sua carreira, lidando com turmas difíceis e assumindo a coordenação de um programa desafiador. Apesar destas dificuldades, encontrou satisfação no seu trabalho, especialmente devido à afinidade com um grupo de colegas com quem compartilha interesses e valores. **IS** valoriza, ainda, os desafios e a oportunidade de implementar práticas de bem-estar com os alunos, o que tem enriquecido a sua experiência profissional.

LA confessa a vivência do ensino com uma “genuína alegria”. Não obstante ter estado afastada do ambiente escolar por desempenho de cargos políticos, sente que desde o ir para a escola ao estar com os alunos e partilhar algo construtivo com eles é motivo de gratidão, talvez, por isso, termine as suas aulas sempre com um “(...) obrigada por terem vindo (...)”.

Em suma, na ausência de evidências da parte de um dos entrevistados, duas professoras transparecem a emoção que perpassa o desempenho da profissão docente, mostrando que esta se estende aos mais diversos intervenientes do meio escolar – *peers*, alunos e o exercício da prática profissional.

2.4.2. Contextos Promotores de Resiliência Profissional

IS reconhece ter enfrentado desafios no decurso da carreira, mas encontrou sempre satisfação no trabalho, especialmente pela afinidade com colegas que compartilham interesses comuns. **IS** aprecia os desafios da profissão e a implementação de práticas de bem-estar com os alunos, embora associe esta disposição de maior resiliência e adaptação, tendencialmente, a professores da “geração mais antiga”, onde se inclui, considerando que essa capacidade está reduzida nas novas gerações – “(...) para esta geração de professores mais novos, se os miúdos quiserem aprender assim ok, se não quiserem, temos pena... não há muita vontade em fazer as coisas de outra maneira (...)”.

LA considera que a sua resiliência tem aumentado, especialmente devido às experiências desafiantes enfrentadas – “(...) sinto que sou, cada vez mais, uma pessoa mais resiliente, principalmente (...) pelas situações menos boas, ou mesmo as situações boas, e os ensinamentos que isso nos traz (...)”. Reconhece assim

que a diversidade de situações vivenciadas ao longo da carreira contribuem para o seu crescimento, embora sejam, principalmente, as adversidades que trazem ensinamentos valiosos, ajudando-a a fortalecer sua capacidade de superar dificuldades no ambiente profissional.

Por fim, **LMA** sublinha que “é preciso ser resiliente” na profissão docente, especialmente face às constantes mudanças legislativas e às alterações nas mentalidades que têm impactado negativamente a imagem dos professores e da educação. Destaca que ser resiliente, aguentar e manter a tenacidade são essenciais para continuar a exercer a docência num ambiente que, por vezes, se torna hostil, ressaltando que essa capacidade de resistência é fundamental em qualquer carreira, mas particularmente no contexto da docência.

Em suma, os três professores relativamente à resiliência profissional referem que é necessário manter a conexão afetiva com os alunos, aprender com as adversidades e ter capacidade de adaptação às mudanças legislativas.

2.4.3. Simbologia (objeto)

IS não particularizou um objeto que associasse ao seu percurso docente, mas, numa perspetiva imaterial e emocional, referiu-se a si própria como objeto de um trabalho universitário apresentado por uma antiga aluna, numa aula aberta a que assistiu. Aí, foi apresentada como “pessoa-marca” daquela aluna e constatou o impacto que tinha tido nela, “(...) tendo influenciado a sua orientação profissional e marcado na vida (...)”.

Para **LA**, o objeto associado à profissão é o lápis, aqui metaforicamente relevante, pois, como afirma a entrevistada, “(...) o lápis dá[-lhe] segurança de apagar (...) segurança não só do reescrever, mas do apagar para reescrever (...)”, representando a possibilidade de corrigir erros e adaptar-se, refletindo sobre os desafios e a humanidade inerentes ao ensino.

LMA lembra um gesto de gratidão de “uma aluna muito rebelde”, que lhe deu um papel e uma caneta; naquela “folha de um caderno, dobrado em dois” dizia “(...) Sempre será o melhor professor de português (...)”. Os objetos escolhidos pelo

professor, simbolizam o impacto positivo que teve na aluna, evidenciando uma transformação emocional e a construção de um vínculo significativo.

Em suma, os professores entrevistados revelam a profundidade das relações professor-aluno e a importância da empatia – **IS** transparece, com o seu exemplo, o impacto dos professores; **LA** foca na autorreflexão e na capacidade de mudança do professor; **LMA** destaca a transformação direta do aluno.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Analisados os resultados, a discussão dos mesmos inicia-se com a referência à revisão crítica de literatura conduzida por Lima (2008), na qual apresenta fatores que levaram o autor a considerar que a investigação portuguesa sobre o trabalho dos professores ainda estaria numa fase inicial. Sem prejuízo de reconhecer os progressos significativos ocorridos nos últimos quinze anos (desde a data de publicação do artigo), Lima (2008) refere que a investigação acerca dos professores em Portugal é consideravelmente mais recente. Ainda assim, desde essa data, a investigação tem aumentado de forma significativa, nomeadamente, com Lopes & Dotta (2023; 2016), Pereira & Silva (2015), Lopes (2011), Esteves (2010) e Brandão (1999).

Talvez já não seja válido a conclusão de Lima (2008) ao referir que continuam a ser insuficientes os “estudos sobre as fases de desenvolvimento dos professores ao longo da carreira”, mas a multidimensionalidade da profissão docente comporta sempre e ainda novos enfoques. Tal é o caso do contributo para a investigação do projeto de investigação “Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais” (Lopes & Dotta, 2023), gerador de um vasto acervo de histórias de vida e entrevistas com professores, documentando cinco décadas de mudanças na educação em Portugal (1970-2020). Centrado nas experiências individuais, este projeto explorou fatores que moldaram as carreiras docentes, nomeadamente, políticas educativas e transformações sociais. Além disso, permitiu investigar diálogos intergeracionais e a evolução da identidade profissional, disponibilizando dados qualitativos relevantes sobre desafios e resiliência e gerando, assim, um repositório importante para estudos futuros sobre envelhecimento e inovação na educação (FYT-ID 50 anos de docência - <https://fytid.net/>).

Assim sendo, a discussão de resultados desta investigação pretende contribuir para aclarar algum conhecimento, identificar e compreender possíveis momentos de mudança que integram a identidade profissional e o desenvolvimento profissional dos professores – como foram vividos, que fatores/variáveis estiveram na sua génese, se os afetaram e que efeitos tiveram no seu percurso – os quais integram

o grupo aqui estudado pela sua carreira temporalmente longa (*vide* Figura 5). Com vista a facilitar a visualização e a análise dos dados decorrentes das entrevistas de vida, criaram-se nuvens de palavras que dão conta das palavras-chave emergentes em cada dimensão de análise. Assim, recorrendo a uma ferramenta online (<https://wordart.com/>), destacaram-se graficamente as palavras mais frequentes em cada dimensão como forma de introduzir a interpretação e a análise qualitativa dos dados.

A primeira dimensão é referente à **Identidade Pessoal** e respeitante a determinantes na trajetória pessoal – Infância, Família, Educação, Crenças e Valores, Escolha da docência. Nesta primeira etapa, quanto à discussão de dados dos referidos itens, constatou-se que: (i) na infância, os três professores partilham percursos de vida muito diferentes, ainda que todos se tenham pautado por dificuldades, denotando em comum a perseverança nos estudos desde a sua infância e conseguindo integrar os mesmos nos seus percursos de vida. (ii) Na família, os três professores continuam a partilhar ambientes familiares e percursos de vida muito diferentes, tal como no seu percurso desde a infância; no entanto o interesse pelos estudos foi mantido pelos três entrevistados, embora incentivado de modos muito diferentes e com uma constante referência às dificuldades vividas. (iii) Na educação, os três professores apresentam, em algum momento da sua vida e do seu percurso escolar, características da sua personalidade, tais como resiliência e perseverança, gostar de ajudar e melhorar erros; também, de uma maneira ou de outra, foram marcados por observações de pais ou professores que motivaram a escolha da sua futura profissão como docentes. (iv) Nas crenças e valores, os três professores evidenciam uma vivência positiva, destacando-se, de entre estes, a resiliência, a superação de problemas, a paz interior e o progresso coletivo, assim como a partilha de conhecimento, a responsabilidade e a autodisciplina. (v) Quanto à escolha da docência, os três professores destacam alguns motivos e afunilam influências que os conduziram à escolha da docência, tais como a satisfação em ensinar e, principalmente, a influência de professores e familiares. A ideia do elevador social ou mesmo da segurança na obtenção de um emprego parece ser a tônica recebida das famílias das professoras.



FIGURA 6: PALAVRAS-CHAVE NO ÂMBITO DA IDENTIDADE PESSOAL

Após compilar os resultados principais, tal como observável na figura 6, relativa à Identidade Pessoal, foi possível reunir os resultados emergentes de cada uma das categorias principais e interpretar os mesmos de acordo com a literatura, destacando as seguintes expressões – perseverança, resiliência, superação de dificuldades e influência de pais e professores para prosseguimento de estudos conducentes à carreira docente.

Encontramos neste resultado o que Rutter (1987) e Luthar *et al.* (2000), haviam referido acerca da perseverança como sendo caracterizada por um processo dinâmico interativo, influenciado por fatores individuais, familiares, sociais e contextuais. Trata-se da capacidade psicológica de funcionar de modo eficaz, concretizar, enfrentar, superar e aprender com erros ou adversidades e, mesmo assim, manter o bem-estar psicológico e físico. Também segundo Rutter (1999), num texto posterior, a superação de dificuldades engloba a existência de recursos pessoais, a capacidade de adaptação, recuperação e a existência de recursos sociais e contextuais que ajudam a lidar com desafios e crises. Tal parece ter sido o ocorrido com os nossos entrevistados.

No contexto da revisão de literatura desta investigação, Day & Gu (2009) referem que a resiliência profissional dos professores concretiza a capacidade de manter um compromisso duradouro, apesar das adversidades e pressões no trabalho. Assim sendo, ainda segundo os mesmos autores, isto vai ao encontro do que

referem os entrevistados sobre a sua identidade pessoal, em particular a capacidade de encontrar significado e objetivos no desempenho do seu trabalho, mesmo em tempos difíceis, e de manter uma visão positiva do processo educativo.

A segunda dimensão é referente ao **Desenvolvimento Profissional Docente** e respeitante a determinantes na trajetória profissional – Experiências, Determinantes/Marcos, Formação Contínua. Nesta segunda etapa, quanto à discussão de dados dos referidos itens, aferiu-se que: (i) nas experiências, os três professores destacam algumas que influenciaram o seu desenvolvimento profissional e que foram determinantes na sua trajetória, tais como a influência positiva de professores no seu percurso académico, a perspectiva de emprego seguro e o contributo para o bem-estar dos outros (alunos). (ii) Quanto a determinantes/marcos, destaca-se a influência positiva de outros professores no percurso escolar de dois entrevistados, constituindo um contributo para o seu desenvolvimento profissional docente. (iii) relativamente à formação contínua, destacou-se a importância da mudança de legislação que permitiu uma escolha, com maior liberdade, ao nível das formações frequentadas anualmente, destacando-as como mais enriquecedoras na construção da pessoa, mas também na presença em sala de aula, na abordagem ao desempenho profissional e na aquisição de competências e estratégias eficazes para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais.



Figura 7: Palavras-Chave no âmbito do desenvolvimento profissional docente

Após compulsar as tendências principais, tal como observável na figura 7, relativa ao Desenvolvimento Profissional Docente, foi possível reunir os resultados emergentes de cada uma das categorias principais e interpretar os mesmos de acordo com a literatura, destacando as seguintes expressões – influência positiva de professores emprego e segurança.

De acordo com a literatura, nomeadamente, Beauchamp & Thomas (2009), o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como um processo contínuo de aprendizagem e de crescimento, envolvendo a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, a interação com os colegas, o compromisso com as atividades de ensino-aprendizagem e, ainda, a adaptação às mudanças contextuais e educacionais. Neste processo, aprimoram-se as competências e os conhecimentos dos professores, verificando-se uma influência direta na sua identidade profissional. De acordo com Beijaard *et al.* (2004), professores com uma identidade profissional sólida procuram, ativamente, oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento alinhadas com os seus valores, as suas crenças e metas profissionais. Assim sendo, o desenvolvimento profissional não é entendido apenas como uma exigência externa, mas antes como uma parte essencial do seu compromisso com a melhoria contínua, com o seu sucesso e o sucesso dos seus alunos. E neste âmbito é importante destacar a influência exercida pelos professores nos alunos, positiva ou negativa, e que muitas vezes determina a escolha posterior de um aluno em seguir, ou não, a carreira docente. Estabelece-se, portanto, uma relação dinâmica entre o desenvolvimento profissional docente e a (re)construção da identidade profissional do professor, visto que os processos se influenciam mutuamente. De acordo com Cruz Tomé (1999) e Almeida (2014), analisar os meios, os contextos e as variáveis que contribuem para o desenvolvimento profissional docente pode ajudar a compreender a motivação por detrás dessas estruturas e a natureza do conhecimento profissional, da profissionalidade, afinal, “todos os processos e experiências que provocam mudanças na profissionalidade docente (...) fazem parte do processo de desenvolvimento profissional (...)” (Almeida, 2014: 65).

Johnson *et al.* (2005), *apud* Martin *et al.*, (2018), explicam que, além do ensino constituir uma das ocupações profissionais mais stressantes, a natureza social e

desafiadora da profissão contribui para que os professores tenham uma relação profundamente emocional e de comprometimento com o seu trabalho, desenvolvendo a sua identidade profissional em conexão com a comunidade com que trabalham e em interação com os colegas, os alunos e os pais. Deste modo é, mais uma vez, possível explicar que a forte relação emocional entre professor/aluno/família tenha sido o motivo pelo qual os entrevistados sentiram a influência positiva de professores muito envolvidos no seu trabalho e que conseguiram passar aos entrevistados motivação para seguirem a carreira docente.

Visto que os entrevistados também realçam a importância da segurança e do emprego na escolha da profissão docente num contexto que remonta a mais de 20 anos, a robustez dessa ideia pode não contribuir para a escolha da profissão devido à mudança dos tempos. Por outro lado, a literatura sugere que os estudos sobre esta temática carecem de ampliação (Figueiredo & Esteves, 2021; Flores, 2017; Sá & Flores, 2016; Day & Gu, 2014). Ainda, tendo em linha de conta a atualidade e as tendências do sector profissional docente – a ausência de renovação do corpo docente, a perda de atratividade da profissão e a previsão, a dez anos, da reforma de cerca de 50% dos professores portugueses –, considera-se que esta investigação pode contribuir para detalhar contornos do exercício da profissão docente ainda pouco explorados.

A terceira dimensão é referente à **(Re) Construção da Identidade Profissional** e respeitante aos seguintes itens – Motivação; Fatores de Mudança (divididos em aspetos contextuais/profissionais e pessoais), Relação Afetiva. Nesta terceira etapa, quanto à discussão de dados dos referidos itens, aferiu-se que: (i) na motivação, ao nível da (Re)Construção da Identidade Profissional, dois professores destacam as relações interpessoais, a satisfação, a adaptação e a inovação em novas estratégias pedagógicas enquanto fatores que constituem elementos fundamentais para a motivação; (ii) quanto à missão, os três professores entendem que faz parte da mesma – enquanto professores – influenciar positivamente os alunos, demonstrar afetividade para com eles, criar condições de aprendizagem e adaptar-se a diferentes ritmos de aprendizagem; (iii) sobre desafios profissionais, há um entendimento de que faz parte dos desafios profissionais de um docente recuperar alunos com insucesso escolar de forma positiva, melhorar a dinâmica da

sala de aula e superar a frustração que pode advir de uma administração escolar menos motivadora, a qual, por vezes, não leva em consideração a opinião dos professores na área da gestão escolar; (iv) quanto à resiliência, tanto o seu entendimento, como as suas evidências, os três professores consideram que ter resiliência é um fator fundamental e determinante na profissão docente; (v) já na dimensão da satisfação com a profissão: razões e efeitos, os três professores consideram que a satisfação é um sentimento presente (e recorrente) no seu percurso de docência; (vi) quanto aos fatores de mudança do perfil e das competências do professor, os entrevistados partilham a opinião de que a adaptabilidade à realidade atual – cada vez mais digital – é urgente e necessária, de modo a que o interesse dos jovens seja captado e direcionado para os conteúdos que estes devem absorver; (vii) sobre a relação afetiva com alunos, dois entrevistados partilham a opinião de que tem sido importante, ao longo das suas carreiras, manter uma conexão com os alunos e dos alunos com os seus pares.



FIGURA 8: PALAVRAS-CHAVE NO ÂMBITO DA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Após compulсар os resultados principais, tal como observável na figura 8, relativa à (Re)Construção da Identidade Profissional, reuniram-se as evidências emergentes de cada uma das categorias principais para interpretação dos mesmos de acordo com a literatura. Não obstante as expressões mais evidentes –

Resiliência, Recuperar Insucesso Escolar, Afetividade, Adaptar, Dinâmica da Sala de Aula, Estratégias Pedagógicas, Inovação e Digital – destaca-se a expressão correspondente à necessidade de Influenciar Positivamente os Alunos.

De acordo com a revisão da literatura sobre este assunto, segundo Day & Gu (2009, *apud* Dotta & Lopes, 2021), a vida profissional dos professores é influenciada por fatores contextuais (alunos, lideranças e/ou relações com os pares), profissionais (papéis e responsabilidades dos professores, políticas e/ou iniciativas governamentais) e pessoais (questões de saúde, necessidades e/ou suporte familiar). A interação entre estes fatores e as tensões que provocam resultam efeitos – positivos ou negativos – na motivação, no comprometimento, na recuperação do insucesso escolar dos alunos, na afetividade, na adaptação, na dinâmica da sala de aula, na inovação, nas estratégias pedagógicas, na resiliência e na eficácia dos professores. Na mesma linha de pensamento, Nias (1989, 1996), Hargreaves (1998) e Sumsion (2002) referiram que as identidades dos professores se constroem não só dos aspetos técnicos e emocionais de ensinar (a gestão da sala de aula, o conhecimento dos conteúdos e/ou o desempenho dos alunos nas avaliações) e das suas vidas pessoais (Day & Kington, 2008), mas também “como resultado de uma interação entre as experiências pessoais dos professores e os ambientes social, cultural e institucional em que trabalham diariamente” (Slegers and Kelchtermans, 1999: 579 *apud* Day & Kington, 2008). Aqui, as emoções constituem-se como o elo necessário entre as estruturas sociais, onde os professores trabalham, e o modo como atuam (Barbalet, 2002), desempenhando assim um papel-chave na construção e (re) construção da sua identidade (Zembylas, 2003).

Também a análise das histórias de vida realizadas no âmbito do projeto de investigação “50 anos de docência: fatores de mudança e diálogos intergeracionais” conclui acerca do impacto significativo de fatores de mudança nas trajetórias profissionais dos professores ao longo de décadas. Dinâmicos e variáveis ao longo do tempo e entre os diferentes ciclos de ensino, estes fatores que “(...) provocaram mudanças profundas no ser, no sentir e/ou na vontade profissional dos professores (...)” (Lopes & Dotta, 2023: 5) apresentam-se, no contexto da investigação referida, segmentados em quatro categorias. (i) Na primeira, são compulsados incidentes

críticos referentes a experiências significativas e impactantes na carreira docente, tanto positivas quanto negativas, as quais moldaram a maneira como os professores percebem a profissão e as suas práticas pedagógicas. (ii) A segunda categoria diz respeito a obstáculos, ou seja, fatores que dificultaram a realização dos ideais profissionais dos professores, incluindo desafios como a perda de autonomia profissional, a burocracia crescente e as políticas educativas que aumentaram a carga de trabalho sem o suporte adequado. (iii) Em terceiro lugar referem-se oportunidades, nomeadamente, fatores que permitiram o desenvolvimento e a melhoria das práticas docentes, tais como a participação em programas de formação contínua, colaborações interdisciplinares e a adoção de novas tecnologias educacionais. (iv) Finalmente, a última categoria refere-se a pessoas críticas, englobando-se aqui colegas, superiores e outras figuras que tiveram um impacto significativo na carreira dos professores, quer positivo, quer negativo.

Nesta perspetiva, não podemos entender que o desenvolvimento profissional ou a (re)construção da identidade profissional se opere de forma uniforme e universal no contexto da docência, mas antes como resultado dos efeitos da interação e da reação dos professores aos seus contextos profissionais. Sejam de natureza pessoal, profissional e/ou contextual, a diversidade de elementos que integram e se agregam na vivência da carreira a docente impacta na (re)construção emocional da identidade dos professores, pelo que estes precisam de resiliência e de suporte emocional durante estes períodos, para que a gestão dos mesmos contribua para a construção ou manutenção de identidades positivas e da eficácia já existente (Day & Kington, 2008).

A quarta etapa é referente à **Visão Retrospectiva de Carreira** e respeitante aos seguintes itens – Vivência emocional da profissão, Resiliência profissional, Simbologia (objeto). Nesta última etapa, quanto à discussão de dados dos referidos itens, aferiu-se que (i) sobre a vivência emocional da profissão, os três professores referem a importância de uma boa relação com os colegas, a satisfação no trabalho que realizam, apesar dos desafios inerentes à carreira de professor, como, por

ao longo da carreira docente impacta na construção emocional da identidade dos professores, pelo que estes precisam de maior resiliência e de suporte emocional durante estes períodos, para que a gestão dos mesmos contribua para a construção ou manutenção de identidades positivas e da eficácia já existente.

A resiliência, definida como a capacidade de persistir e superar desafios, mesmo diante da adversidade, é um conceito multifacetado e dinâmico. Nas últimas duas décadas, diferentes autores têm explorado *nuances* e implicações da mesma, ampliando a compreensão deste fenómeno que vai além da simples resistência ao stress – a resiliência envolve não apenas a capacidade de enfrentar dificuldades, mas também a habilidade de se adaptar, crescer e aprender com experiências desafiadoras (Subosa, 2021; Masten, 2001). Ainda, de acordo com alguns autores, a resiliência só existe na presença de fatores de stress (Luthar *et al.*, 2000; Rutter, 2006), sem prejuízo da autoeficácia – exclusivamente ligada à crença sobre o próprio – a qual determina a resposta emocional do professor (*coping*) do professor face a fatores de stress, mas cuja existência é independente dos mesmos (Schwarzer & Warner, 2013). Tal é a interpretação que fazemos dos episódios que atestam a resiliência dos nossos entrevistados.

CONCLUSÕES

Após análise e discussão dos dados obtidos no decurso desta investigação, importa, nesta derradeira etapa, destacar as conclusões emergentes da mesma. Aqui, integram-se as principais informações obtidas, ancoradas na literatura e nos dados empíricos recolhidos, em estreita articulação com a linha de investigação e os objetivos estabelecidos para este estudo.

Antes de mais, retoma-se o problema de partida que norteou a linha metodológica desta investigação – **caracterizar os efeitos das mudanças decorrentes de fatores contextuais, profissionais e/ou pessoais no desenvolvimento profissional dos professores e na construção da sua identidade profissional?**. Subsequentemente, considerando as questões estruturantes A e B da investigação – **A. Que fatores induzem a mudança profissional docente?** e **B. Que efeitos se verificam decorrentes da mudança?** – apresentam-se, de forma articulada, os fatores de mudança e os efeitos significativos da mesma que este estudo fenomenológico permitiu identificar, tendo como ponto de partida as vidas de três professores do Ensino Básico e Secundário, com carreiras temporalmente longas.

(i) **Fatores contextuais:** conclui-se que as políticas educativas (ou a legislação daí decorrente) e o ambiente escolar tiveram influência substancial na identidade profissional dos professores, moldando a sua vivência profissional no que concerne à eficácia, à competência e à satisfação no exercício da profissão. Os dados recolhidos evidenciaram, por um lado, que contextos adversos e desafiadores, nomeadamente, ao nível da liderança e gestão escolar, exigiram maior resiliência e adaptação por parte dos docentes. Por outro lado, quando as políticas e os ambientes promovem o apoio, a colaboração e a inovação, tal contribuiu efetivamente para fortalecer a identidade profissional, integrando-se aqui um sentimento de pertença e de conquistas coletivas. Também o contexto socioeconómico onde se integra a escola dos entrevistados – ao qual se associam, em particular, questões de pobreza – revela efeitos na identidade profissional destes professores, os quais denotam, assim, uma maior resiliência e capacidade de adaptação. Seja o fortalecer, seja o desgastar, ambos os efeitos estão também descritos e estudados, em particular por Gu & Day, 2007.

(ii) **Fatores profissionais:** verificou-se que a formação contínua e a experiência prática influenciaram de forma decisiva a identidade profissional destes professores, sendo que as experiências partilhadas pelos entrevistados denotam o desenvolvimento do sentido de competência e da satisfação, os quais concorrem para a eficácia e a motivação no exercício da profissão docente. Conclui-se igualmente por alguma sobreposição dos fatores antes referidos, os fatores contextuais, no que concerne aos efeitos reportados. Aqui, em particular no que respeita à participação dos entrevistados em *workshops* e cursos de formação contínua, evidencia-se não só um [esperado] aprimorar de habilidades e conhecimentos pedagógicos, como também um contributo para a satisfação dos professores e um impacto positivo no desempenho dos alunos. Constatamos a corroboração do descrito por Desimone (2009).

Por outro lado, as relações e o trabalho colaborativo entre professores influenciam diretamente a identidade profissional. Enquanto alguns encontram no trabalho conjunto uma fonte de apoio e melhoria pedagógica, também se constatou que a resistência à mudança e a falta de reconhecimento enfraquecem esse espírito colaborativo. Ao longo do tempo, as mudanças institucionais e a desmotivação crescente que os entrevistados constataram em muitos colegas diminuíram a colaboração efetiva, tornando-a mais superficial e fragmentada. Assim, evidencia-se que a identidade profissional destes professores foi impactada tanto pelas experiências positivas de cooperação, quanto pelos desafios de isolamento e desmotivação.

(iii) **Fatores pessoais:** tornou-se evidente que o contexto individual de cada professor e as experiências pessoais que vivenciaram – da infância à vida familiar, dos desafios pessoais às experiências de superação de adversidades – desempenharam um papel significativo na evolução profissional destes professores, em particular na consecução da sua identidade profissional. Tais fatores, influenciaram a resiliência e a capacidade de adaptação dos professores entrevistados, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida, moldada [reconstruída, portanto] por experiências pessoais significativas e pelo suporte emocional recebido a esse nível, ao longo do seu percurso. Tal resultado está em sintonia com carreira investigado por Kelchtermans (2009).

Considerando, agora, a questão estruturante **C.1 – Face à mudança, decorrente de fatores endógenos e/ou exógenos, que alterações se verificam na prática letiva, efetiva e diária?** – evidencia-se que a mudança, motivada por uma diversidade de fatores, impele os professores a adaptações concretas na prática letiva diária. Entre estas, os entrevistados evidenciam a integração da tecnologia, a adaptação ao currículo inclusivo, o uso de técnicas de gestão de comportamento positivo e as estratégias de suporte socio-emocional, as quais lhes têm permitido, ao longo do seu percurso, ajustar as suas práticas e, assim, responder às exigências dos alunos deste século XXI.

Destaca-se, em particular, a incorporação de abordagens mais centradas no aluno, integrando eventualmente novas tecnologias na sala de aula, o que evidencia o efeito que se impõe com a nova geração de alunos – digital, mais dispersa na atenção/concentração e com interesses imediatos. Também a participação em programas de desenvolvimento profissional que abrem outras possibilidades formativas, treinam a resiliência (fotografia, ioga, meditação, hipnoterapia...), no âmbito da formação contínua, resultou em práticas de ensino mais eficazes e na adoção de novas estratégias no relacionamento com os alunos. Por outro lado, face às políticas por uma escola inclusiva, verificou-se a adaptação de dinâmicas pedagógicas para atender à diversidade de necessidades de aprendizagem, ora integrando atividades diferenciadas e utilizando planos de ensino individualizados, ora procurando conhecer e aperfeiçoar competências (por exemplo, através de workshops e formações específicas) que habilitassem aqueles professores a um trabalho mais profícuo junto de alunos com necessidades educativas especiais e permitissem atender a diferentes estilos de aprendizagem.

Finalmente, a questão estruturante **C.2 – Face à mudança, decorrente de fatores endógenos e/ou exógenos, que alterações se verificam na forma/reação emocional?**. Conclui-se que os entrevistados denotam que a sua resposta emocional à mudança, no geral, se reveste de complexidade, oscilando entre resiliência e cansaço, empatia e frustração, perseverança e ansiedade,. Encontramos nesta complexidade alguma conformidade com outros estudos, nomeadamente, Day & Gu, 2009, Hargreaves, 2005, e Lopes & Dotta, 2023, Mais se conclui que tais respostas dependem da diversidade dos fatores anteriormente

referidos, ainda que, como os três entrevistados exercem funções na mesma escola, se considere importante frisar o impacto institucional e o das lideranças, considerando o muito que determinam a percepção e a vivência da mudança por parte dos professores. Tal consideração vem corroborar, de novo, a característica construída, dialógica e interativa da identidade profissional de cada um daqueles professores.

Perante os dados recolhidos e analisados, releva-se a capacidade de adaptação que os entrevistados evidenciaram ao falar sobre as suas vivências profissionais em contextos de mudança, denotando resiliência, capacidade de enfrentar desafios subsequentes e, simultaneamente, de manter o compromisso com o ensino. Desta evidência de uma identidade profissional consistente, forte e adaptativa – também referida por Gu & Day (2007) – é possível aferir a importância da perseverança e da capacidade de *coping* destes professores entrevistados, nomeadamente, o desenvolvimento de competências de resolução de problemas que se destacam tanto na identidade pessoal, como na identidade profissional dos mesmos. Constata-se que, em sintonia com Johnson *et al.* (2016), a resiliência destes professores os tornou capazes de adaptar as suas práticas pedagógicas e as suas estratégias de ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos e enfrentar os desafios emergentes na sala de aula. Tal não teria sido possível sem essa interação dialógica com os contextos e coletivos em que se tornaram professores. A resiliência profissional fomentou-lhes, assim, flexibilidade, criatividade e perseverança na resolução de problemas e na promoção do sucesso dos alunos. Aqui, em harmonia com Tait (2008), os três professores evidenciaram competências de análise lógica e objetiva de situações com vista a identificar problemas e possíveis soluções, mostrando a sua capacidade de pensamento crítico para calibrar métodos de ensino, estratégias de gestão da sala de aula e/ou práticas de avaliação, ou seja, analisando e identificando o que mostrasse carecer de ajustamento. Por exemplo, utilizando o pensamento crítico, um dos professores preocupa-se em identificar padrões nos comportamentos dos seus alunos e possíveis causas dos mesmos; com base nisso, vai implementando novas estratégias de gestão de comportamento, em particular com o reforço positivo e regras claras de conduta em sala de aula. Outra professora, ao identificar

dificuldades na implementação do currículo padrão junto dos seus alunos, preocupa-se em incorporar métodos mais dinâmicos e adaptados aos interesses dos alunos, verificando-se que a autonomia na gestão do currículo contribuiu para fortalecer a sua confiança e autoeficácia naquilo que é o *core* da sua profissão – ensinar. Por fim, a partilha de um outro entrevistado contribui tanto para a evidência da satisfação profissional e da motivação, quando, por exemplo, denota mudanças positivas nos alunos, como também para o sentimento de frustração, se, no final do ano letivo ou do ciclo, não sentir diferenças na evolução dos mesmos.

Ainda, retomando a autora suprarreferida (Tait, 2008), importa referir que professores que se sentem eficazes e capazes de resolver problemas tendem a experimentar menos stress e a evidenciar maior satisfação profissional, o que reduz a probabilidade de *burnout* e eventual abandono da profissão.

Assim, em sintonia com a ênfase que esta investigação pretendeu dar à vertente emocional que perpassa a (re)construção da identidade profissional do professor e acompanha o desenvolvimento profissional docente, faz sentido voltar aos três professores entrevistados, nesta fase conclusiva da investigação:

Tem de haver ali alguma coisa, um bocadinho dessa parte mais afetiva, de emoção...

Só assim conseguimos “agarrar” os alunos e podemos ensinar melhor

|Transmitir, fazê-los aprender a julgar, a criticar, a ter iniciativa ...

FIGURA 10: CITAÇÃO LIVRE DA ENTREVISTA DE VIDA À IS

Mas, depois da sarabanda e de tentar fazê-los ver, sinto-me alegre por ter tido essa oportunidade..

Mesmo nos dias que correm mal, em que estou zangada ou na correção de um teste que correu mal...

Eu sinto alegria, genuína alegria.

Penso que, talvez, falhei com eles e que devia ter abordado os conteúdos de outra maneira.

FIGURA 111: CITAÇÃO LIVRE DA ENTREVISTA DE VIDA À LA

Quando vês que houve uma mudança e que eles aprenderam mais
qualquer coisa

**Acho que esse é o sentimento mais positivo, é o
sentimento que me enche mais...**

O mais gratificante será a satisfação...perceberes que houve uma alteração positiva no
aluno.

FIGURA 12: CITAÇÃO LIVRE DA ENTREVISTA DE VIDA AO LMA

Com isto, sem escamotear que o desenvolvimento profissional docente, a identidade profissional, a *expertise* e a vivência emocional dos professores constituem temáticas complexas e dinâmicas pelo impacto de uma diversidade de fatores exógenos e/ou endógenos, conclui-se que os participantes que integraram esta investigação manifestam forte vínculo à atividade, evidenciando um alto nível de compromisso e paixão pelo ensino, como referem, por exemplo, Dotta & Lopes (2021).

Centrada na identidade profissional de professores com uma carreira longa, conclui-se assim uma investigação que – espera-se – terá trazido um contributo pertinente e empírico sobre elementos-chave que agilizam a perceção de docentes que se mantêm na profissão, persistem na motivação e no compromisso com a sua missão ao longo dos tempos e como se reconstroem na vivência e na prática da sua profissão. Ainda, sem prejuízo do entendimento e do conhecimento que aportam estas conclusões, manifesta-se a consciência das limitações que envolvem este estudo e que poderão sustentar a pertinência de ampliação do mesmo, nomeadamente: (i) a investigação envolveu apenas três participantes; (ii) estes participantes exercem funções na mesma unidade orgânica; (iii) os participantes, a escola onde trabalham e o seu percurso de carreira circunscrevem-se à Região Autónoma dos Açores, evidenciando, assim, uma limitação geográfica, potencialmente idiossincrática.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M. M.de (2014). Trajetórias no desenvolvimento profissional docente no ensino superior: fatores condicionantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 61-85.
- Altan, S. & Lane, J. F. (2018). Teachers' narratives: A source for exploring the influences of teachers' significant life experiences on their dispositions and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 74, 238-248.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Brandão, M. (1999). *Modos de ser professor na escola preparatória e secundária dos últimos 30 anos*. Lisboa: Educa.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2018). *Veteran teachers' identity: What does the research literature tell us?* *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639–657. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394982>.
- Carter, K. (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2ª Edição. Uberlândia: Edufu.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., & Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. Routledge.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). Shaping a professional identity: Stories of educational practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(2), 149-178. <https://doi.org/10.1080/1354060990050203>.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). *Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 441-457.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Open University Press.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/1468136070187774>.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>.
- Day, C. (2005). *Unlocking the future: How education is changing our perspective on the world*. Routledge.
- Day, C., & Sachs, J. (Eds.). (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Open University Press.
- Day, C., & Flores, M. A. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dotta, L. T., & Lopes, A. (2021). O ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão de literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 86–106. <https://doi.org/10.21814/rpe.18926>.
- Dworkin, A. G. (2009). Teacher burnout and teacher resilience: Assessing the impacts of the school accountability movement. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (Vol. 21, pp. 491-502). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_32.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Esteves, M. (2010). O impacto da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores. *Educação e Formação*, 12(2), 23-34.

- Figueiredo, C., & Esteves, M. (2021). A profissão docente em Portugal: Desafios e perspetivas. *Revista Lusófona de Educação*, 50, 175-189. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle50.12>.
- Flores, M. A. (2017). Teacher education curriculum: Towards a framework for integration, internationalization and contextualization. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 281-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319508>.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358–377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>.
- Gomes, A. A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: Uma análise de egressos do curso de Pedagogia. *Paper* apresentado no VI Congresso Português de Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (2021). Manual de investigação qualitativa. Lisboa: Pactor.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Gonçalves, J. (2000). Ser professora do 1º Ciclo: uma Carreira em Análise. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado).
- Gonçalves, J. A. M. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.ª Ed) 141-170. Porto Editora.
- Goodson, I. F. (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change.

Teaching and Teacher Education, 21(8), 967-983.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0).
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Herdeiro, R. (2012). Identidade (s), carreira e desenvolvimento profissional: um estudo junto de professores do 1º CEB.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Teachers College Press.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 122-142). Teachers College Press.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272.
- Johnson, S. J., Cooper, C. L., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. J., & Millet, C. (2017). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 32(4), 327-342.
- Johnson, S., Cooper, B., & Cartwright, S. (2016). Resilience: Building resilience in the teaching workforce. *Educational Review*, 68(4), 417-435.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530-546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>.
- Johnson, B., & Down, B. (2012). Critically re-conceptualising early career teacher resilience. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 703-715. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.728365>.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Lima, J. (2008). Políticas educativas e trabalho dos professores em Portugal (1960-2004). Uma revisão crítica da literatura. Porto: Livpsic/Legis Ed., 19-66.
- Lopes, A., & Dotta, L. (Coords.) (2023). A profissão docente em tempos de democracia: fatores de mudança. <https://drive.google.com/file/d/14E8uAfOibxyzVymGV3tHnNxU1Ot07vdq/view>

- Lopes, A., & Dotta, L. T. (2016). Professores mais velhos, formação contínua e compromisso profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(62), 59-78. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216209>.
- Lopes, A. (2011). *As identidades docentes em construção: O percurso de formação de professores* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>.
- Martin, A., Tarnanen, M., & Tynjälä, P. (2018). Exploring teachers' stories of writing: a narrative perspective. *Teachers and Teaching*, 24(6), 690-705.
- Medina, C. de A. (1995). *Entrevista: o diálogo possível* (3. ed.). Editora Ática.
- Miranda, M. R. A. C. (2012). O impacto da desmotivação no desempenho docente dos professores [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11906>.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Munhall, P. L. (2000). *Nursing research: A qualitative perspective*. 2.^a Edição. Jones & Bartlett Learning.
- Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de professores*. 2.^a Edição. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1996). A formação de professores em debate. *Revista Brasileira de Educação*, 1(1), 5-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782096000100002>.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação: Uma reflexão sobre as políticas de formação de professores. *Cadernos de Educação*, 1(1), 9-22.
- Nunes, C. P., & Oliveira, D. A. (2016). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e pesquisa*, 43, 66-80.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. G. (2019). *The complexity of teachers' professional learning: Examining the interaction between teachers' learning and their contexts*. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.

- Pereira, F., & Silva, A. (2015). A formação contínua de professores: Implicações para a prática educativa. *Revista de Educação e Formação*, 8(2), 111-124.
- Pereira, F. (2007). O professor e a construção da sua identidade: Reflexões sobre a prática pedagógica. *Educação e Formação*, 9(1), 27-38.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>.
- Ramôa, M. C. C. (2017). Políticas educativas e construção de uma nova profissionalidade docente: avanços e recuos no desenvolvimento profissional [Tese de doutoramento, Universidade da Beira Interior]. uBibliorum. <http://hdl.handle.net/10400.6/4492>.
- Rutter M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Sá, V. & Flores, M. A. (2016). O sentido do trabalho e as suas implicações para a motivação e o compromisso dos professores: Uma revisão da literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 141-166. <https://doi.org/10.21814/rpe.11124>.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (pp. 139–150). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_10.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative* (5th ed.). Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Subosa, M. R. (2021). Conceptualising teacher resilience: A comparative systematic multidisciplinary review of teacher resilience literature. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103296. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103296>.
- Schutz, P. A., Cross Francis, D., & Hong, J. (2018). Research on teacher identity: Introduction to mapping challenges and innovations. In P. A. Schutz, J. Hong,

& D. Cross Francis (Eds.), *Research on teacher identity* (pp. 1–10). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_1.

- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- Tfouni, L. V. (2005). *Adultos não alfabetizados: O avesso do avesso*. Editora Cortez.
- Vozniak, L., Mesquita, I., & Batista, P. F. (2016). A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Educação*, 41(2), 281–296. <https://doi.org/10.5902/1984644417131>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO I
Parecer da Comissão de Ética

Comissão de Ética

Parecer sobre os documentos apresentados por Rosália Alemão para realização da investigação intitulada “Contextos de Mudança: efeitos na identidade profissional de professores”, realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado.

A investigadora apresentou à Comissão de Ética três documentos: “Consentimento Informado Livre e Esclarecido para Investigação Científica”, o “Guião de Entrevista Semiestruturada” e a “Informação à Comissão de Ética” onde é apresentado o resumo da investigação.

O consentimento informado apresenta uma introdução onde os possíveis participantes são informados sobre: a pessoa responsável pela investigação; os objetivos da mesma e prováveis benefícios, os tipos de perguntas do questionário, assim como o tempo estimado para a realização das entrevistas. São garantidos o anonimato e a confidencialidade de cada um dos participantes, assim como os possíveis riscos e benefícios. Existe um espaço de resposta obrigatória para que cada um dos participantes dê o seu consentimento informado e esclarecido. É referido o que a investigadora após a transcrição e validação das entrevistas pelos entrevistados apaga a título permanente as mesmas.

Pela leitura das questões colocadas, constatamos que não são inquiridos dados sensíveis aos participantes, não levantando questões éticas.

Considerando os argumentos apresentados damos parecer favorável à aplicação do questionário.

A Comissão de Ética em 3 de março de 2023

Alda Pereira

Maria Prazeres Casanova

João Paz

ANEXO II

Guião da entrevista semiestruturada

Temática em investigação: “Contextos de Mudança: efeitos na identidade profissional de professores”

Palavras-chave: DPD, Identidade Profissional, Fatores contextuais, profissionais e pessoais, Mudança e Profissionalidade, Resiliência Profissional

Responsável pela investigação: Rosália Alemão [2102209@estudante.uab.pt]

Nota Prévia: Tratando-se de uma entrevista de vida, semiestruturada, as questões elencadas neste guião devem considerar-se como meramente ilustrativas e não definitivas, uma vez que, no decorrer da conversa com os participantes/entrevistados, poderão surgir outras perspetivas a serem exploradas, ainda que sempre em estreita articulação com a temática da investigação.

1ª Entrevista

Objetivos Macro		
<ul style="list-style-type: none"> - Mapear o percurso pessoal e profissional - Balizar a história profissional (formativa e em ação) - Explorar o percurso profissional, partindo das histórias partilhadas - Delimitar experiências/ vivências-chave da (re)construção da identidade docente 		
Objetivos Micro	Temas/Assuntos	Questões
<p>Gostaria de lhe pedir que me contasse a sua história de vida e partilhasse experiências (pessoais e profissionais) cujos efeitos se tivessem feito sentir, tanto na sua forma de sentir e exercer a profissão, como na sua capacidade de mudar práticas e operacionalizar a vivência diária enquanto Professor.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o percurso de vida - Aferir determinantes com efeitos na identidade pessoal e na profissional (experiências e formas de ver o mundo) 	<ul style="list-style-type: none"> * Marcos da trajetória pessoal (infância, família e educação) * Crenças, valores e experiências pessoais * Escolha da docência 	<ul style="list-style-type: none"> - Onde nasceu, Como e Com quem cresceu - Dinâmica da vida familiar na infância/adolescência/juventude - Determinantes da educação pessoal - Estudos e Decisões [sonhos/propósito/perfil]
<ul style="list-style-type: none"> - Definir o perfil docente - Percecionar a vivência da docência (fase inicial e intermédia) 	<ul style="list-style-type: none"> * Início da trajetória profissional – formação inicial, experiência prévia e estágio * DPD (dificuldades, sentimentos e momentos nos primeiros 10/15 anos de carreira) 	<ul style="list-style-type: none"> - Percurso conducente à carreira docente (Não profissionalizado/Profissionalizado - Como? Experiências? Profissionalização/Estágio?) - Percurso profissional (estabilidade/escolas/relações de trabalho) - Recordações do Professor que foi (Criatividade? Dedicção? Relacionamentos?)

		- Identificação pessoal com a profissão (Sentimentos associados – realização/frustração? entusiasmo/desmotivação?)
- Caracterizar a dinâmica profissional e os seus efeitos no desenvolvimento profissional docente e na (re)construção da identidade profissional - Identificar fatores contextuais, profissionais e pessoais com efeitos no DPD e na (re)construção da Identidade Profissional	* Trabalho colaborativo/Apoio dos pares * Relação e experiências com alunos * Formação * Fatores exógenos (legislação, cargos...) * Visão de carreira (pessoal e profissional) - ser professor é... * Emoções (no âmbito profissional): * Resiliência profissional * Motivação * Adaptação (<i>coping</i>) * Memórias da atividade profissional (partir de objeto representativo das mesmas	- Decurso da carreira: - dinâmica e práticas de trabalho com pares - relevância de formações frequentadas - colaterais exógenos (registo de mudanças decorrentes de alterações legislativas, exercício de cargos, experiências decorrentes da profissão...) - Resiliência» em que momento(s)» como foi sentida » que efeitos teve no DPD » e na identidade - Objeto – porquê? O que representa/faz lembrar? De que forma, a sua resiliência profissional está “aqui” representada? - Que emoção predominou na sua carreira e o fez chegar até aqui [tão perto do fim]?
- Circunscrever e aprofundar momentos/vivências com efeitos na profissionalidade e na mudança: - Identificar crises no percurso profissional - Identificar processos de valorização - Caracterizar a vivência emocional da docência (pós-fase intermédia)	* Contextos de mudança (endógenos e exógenos)	- Escolas/ambiente (vivências, mudanças sentidas/impostas, histórias/momentos...) - [Identifica] Crises no percurso profissional (continuar/desistir/mudar) - Um aluno/um colega/uma situação – que sente ter marcado a sua profissionalidade - Motivação (olhando para trás, como a percebe?) - [Ao fim de XXX anos, mantém-se como Professor...] – o que foi contribuindo para se adaptar ao exercício desta profissão? Para lidar com Alunos? Colegas?

<p>- Referenciar a memória profissional</p>		<p>Instituição Escola? Sistema Escolar?</p> <p>- Que emoção predominou na sua carreira e o fez chegar até aqui [tão perto do fim]?</p>
---	--	--