

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

“Uma vida como Professor”

Ana Filipa da Cunha Costeira e Neves

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica

2024

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

“Uma vida como Professor”

Ana Filipa da Cunha Costeira e Neves

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Maria Mouraz Lopes

2024

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning1 (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



<https://lead.uab.pt/>

Agradecimentos

As palavras serão sempre poucas para conseguir agradecer corretamente aos que me acompanharam neste caminho. Este percurso é a soma de diferentes interações, diversos sentimentos e reflexões, muitas horas de conversa e discussão, e por isso quero deixar o meu profundo agradecimento e reconhecimento a todos os que me ajudaram nesta jornada:

Aos cinco professores que comigo partilharam o seu tempo, as suas experiências, os seus pensamentos e considerações. Cada um tão único, tão especial... para sempre o meu eterno agradecimento, sem a sua colaboração não teria sido possível alcançar os resultados obtidos.

À minha estimada orientadora e mentora Professora Doutora Ana Mouraz, que ao longo desta *viagem* nem sempre fácil, foi sempre o meu porto seguro. Agradeço-lhe cada apontamento, cada orientação, cada encorajamento, que sempre foram motivadores e me colocaram no caminho certo para alcançar os objetivos pretendidos.

À minha colega desta edição do MSVP, Rosália Alemão, com quem passei muitas horas em partilha de conhecimentos, em desabafos, em conselhos. Juntas caminhámos para alcançar o objetivo sonhado, criando uma amizade, que prova que a distância é apenas um detalhe.

Por último, mas não menos importante, os meus agradecimentos vão para o meu marido, Ricardo Neves, o meu *personal cheerleader*, a pessoa que só por ser como é manteve-me otimista e inspirada. As suas palavras e os seus abraços foram sempre fonte de energia e de incentivo, a ti... o meu maior profundo obrigado.

*“Cada relato procura colocar em conhecimento factos e vivências,
não tanto para dar lições às pessoas que os possam ler,
mas para que lhes sirvam de motivo de análise, reflexão e contraste face às suas próprias experiências”*
Antúñez e Gairín, (1996)

Dedicatória

Dedico, humildemente, este estudo aos Professores de Portugal.

A todos os Professores que dedicaram, e dedicam, a sua vida profissional - e pessoal - à carreira docente.

Aos que entram na sala com um sorriso, mesmo que não seja isso que estejam a sentir.

Aos que estão sempre prontos para ajudar um aluno seja através da criação de novas formas para ensinar, ou seja pelas palavras faladas e ouvidas.

Aos que mesmo sentindo a dor das frases partilhadas pela comunicação social sobre os Professores mantiveram a cabeça erguida, e lutaram ainda mais por um melhor sistema educativo.

Aos que vestem o coração de esperança, de força, de empatia...

Aos que vão buscar energia à mais ínfima célula porque reconhecem a importância que o Ser Professor tem para a vida de todos os alunos, e para a sociedade.

“Quer isto dizer que o quadro-negro é inútil?

Não. Nada substitui uma boa lição.

Quer isto dizer que, a partir de agora, tudo será digital?

Não. Nada substitui um bom professor.”

António Nóvoa (Jornal da USP, 2020)



Declaração de integridade

Statement of integrity

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. 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, 04 de novembro, 2024

Nome completo/ Full name: Ana Filipa da Cunha Costeira e Neves

Assinatura/ Signature:

Resumo

O presente estudo incidiu sobre as perceções dos professores próximos do fim da carreira docente, ou já na reforma, para identificar e descrever as mudanças educativas que modelaram os seus percursos profissionais. Não é possível estudar as mudanças educativas que caracterizam um sistema educativo sem entender como essas mudanças foram percebidas, e impactaram as vidas e as carreiras dos seus agentes no terreno, particularmente nos eixos fundamentais que são a Carreira Docente, o Desenvolvimento Profissional Docente e a Identidade Profissional. Na pesquisa de artigos publicados constatámos que existem, mesmo em Portugal, muitos estudos sobre cada um destes conceitos, mas não se encontraram estudos recentes sob a perspetiva diacrónica e abordagem metodológica a que nos propomos. Este é um estudo qualitativo, de natureza fenomenológica, tendo-se centrado nas histórias de vida dos professores para responder à pergunta de investigação – Que mudanças educativas modelaram os percursos e as identidades profissionais de um grupo de professores à beira da reforma? Os dados foram recolhidos através de entrevistas aprofundadas, a cinco professores (n=5). Um docente por cada um dos ciclos de ensino da escolaridade obrigatória portuguesa. Prevê-se que o estudo contribua para o conhecimento das mudanças educativas ocorridas nas últimas 4 décadas em Portugal, vistas pelo prisma dos agentes dessas mudanças e pelas alterações que foram contribuindo para a sua identidade profissional.

Palavras-chave:

Professores; Carreira docente; Desenvolvimento profissional docente; Identidade profissional; Mudanças educativas;

Abstract

This study focuses on the perceptions of teachers nearing the end of their teaching career, or already in retirement, to identify and describe the educational changes that shaped their professional paths. It is not possible to study the educational changes that characterize an educational system without understanding how these changes were perceived and impacted the lives and careers of its agents on the ground, particularly in the fundamental axes that are the Teaching Career, Teaching Professional Development and Professional Identity. While researching published articles, we found that there are, even in Portugal, many studies on each of these concepts, but no recent studies were found from the diachronic perspective and methodological approach that we propose. This is a qualitative study, of a phenomenological nature, focusing on the teachers' life stories to answer the research question – What educational changes shaped the paths and professional identities of a group of teachers on the verge of retirement? Data were collected through in-depth interviews with at least two to five teachers (n=5). One teacher for each of the teaching cycles of Portuguese compulsory education. It is expected that the study will contribute to the knowledge of the educational changes that have occurred in the last 4 decades in Portugal, seen from the perspective of the agents, these changes and the changes they have been making in their professional identity.

Keywords

Teachers; Teaching career; Teacher professional development; Professional identity; Educational changes.

Índice

Agradecimentos	II
Dedicatória.....	III
Declaração de integridade	IV
Resumo.....	V
Abstract	VI
Índice de Gráficos.....	X
Índice de Tabelas	XI
Índice de Figuras.....	XII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XIII
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico-conceptual	6
Capítulo 1. A Carreira Docente em Portugal desde o 25 de abril	7
1.1. Análise da evolução sociodemográfica de alunos e professores.....	7
1.1.1. A massificação da educação e seus efeitos na dimensão da classe profissional dos professores	8
1.2. A configuração da carreira docente	13
1.2.1. Estatuto da Carreira Docente	13
1.2.2. Qualificação académica	14
1.2.3. Formação contínua.....	17
1.2.4. Avaliação do desempenho docente	18
1.2.5. Uma carreira na corda bamba: entre a falta de atratividade da carreira e a resiliência	23
Capítulo 2. Identidade Profissional Docente.....	28
2.1. O conceito de Identidade Profissional Docente	28
Capítulo 3. Desenvolvimento Profissional Docente.....	33
3.1. Formação inicial e contínua.....	34
3.2. Experiência	35
3.3. Investigação.....	37
Parte II – Estudo Empírico.....	39
Capítulo 4. Metodologia	40
4.1. Problemática da investigação	40
4.2. Fundamentos metodológicos do estudo	43
4.3. Participantes do estudo.....	44
4.4. Instrumento de recolha de informação	44

4.5. Questões de cariz ético	47
4.6. Recolha de dados	49
4.7. Análise dos dados	51
Capítulo 5. Resultados	55
5.1. Escolaridade dos Encarregados de Educação	55
5.1.1. Profissões dos Encarregados de Educação	56
5.2. Caracterização específica dos participantes nas entrevistas	57
5.2.1. Formação académica	57
5.2.2. Onde lecionaram	57
5.2.3. Cronologia de três etapas da carreira docente	58
5.2.4. Grupos de recrutamento e Cargos Desempenhados	59
5.3. O desenvolvimento do Eu Professor	60
5.3.1. Formação académica e percurso profissional.....	63
5.4. Conceções sobre os conceitos nos eixos temáticos	66
5.4.1. A Carreira Docente após o 25 de abril de 1974	66
5.4.2. A implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.....	70
5.4.3. Os efeitos do Tratado de Bolonha	72
5.4.4. A avaliação do desempenho Docente.....	74
5.4.5. A crise no reconhecimento social dos Professores	77
5.4.7. A precarização da Carreira Docente	81
5.4.7. A supervisão pedagógica para efeitos de progressão na carreira	83
5.4.8. Perspetivas sobre o desenvolvimento profissional docente	85
5.5. Análise comparativa	87
5.5.1. A Carreira Docente após 25 de abril de 1974.....	87
5.5.2. A implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.....	88
5.5.3. Os efeitos do tratado de Bolonha.....	89
5.5.4. A avaliação do desempenho docente	90
5.5.5. A crise no reconhecimento social dos professores	91
5.5.6. A precarização da Carreira Docente	94
5.5.7. A supervisão pedagógica para efeitos de progressão na carreira	96
5.5.8. O desenvolvimento profissional docente – perspetivas	97
Capítulo 6. Discussão dos resultados	99
Conclusões	106
Uma carreira... diferentes <i>viagens</i>	106
Limitações e constrangimentos do estudo.....	109
Perspetivas investigativas para o futuro	110

Bibliografia	111
Legislação consultada.....	121
Dados estatísticos	122
Anexos	125
Anexo I – Comissão de ética.....	126
Anexo II - Consentimento informado	127
Anexo III – Questionário	131
Anexo IV - Guião da entrevista.....	134
Anexo V - Calendarização dos contactos com os entrevistados	136
Anexo VI - Etapas e procedimentos do trabalho de campo	137
Anexo VII - Análise de Conteúdo	138
Anexo VIII – <i>Entrevista individual a AB</i>	139
Anexo IX – <i>Entrevista individual a AP</i>	154
Anexo X – <i>Entrevista individual a LP</i>	177
Anexo XI – <i>Entrevista individual a MJB</i>	194
Anexo XII – <i>Entrevista individual a TVB</i>	211

Índice de Gráficos

Gráfico 5.1: Escolaridade das mães

Gráfico 5.2: Escolaridade dos pais

Gráfico 5.3: Profissão das mães

Gráfico 5.4: Profissão dos pais

Gráfico 5.5: Formação Superior

Gráfico 5.6: Cronologia de três etapas da carreira docente

Índice de Tabelas

Tabela 1.1: Alunos matriculados: total e por nível de ensino

Tabela 1.2: Docentes em exercício: total e por nível de ensino

Tabela 1.3: Comparação do número total dos alunos e dos professores por anos civis

Tabela 1.4: Acesso à Carreira

Tabela 1.5: Carreira Docente

Tabela 1.6: Reconhecimento do desempenho docente

Tabela 1.7: Avaliação do desempenho docente

Tabela 5.1: Grupos de recrutamento e Cargos Desempenhados

Índice de Figuras

Figura 1.1: Datas importantes no Sistema Educativo em Portugal

Figura 1.2: Divisão da classe docente (DL nº 15/2007, de 19 de janeiro)

Figura 2.1: A conceção da IPD e os seus resultados

Figura 3.1: Esquematização da estrutura do desenvolvimento profissional docente

Figura 4.1. Eixos temáticos, orientadores do estudo

Figura 4.2: MAXQDA – Transcrição das entrevistas

Figura 4.3: MAXQDA – Criação de códigos

Figura 4.4: MAXQDA – Criação de subcódigos

Figura 4.5: MAXQDA – Análise da frequência de respostas por código

Figura 5.1: Mapa do Brasil

Figura 5.2: Mapa de Angola

Figura 5.3: Identificação dos participantes-chave

Figura 5.4: Mapa de Portugal

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CD- Carreira Docente

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EP- Ensino Público

IPD- Identidade Profissional Docente

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

SE – Sistema Educativo

SVP – Supervisão Pedagógica

UE- União Europeia

Introdução

A dissertação “*Uma vida como professor*” integra-se no tema “Supervisão e Desenvolvimento Profissional” da edição 2021/2023 do mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta. A investigação realizada no âmbito da dissertação está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning (UID 4372/FCT), Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Esta investigação articula com o projeto nacional FYT-ID: Cinquenta anos de docência: Fatores de mudança e diálogos intergeracionais que visa estudar os professores e o Sistema Educativo (SE) português nos últimos 50 anos.

Numa época em que tanto se debate e investiga a falta de professores em Portugal quer pela aproximação da idade de aposentação de muitos dos professores que estão hoje a lecionar nas escolas públicas, quer por desistência, quer pela falta de interesse observada nos concursos de acesso aos cursos superiores de professores (Nunes *et al*, 2022; Neves, 2021; CNE, 2016; CNE, 2019), explorou-se a perspetiva de quem se manteve em exercício ao longo de uma carreira, muitas vezes por mais de quarenta anos, tentando compreender as razões que levam um professor a investir na sua carreira durante décadas.

Partiu-se do pressuposto de que “as histórias de professores veteranos podem oferecer uma visão diferenciada a educadores e estudiosos das capacidades, disposições e conhecimentos necessários para ter sucesso na sala de aula” (Rabin & Smith, 2012, p.282), procurando identificar que mudanças é que os professores sentiram, quais as causas que as determinaram, e se entenderam que estas influenciaram, de alguma forma, a sua carreira enquanto professor, o seu Desenvolvimento Profissional Docente e a sua Identidade Profissional (IP). Explorou-se a temática em função de três entradas:

- i) A Carreira Docente: Em constante desenvolvimento, acompanhando o Sistema Nacional de Educação que teve, como trave-mestra, o aumento da escolarização que ocorreu entre 1965 e 2009 (Lei n.º 46/86, 14 de outubro) e foi reforçado pelo Objetivo 4: Educação de qualidade, na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que especifica que até

2030, na União Europeia (EU), “a percentagem de pessoas, entre os 25 e os 34 anos, com ensino superior, deverá ser pelo menos de 45%” (OCDE, 2018);

- ii) O Desenvolvimento Profissional Docente: Nas últimas décadas houve um acréscimo na exigência de formação dos professores, observada no aumento do grau académico, e de especialização, acompanhada pela necessidade/ exigência dos professores se manterem em formação contínua ao longo da Carreira Docente (CD), tal como estabelecem os Artigos 33.º e 34.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A formação inicial e o DPD são conceitos fundamentais, com cada vez maior valor enquanto práticas transformadoras, enriquecedoras de capacidades, conhecimentos e atitudes, e promotoras de conhecimentos teóricos, práticos, autorregulatórios, emocionais e sociais nos professores, ao longo da sua carreira (Kennedy, 2005; Nóvoa, 2017; Martin, Tarnanen & Tynjälä, 2018);

- iii) A Identidade profissional: Uma construção que difere de sujeito para sujeito, de acordo com diferentes parâmetros como aspetos da sua vida pessoal, formação, enquadramento histórico e experiências profissionais. Analisaram-se as semelhanças entre o perfil docente que enquadrava a profissão há 40 anos, em comparação com o perfil que se perspetiva hoje como desejável.

Para uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento da CD no decurso das últimas décadas, foi necessário perceber que o SE em Portugal é uma estrutura que se pode considerar recente, em consequência de Portugal ter estado sobre o regime do Estado Novo até 1974, tendo levado à desvalorização da educação e desqualificação dos professores (Eurydice, 2024). No século XX Portugal tinha uma taxa elevada de analfabetismo, cerca de $\frac{3}{4}$ aquando da Implantação da República, uma taxa muito superior à dos restantes países do sul da Europa, e uma realidade muito diferente da vivida pelos do Norte da Europa (GEPE, 2009). As quase inexistentes reformas antes de 1974 aconteceram devido a pressões internacionais, em particular a imposições da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE, como condição para Portugal tornar-se membro, o que aconteceu em 1961 (Eurydice, 2024). Mesmo depois da revolução de 1974 foram precisos 12 anos para que o SE tivesse uma arquitetura coerente e pensada globalmente. Somente a 14 de outubro de 1986 foi publicada em Diário da República a Lei n.º 46/86, designada de LBSE, apresentando-se como um

“referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo” (LBSE, 2016). É nesta altura que se começa a visualizar o SE como um sistema estruturante das carreiras de todas as pessoas que nele trabalham, de uma forma articulada. No espaço de 30 anos, a LBSE foi alterada por três vezes: em 1997 com a inclusão da formação inicial de educadores e professores; em 2005 com a inclusão no ensino superior do Processo de Bolonha, e em 2009 com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens em idade escolar, dos 6 e os 18 anos, e consagrando a educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Estas mudanças tiveram um efeito imenso na profissão docente. Se em 1974 era possível lecionar sem se ter finalizado, ou mesmo frequentado, um curso superior (situação que se manteve até 1986), com a introdução da LBSE tudo mudou. Os artigos 33º e 34º introduzem a obrigatoriedade da Formação Inicial de nível superior, quer para Educadores, quer para Professores, e determinam a frequência em formação contínua ao longo das suas carreiras (LBSE, 2016). Este é o cenário que justifica e enquadra a investigação que esta dissertação dá conta.

Considerando as alterações constatadas na CD nestas últimas quatro décadas, levanta-se a questão de como é que poderão ter afetado a vida singular dos professores, profissionalmente ou familiarmente. Se a “história é importante como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro” (Ferrarotti, 1989, p.37), interessou-nos aprofundar de que forma é que estas mudanças afetaram o DPD, nas perspetivas particulares dos professores, que pertenceram a esse coletivo que materializou as mudanças do SE.

Partindo do pressuposto que a natureza subjetiva de cada sujeito (o seu percurso ao longo da vida) é difícil, senão impossível, de se traduzir de uma forma quantitativa, em números, realizou-se um estudo qualitativo/interpretativo, recorrendo ao método fenomenológico. Foi um estudo com indivíduos, evidenciando as suas experiências passadas. Enquanto investigadores incumbimo-nos de interpretar e dar significado aos dados recolhidos, de olhar “os fenómenos primeiro de forma descritiva, sem tentar apreendê-los por meio das lentes de uma determinada teoria.” (Bernardes & Santos, 2019, p.3).

“Uma vida como professor”, o título escolhido para esta investigação, reflete essa opção metodológica. O nome surgiu quando se questionou e refletiu sobre o que é que este

estudo pretendia analisar/refletir, onde é que se iria focar - *que é a vida de um professor* - porque todos os aspetos: sociais, políticos, profissionais e pessoais a afetam de alguma maneira.

“a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Cunha & Cardôzo, 2011, p.154).

A estrutura formal deste estudo está dividida em três partes distintas: a Parte I aborda o Enquadramento Teórico, a Parte II concentra-se no Estudo Empírico e a Parte III na Apresentação dos Resultados. Essas partes são antecedidas pela Introdução e seguidas da Conclusão, das Referências Bibliográficas, e os Anexos encerram o estudo realizado. As três Partes são formadas por capítulos que pretendem dar suporte a esta investigação.

A Parte I, composta pelo Enquadramento Teórico-Conceptual, desenrola-se ao longo de três capítulos distintos: Capítulo 1 – A Carreira Docente; Capítulo 2 – Desenvolvimento Profissional Docente e o Capítulo 3 – Identidade Profissional Docente.

No Capítulo 1 (Carreira Docente) procurou-se produzir fundamentação teórica, por meio da revisão da literatura, sobre as áreas em estudo, apresentando uma síntese das últimas décadas do SE em Portugal, com o paralelismo à promulgação do Estatuto da Carreira Docente (ECD) e sua respetiva evolução. Pretende-se esclarecer sobre os motivos que conduziram ao atraso na alfabetização da população portuguesa, apresentando de seguida, os passos dados que levaram Portugal a ultrapassar este cenário e a ter, atualmente, uma taxa alta de alfabetização. Simultaneamente clarifica-se o percurso, e os motivos, que levou o grupo docente do Ensino Obrigatório em Portugal, a encontrar-se no grupo dos países com os mais elevados graus académicos da UE, e com maior exigência formativa ao longo da sua carreira. No Capítulo 2 (Desenvolvimento Profissional Docente), aborda-se esta temática com uma breve definição do conceito, seguindo para a identificação e contextualização das três áreas de desenvolvimento profissional dos professores: Formação Inicial e Contínua, a Experiência e a Investigação. No Capítulo 3 (Identidade

Profissional Docente) propõe-se algumas compreensões sobre o conceito, e formas como tem sido investigado. Defende-se que a Identidade Profissional Docente (IPD) é um processo em constante evolução e por isso não pode ser concebido como um conceito fixo e invariável, uma propriedade, ou um resultado. É um lugar onde os professores constroem diferentes formas de ser, e se posicionam na profissão.

A Parte II, Estudo Empírico, encontra-se estruturada por três capítulos. O Capítulo 4 (Metodologia), está organizado em sete subtemas. Neste capítulo são apresentadas as metodologias utilizadas na investigação, com o objetivo de se identificar as mudanças que os professores entrevistados sentiram ao longo das suas carreiras, quais as causas dessas mudanças, e averiguar a influência que tais mudanças tiveram no seu percurso enquanto professores e na sua identidade profissional. Assim, os sete subtemas são: a Problemática da investigação; os Fundamentos metodológicos do estudo; os Participantes do estudo; Instrumentos de recolha de informação; as Questões de cariz ético; Recolha de dados, Análise de dados, com o propósito de detalhadamente explicitar os procedimentos efetuados e fundamentar o estudo, ao longo deste processo. O Capítulo 5 (Resultados) encontra-se disposto em cinco subtemas: Escolaridade dos Encarregados de Educação; Caracterização específica dos participantes nas entrevistas; O desenvolvimento do Eu Professor; Conceções sobre os conceitos nos eixos temáticos; Análise comparativa.

Procurou-se apresentar os cinco informantes-chave desde o seu background familiar, aos motivos que os levaram a optar pela profissão docente, fazendo uma exposição das suas experiências e opiniões sobre os oito eixos temáticos. No Capítulo 6 (Discussão de dados), são apresentados e analisados criticamente os resultados do estudo com base no quadro teórico e conceptual previamente delineado. Por fim, apresentam-se as conclusões alcançadas através da sistematização das principais considerações emergentes. Deu-se por concluído este capítulo pela identificação de algumas limitações do estudo, e pela apresentação de sugestões para futuras linhas de investigação.

Parte I – Enquadramento teórico-conceitual

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

Rubem Alves, in Alegria de Ensinar (1994)

Capítulo 1. A Carreira Docente em Portugal desde o 25 de abril

1.1. Análise da evolução sociodemográfica de alunos e professores

Neste capítulo apresenta-se uma síntese das políticas que configuraram as últimas décadas do SE em Portugal, com especial relevo para a definição identitária da CD. Pretende-se mostrar brevemente como se passou de uma situação de atraso educacional da população portuguesa, a uma quase total taxa de alfabetização e qualificação académica. Simultaneamente almeja-se clarificar como tal percurso é tributário do grupo profissional dos professores e das políticas que têm vindo a configurar esta profissão.

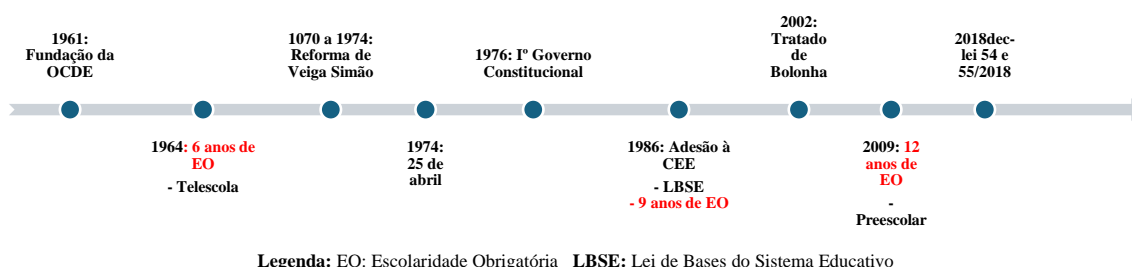


Figura 1.1: Datas importantes no Sistema Educativo em Portugal

O SE português (enquanto sistema acessível a cada cidadão independentemente da sua idade, condição social ou localização, e obrigatório até aos 18 anos, ou 12º ano de escolaridade), é uma estrutura que tem estado em desenvolvimento desde o 25 de abril de 1974, afetando e influenciado, na mesma medida, a CD. Enquanto Portugal esteve sobre o regime do Estado Novo - que levou à desvalorização da educação e desqualificação dos professores, não foi possível para o SE português acompanhar a escolarização dos restantes países europeus (Melo, 2024). Portugal surgia, em 1960, no último lugar dos países da OECD em áreas fundamentais da educação, como os níveis de alfabetização, a taxa de escolarização e as despesas com a educação (Nóvoa, 1992c). Nesta fase, que se estendeu até 1974, as escolas adotam uma função nacionalista, em que a sua base seria o reforço da ideologia e da doutrina do regime Salazarista, assente nos valores “Deus, Pátria, Família”, valorizando e reforçando questões morais como a doutrina da igreja católica, o amor pela pátria, os símbolos nacionais e os seus heróis (Campos, 2011). Era disso exemplo todo o currículo, nomeadamente as disciplinas de Língua Portuguesa, de História e de Geografia. Mas era também exemplo a disciplina rígida que se exercia hierarquicamente sobre todo o corpo docente e sobre os alunos. Por outro lado, e em

simultâneo, havia um controlo rígido sobre a atuação dos docentes, mesmo para além da sua vida profissional, de que é exemplo o Decreto nº 27.279, de 1936, que determinava que as professoras primárias só se poderiam casar se obtivessem autorização do Ministro da Educação, e que esta autorização estaria dependente do pretendente marido ter um vencimento igual ou superior ao seu, e se provasse um correto comportamento moral e cívico. O professor era, desta forma, controlado quer no campo ideológico e profissional quer no privado, para obedecer a uma filosofia concebida pelo Estado Novo que definia a função do professor como missão (Teodoro, 2006). Era essa a imagem de autoridade do estado (que não científica ou pedagógica) que transparecia da classe para a sociedade. As quase inexistentes reformas antes de 1974 foram devido a pressões internacionais, em particular à imposição vinda da OCDE, como condição para Portugal poder tornar-se membro, o que aconteceu em 1961. O então Ministro da Educação, Francisco de Paula Leite Pinto (1955-1961), criou o Ciclo Complementar do Ensino Primário (5ª e 6ª classes), e em 1964, para as regiões rurais e suburbanas de Portugal, a Telescola (Ferreira, 2003), mas foi Inocêncio Galvão Teles (1962-1968), que em 1964 decretou a obrigatoriedade da frequência de seis anos de escolaridade.

1.1.1. A massificação da educação e seus efeitos na dimensão da classe profissional dos professores

Após o 25 de abril de 1974, e numa tentativa de se alcançar o patamar educativo e resultados de outros países da UE, o SE português passou por profundas alterações, que visavam tornar a educação um direito de todos. A educação “para além de um aceso palco de lutas políticas, tornou-se um campo privilegiado de legitimação da nova situação democrática, apostada em mostrar uma radical mudança face às anteriores políticas obscurantistas do Estado Novo” (Teodoro & Aníbal, 2007, p.16). A constituição da República, aprovada em 1975, assim o determina ao enunciar para a Educação:

A igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”, Decreto de lei artigo 73º da Constituição da República Portuguesa.

O cumprimento deste desígnio fica patente na evolução do número de inscritos em todos os níveis educativos do SE.

Tabela 1.1: Alunos matriculados: total e por nível de ensino

Ano	Educação Pré-escolar	Ensino Básico				Ensino Secundário
		Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
1961	6.528	1.066.471	887.235	78.064	101.172	13.116
1964	9.411	1.110.577	883.039	91.220	136.318	16.920
1970	15.153	1.316.279	935.453	193.912	186.914	27.028
1974	41.080	1.444.883	919.026	268.883	256.974	43.653
1976	44.832	1.519.725	909.014	295.553	315.158	86.379
1986	128.089	1.639.405	874.262	388.994	376.149	221.951
1990	161.629	1.531.114	715.881	370.607	444.626	309.568
2000	228.459	1.240.836	539.943	276.529	424.364	417.705
2002	241.288	1.192.931	520.211	270.825	401.895	397.532
2009	274.628	1.283.193	488.114	271.924	523.155	498.327
2011	276.125	1.206.716	464.620	278.263	463.833	440.895
2022	259.030	930.323	374.620	212.914	342.789	397.100

Fontes/Entidades: DGEEC/ME-MCTES, Pordata (Última atualização: 2023-06-29)

Com a entrada de Portugal na OCDE, em 1961, e estando sob a tutela dos Ministros da Educação Inocêncio Galvão Teles (1962-1968) e Veiga Simão (1970-1974) de 1962 a 1974, é possível observar um crescimento na matrícula de alunos nos níveis de ensino obrigatório (seis anos), provocando uma elevada necessidade de professores, em particular no 2º e 3º ciclo (Lopes, 2023). O número de alunos matriculados no ensino secundário continua sem expressividade nacional em 1974 (43.653), mesmo tendo, praticamente, o dobro dos alunos inscritos de 1970 (27.028), um crescimento que também se pode registar no 2º e 3º ciclo. Em 1978, com 133.406 matrículas, é que o Ensino Secundário se começa a evidenciar no panorama educacional português. Em 1986 Portugal adere à Comunidade Económica Europeia. No mesmo ano é aprovada a LBSE, que estabelece o Ensino Obrigatório por nove anos de escolaridade. Em apenas quatro anos regista-se um acentuado aumento de matrículas no 3º ciclo, dado que em 1986

estavam matriculados 376.149, e em 1990 registaram-se 444.626 alunos nesse mesmo ciclo, mais 68.477 inscrições. É possível verificar que no Ensino Secundário, ainda não fazendo parte do ensino obrigatório, o número de alunos matriculados também continuava a subir. A última alteração que a LBSE sofreu surge em 2009, através da aplicação da Lei nº 85/2009, que alargou a obrigatoriedade de os alunos permanecerem na escola até ao 12º ano, ou fazerem os 18 anos de idade. Nesse mesmo ano matricularam-se no Ensino Secundário 498.327 alunos, o número mais elevado até à altura, e desde então. Esta lei também decreta a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos, observando-se nesse ano 274.628 alunos inscritos no pré-escolar, número só suplantado em 2011 com o total de 276.125 matrículas. Como se observa no quadro, após o 25 de abril de 1974, iniciou-se um período de massificação da educação, assente nos objetivos presentes do Decreto de lei artigo 73º da Constituição da República Portuguesa, que comportou desafios novos para o SE e para os professores. O aumento dos alunos implicou uma necessidade de um maior número de professores e também mais diversificado na sua formação, para dar conta das exigências do sistema como o maior número de alunos por turma, por sala, implicando um trabalho menos individualizado e podendo prejudicar a qualidade do ensino, recursos escolares insuficientes, e a sobrecarga de trabalho que acompanha todo este contexto. Por outro lado, ter todas as crianças e jovens na escola significava lidar com uma maior diversidade (sociais, económicas e culturais) dos alunos, significa lidar “com alunos oriundos de meios sociais desfavorecidos, com necessidades educativas particulares e ou cuja língua materna é diferente da língua de ensino” (CNE, 2019). Olhando agora para a evolução das necessidades de recrutamento de professores resultado da rápida difusão da educação de massas (Lima, 2008), importa notar que o fim da ditadura motivou o rompimento com um sistema educacional elitista (Carvalho, 2012). Foi um sinal de esperança que conduziu à necessidade do aumento do número de professores por todas as áreas do país, em todos os níveis de ensino, e grupos educativos. Este movimento educacional leva a que entre 1970 e 1980 seja necessário quase que duplicar o número de professores efetivos, e que nas décadas seguintes se vá adicionando ao sistema 30 a 40 mil docentes por década (Melo, 2024). Embora fosse uma situação que se podia antever para que fosse possível aumentar a percentagem de alfabetização em Portugal, não existiam cidadãos adultos qualificados para exercer esse cargo, o que originou que grande parte dos professores não possuíam formação superior, eram apenas mais qualificados do que a população em geral e isso conferia-lhes “uma legitimação social importante num país analfabeto” (Melo,

2024, p.6). Assim, a massificação da educação transportou para o ensino um grupo de pessoas sem as habilitações académicas e pedagógicas essenciais, criando “desequilíbrios estruturais extremamente graves” (Nóvoa, 1992c, p.8).

Tabela 1.2: Docentes em exercício: total e por nível de ensino

Ano	Total	Educação Pré-escolar	1º Ciclo	Ensino Básico e secundário		
				Total do 2º, 3º ciclo e Secundário	2º Ciclo	3º Ciclo e Ensino Secundário
1961	36.699	226	26.087	10.386	x	x
1964	40.757	363	27.325	13.069	x	x
1970	53.786	651	29.753	23.382	x	x
1972	58.636	759	30.444	27.433	11.224	16.209
1974	70.123	1.667	32.020	36.436	16.332	20.104
1976	90.019	1.903	38.706	49.410	20.789	28.621
1986	127.061	6.408	44.147	76.506	28.393	48.113
1990	142.107	7.737	41.512	92.858	31.463	61.395
2000	175.209	15.437	39.022	120.750	35.180	85.570
2002	180.880	16.194	40.308	124.378	36.742	87.636
2009	177.997	18.242	34.361	125.394	34.069	91.325
2011	174.953	18.284	33.044	123.625	34.086	89.539
2022	150.649	17.260	31.149	102.240	23.415	78.825

Fontes/Entidades: DGEEC/ME-MCTES, Pordata (Última atualização: 2023-06-30)

Como se pode observar na tabela 1.2 a partir de 1961 registam-se aumentos no ensino obrigatório (seis anos de escolaridade obrigatória), ainda que pequenos, no número de professores efetivos, dado que até 1972 não há referência de docentes efetivos nos níveis de ensino não obrigatório. O número de professores mantém-se em crescimento, observando-se um aumento substancial entre 1976 e 1986; esta necessidade de professores é registada em todos os níveis de ensino, mas com maior acentuação no 2º, 3º ciclo e ensino secundário: em 1976 o total de professores nos 2º, 3º ciclos e Secundário era de 49.410, num total de professores, entre todos os níveis, de 90.019, e em 1986 o

número total de professores nos 2º, 3º ciclos e Secundário era de 76.506, num total, entre todos os níveis, de 127.061. Em 2009 a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, vem estabelecer “o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar (...)”, registando no Artigo 2º que se consideram “em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos”. Com a consagração desta lei, de forma a ser possível acolher todos os alunos que se matricularam no 3º ciclo e no Ensino Secundário, foi necessário aumentar o número de professores efetivos nestes níveis de ensino, verificando-se em 2009 o maior número de professores registado até ao momento, com um total de 91.325; valor unicamente suplantado no ano seguinte, com o total de 91.375 professores no 3º ciclo e Ensino Secundário. Desde 1961 que o número de professores no ativo foi aumentando de ano para ano, com maior relevo em: i) 1974, após o 25 de abril, com um total de 70.123, continuando a sentir-se o acréscimo nos anos imediatamente seguintes; ii) 1986, com 127.061 de professores no ativo, após a promulgação da Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo) que proclamava, no Artigo 6.º, que o ensino obrigatório passaria a ser de nove anos; iii) 2009 com 177.997 professores no ativo, e 2010 com 179.956 professores no ativo, em resposta à Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, que estabelece a obrigatoriedade dos 12 anos de escolaridade obrigatória, ou dos alunos fazerem os 18 anos. Até ao momento o maior número de professores em exercício foi em 2002, com 180.880 registados.

Tabela 1.3: Comparação do número total dos alunos e dos professores por anos civis

Ano	Total de alunos	Total de professores
1961	984,084	36.699
1964	1.024,181	40.757
1970	1.229,944	53.786
1972	1.263,119	58.636
1974	1.352,235	70.123
1976	1.518,07	90.019
1986	1.874,614	127.061
1990	1.896.601	142.107
2000	1.843,185	175.209
2002	1.802,759	180.880
2009	1.902,774	177.997
2011	1.844,317	174.953

2022	1.606,510	150.649
------	-----------	---------

Fontes/Entidades: DGEEC/ME-MCTES, Pordata

Em 1960 a taxa de analfabetismo segundo os Censos era de 33,1%, e em 2021 era de 3,1% (Fontes/Entidades: INE, Pordata). Progressivamente, ao longo de 6 décadas, a população portuguesa tem vindo a ultrapassar a iliteracia, sendo esta evolução mais expressiva a partir de 1974. A um maior número de alunos matriculados corresponde um maior número de professores. Em 1986, com a obrigatoriedade de completar 9 anos de escolaridade, e a partir de 2009, com a determinação dos 12 anos de escolaridade (ou 18 anos de idade), há um acréscimo acentuado de alunos e de docentes no sistema educacional. Em 2023 (dados retirados da Pordata) Portugal registou 1.610.300 alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário versus 130.116 docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público.

1.2. A configuração da carreira docente

1.2.1. **Estatuto da Carreira Docente**

O SE em Portugal desenvolve-se por meio de uma variedade de estruturas e ações organizadas, as quais são iniciadas e conduzidas por diferentes instituições e entidades, sejam elas públicas ou privadas, que permitem concretizar o direito à educação. É, por isso, uma organização regulada pelo Estado Português, e formada por diversos elementos que funcionam como um todo (nunca independentemente), com o objetivo de enriquecer educativamente toda a população. A LBSE deu corpo legal a esta estrutura organizada, abrindo a porta à definição estatutária dos seus agentes. Por isso, também os professores, as estruturas sindicais, e as forças política, almejaram a criação de uma estrutura organizadora da CD - uma lei que possibilitasse uma nova identidade profissional. O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD) foi aprovado em 1990. Regulamenta quaisquer áreas da função docente, abrangendo todas as etapas da vida profissional do professor, desde o momento do recrutamento até a cessação das suas funções. Publicado pela primeira vez em 1990, através do Decreto-Lei nº139-A/90, o ECA é um conjunto de normas legais e regulamentares que estabelecem os direitos, deveres, critérios de recrutamento, progressão na carreira, remuneração e condições de trabalho para os Educadores e Professores do Ensino Obrigatório (ECD, 1990). A sua constituição e promulgação foi, essencialmente, direta consequência da LBSE ter estabelecido que o Governo deveria

aprovar, por meio de decreto-lei, legislação complementar referente à carreira do pessoal docente, seguindo os princípios gerais sobre o que as carreiras deveriam obedecer, conforme estipulado no seu artigo 36º, tendo o Programa do Governo considerado como “vector fundamental da modernização da educação portuguesa a valorização social e profissional dos educadores, com a conseqüente melhoria qualitativa do exercício da função docente” (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril).

Desde a sua publicação, que tem suportado diversas alterações, sendo as mais relevantes a que diz respeito às qualificações base de acesso à profissão tendo, atualmente, o grupo dos docentes da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário o grau académico mais elevado desde sempre, à implementação da avaliação de desempenho que criou uma ligação de interdependência entre a avaliação e a progressão na carreira, através da consagração: “da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira” (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril), e ao processo de recrutamento através de concursos para todo o território nacional, centralizado e conduzido pelos serviços do ME. Concebido como uma ferramenta organizacional, o ECD permitiu ao professor construir uma identidade profissional, promovendo de igual forma, a igualdade de condições de trabalho, e remuneração, em todos os setores do Ensino Obrigatório através da consolidação de uma carreira única (Grochoska, 2015). No decurso dos trinta e quatro anos após a data da sua publicação passou por dezasseis revisões em áreas como a progressão na carreira, a avaliação de desempenho, e condições de recrutamento (Viseu & Barroso, 2020). Estas alterações foram parte da causa que conduziu à crescente insatisfação dos professores, devido ao sentimento de falta de reconhecimento profissional (Azevedo, Veiga & Ribeiro, 2016), ao desprestígio atribuído ao cargo de professor, tornando-a pouco atrativa, mesmo sendo uma profissão altamente especializada e qualificada (CNE, 2016; Dotta & Marta 2023). Nas secções seguintes dar-se-á conta das políticas que têm vindo a configurar a CD.

1.2.2. Qualificação académica

Com a entrada em vigor do Tratado de Adesão, a 1 de janeiro de 1986, Portugal é o décimo primeiro país a entrar para a Comunidade Económica Europeia. A realização deste sonho proporcionou o regresso de Portugal à cena internacional após quarenta e um anos de autoritarismo, proporcionando a implementação de reformas económicas e modernização

das estruturas nos setores financeiro, comercial e da transformação (Royo, 2005). Nesse mesmo ano, a 14 de outubro, é implementada em Diário da República, a LBSE, Lei n.º 46/86, que estabeleceu que educadores e professores deveriam ter uma qualificação profissional de ensino superior, embora distinta quanto ao grau de habilitações exigido para cada nível de ensino. Era pedido aos educadores de infância e aos professores do 1º ciclo do ensino básico que realizassem três anos de Ensino Superior, equivalentes à habilitação académica de Bacharelato, e aos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, e do ensino secundário era exigido concluir os cinco anos referentes ao grau académico de Licenciatura. A entrada da LBSE estabelece a obrigatoriedade de todos os professores e educadores de terem um curso superior. Considerou o legislador que a qualificação educativa é sempre uma tarefa de muita responsabilidade, pelo que não pode ser colocada nas mãos de pessoas sem as habilitações necessárias para o exercício dessa função. A implementação da LBSE desempenha um papel fundamental na formação docente, levando os professores de então, sem o grau exigido, a regressarem ao ensino superior para a sua obtenção, permitindo continuarem a lecionar. Refira-se, novamente, o elevado número de professores que foi necessário após o 25 de abril de 1974, tendo sido mais intenso do que o crescimento do número de alunos (Lima, 2008). Este crescimento exponencial da profissão (Lima, 2008), substanciou a sua desqualificação profissional, espelhando a limitada oferta de instituições de formação de professores em Portugal aquando da Revolução dos Cravos, levando a que uma boa parte dos professores em exercício não tivessem qualificação profissional, nem sequer possuíssem o grau de licenciado (Melo, 2024; Lima, 2008). Paralelamente à aprovação da LBSE há uma disponibilização de cursos por parte do Ministério da Educação, assim como de Institutos Superiores privados, permitindo aos professores colmatarem esta carência. Com o objetivo de garantir igualdade de estatuto e reconhecimento profissional para todos os docentes, independentemente do nível de ensino em que atuavam, em 1997 é introduzida uma alteração à LBSE, estabelecendo que tanto os educadores de infância quanto os professores dos ensinos básico, e secundário, deveriam possuir no mínimo uma licenciatura como qualificação profissional (Viseu e Barroso, 2020; LBSE, 1997). Esta alteração leva a que todos os professores do 1º ciclo, ou Educadores de Infância, que dez anos antes tinham alcançado o grau de bacharelato, retomassem os estudos superiores para a obtenção do grau de licenciatura. Tal situação tornou apetecível a formação de professores para muitas Instituições privadas que ofereceram cursos de formação de professores. Em resultado viveram-se tempos de pouca qualidade formativa e de muita

quantidade de licenciados, candidatos ao ensino, que depois não tiveram lugar nas escolas. Concomitantemente verificavam-se movimentos na UE com o intuito de equiparar os sistemas de ensino dos Estados-Membros, e em 1998 deu-se início ao Processo de Bolonha, com a Declaração da Sorbonne, seguido pelo seu lançamento oficial cerca de um ano depois, em 1999. Teve como objetivo principal proporcionar mais coesão aos sistemas de ensino superior em toda a Europa. Este processo estabeleceu o Espaço Europeu do Ensino Superior, visando facilitar a flexibilidade na mudança de país dos estudantes e do pessoal académico; promover a inclusão e acessibilidade no ensino superior; e tornar as instituições europeias globalmente mais competitivas (Rodrigues, 2013; European Commission, 2019). Dentro do âmbito do Espaço Europeu do Ensino Superior, todos os países participantes comprometeram-se a implementar um sistema de ensino superior composto por três ciclos: Licenciatura, Mestrado e Doutoramento; garantir o reconhecimento mútuo das qualificações e dos períodos de estudo realizados em universidades estrangeiras e estabelecer um sistema de garantia da qualidade, com o intuito de fortalecer a qualidade e a relevância da aprendizagem e do ensino (European Commission, 2019). Este processo levou a que, a partir de 2014, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 79/2014, onde se faz notar “o valor e o impacto da docência na qualidade da educação” e se sublinha “que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente” se estabelecesse a obrigatoriedade da habilitação profissional como condição indispensável para o desempenho da atividade docente e o grau de mestre para se possuir a habilitação profissional. Desta forma a qualificação para a docência em Portugal passou a ser das mais exigentes no conjunto de Países da OCDE. Contrariamente a este registo de Portugal, ainda persistem diferenças significativas entre os países membros da UE28, tanto na estrutura dos seus sistemas educativos, quanto na organização do ensino obrigatório, e nos cursos de formação dos professores. Não havendo, ainda, a paridade entre os países membros, como era o intuito inicial, como se pode observar na análise produzida pela European Commission (2022) centrada nas estruturas dos sistemas educativos e de formação desde o ensino pré-primário até ao ensino superior, de 37 países, sendo 27 deles Estados-Membros da EU, Rodrigues (2013) sugere que as tradições e a cultura relacionadas com o histórico educacional de cada país, podem estar na base destas diferenças, criando obstáculos para as possíveis tentativas de alterações que visam a uniformização dentro da UE27.

1.2.3. Formação contínua

Do mesmo modo que o grau académico exigido foi sendo reforçado, tornando a habilitação profissional docente cada vez mais exigente, também as diretrizes relativas à formação continuada, e o tipo de formação a frequentar, foram sofrendo adaptações. Até 1986 não era exigido aos professores frequentarem formações ao longo da sua carreira. A partir desta data, através da Lei n.º 46/86, LBSE, começou a ser reconhecido como direito aos professores participarem em formações contínuas, que complementassem e atualizassem a sua formação inicial, como enriquecimento permanente das suas necessidades no exercício das suas funções (Campos, 1995). Em 1989, começa a operacionalizar-se a dimensão de dever da formação contínua já estipulado no artigo 25º da LBSE: “A formação contínua constitui um direito e um dever (...) visando promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional.”. Para além disso deve ser planeada e estruturada com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências profissionais do educador ou do professor ao longo da sua carreira, visando produzir “efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e aos jovens” (Formosinho, & Araújo, 2011). Começa igualmente a ser discutida a operacionalização do ponto 4, do artigo 26º, da LBSE de 1989, que remete para a obrigação da formação contínua como condição de progressão na carreira, criando uma interligação entre estas duas matérias: formação contínua e progressão na carreira. O ECD de 1990 vem reforçar o ponto 4, do artigo 26º da LBSE, registando no Artigo 15.º que a formação contínua tem como objetivo garantir a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão, e o suporte à atividade profissional do corpo docente, e visa alcançar objetivos de desenvolvimento na carreira e mobilidade. Com a publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei n.º 249/92) são operacionalizados os desígnios antes referidos relacionados com a formação contínua necessária aos professores, são criados os Centros de Formação das Associações de Escolas e o Conselho Coordenador da Formação Contínua. Desta forma os docentes da “educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em exercício efetivo de funções em agrupamentos de escolas, ou escolas não agrupadas da rede pública” (Decreto-Lei n.º 22/2014) para comportarem a viabilidade de progredirem na carreira e obterem a correspondente melhoria do salário (Formosinho & Araújo, 2011) têm de frequentar ações de formação creditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC).

A formação contínua, e o desenvolvimento profissional, começaram a fazer parte da avaliação do desempenho docente, sendo apenas possível a transição de escalões mediante a conclusão, com sucesso, de vinte e cinco horas de formação creditada do 5º para o 6º escalão, e cinquenta horas de formação creditada em todos os outros nove escalões. Para cumprir os critérios estabelecidos exigidos no processo avaliativo do desempenho docente, ao longo da carreira dos professores em instituições de ensino não superior, e conforme o ECD, é necessário que metade da formação contínua se concentre em aspetos científicos e pedagógicos, e que pelo menos quatro quintos dessa formação sejam reconhecidos pelo CCPFC (Decreto-Lei n.º 22/2014). Os professores podem optar por participar nas formações mais alinhadas com seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, respeitando os programas ou prioridades estabelecidas pela sua escola ou pelos órgãos centrais do Ministério da Educação e Ciência, e integrar gratuitamente as formações obrigatórias para sua avaliação de desempenho e progressão na CD (Decreto-Lei n.º 22/2014,). A ideia fundamental que atravessa esta trave-mestra da CD, a formação contínua, é a da sua longitudinalidade: requer-se que os professores se mantenham a par com as necessidades dos seus alunos, da comunidade onde a escola está inserida, da sociedade em geral, em cada degrau na evolução do SE. Os objetivos da formação contínua assentam na melhoria da qualidade do desempenho dos professores, que por sua vez pode afetar a qualidade do ensino e o sucesso das aprendizagens dos alunos, em articulação com as metas da política educativa, quer seja nacional ou local (Casanova, 2015). Os docentes têm, assim, de “estar no centro da sua própria formação por desejo, por vontade ou por necessidade” (Casanova, 2015).

1.2.4. Avaliação do desempenho docente

Compreendendo o mesmo espaço temporal dos pontos anteriores, faz-se um resumo da evolução da avaliação do desempenho docente em Portugal através do registo de algumas das etapas que se consideram mais marcantes sobre esta temática. Até 1974 a avaliação docente era compreendida como uma formalidade, um caminho que facilitava a verificação de normas e procedimentos, que estaria longe das aprendizagens dos alunos, ou do desenvolvimento profissional dos docentes, não era vista como uma prioridade (Fernandes, 2008). O ato de avaliar os docentes era conduzido por inspetores, e pelos respetivos reitores das escolas (Alves *et al*, 2018). Assim, entre 1933 e 1974 “tanto as escolas como os professores eram fortemente controlados pelo Estado através do Ministério da Educação e do seu corpo de inspetores” (Curado, 2002, p.33). Após o

período totalitário, e devido à associação da avaliação ao controlo autocrático, o processo avaliativo dos professores desapareceu da agenda educacional (Curado, 2002). A progressão na CD era conduzida automaticamente, os professores progrediam administrativamente, tendo por base a sua antiguidade. Em 1986 a LBSE faz um primeiro registo sobre a necessidade da realização da ADD e da inter-relação que deve existir entre a avaliação docente e a progressão na carreira, aconselhando que esta última deve estar ligada “à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e na prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas” (Lei n.º 46/86, artigo 39º).

Em 1990, com a aprovação do ECD (Decreto-lei n.º 139-A/90, de abril de 1990) promulga-se a obrigatoriedade da ADD para efeitos da progressão na carreira. Ao longo dos anos o ECD sofreu diversas alterações, tal como: a qualificação exigida para o exercício da prática docente; o imposto para a progressão na carreira; o período probatório; o aumento da carga horária; em particular na área da ADD. No Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, sétima alteração, lê-se que a ADD deve de ser mais exigente e que deve ter consequências no desenvolvimento da carreira do docente, devendo “identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”. Esta deve de fazer parte da responsabilidade dos:

“coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como aos órgãos de direcção executiva das escolas que, para a atribuição de uma menção qualitativa, terão de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderado o contexto sócio- educativo” (Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

Costa (2022) faz uma comparação entre as principais diferenças entre o Decreto-Lei n.º 139-A/90 e o Decreto-Lei n.º 15/2007, através de 4 tabelas. Após leitura e análise verifica-se que as principais alterações introduzidas na ADD no Decreto-Lei n.º 15/2007, quando comparado com o Decreto-Lei n.º 139-A/90, surgem em áreas como a extensão dos escalões que passam a ser subordinados à ADD, podendo a categoria de professor ter 4 ou 5 e a categoria de professor titular ter 6 anos; A progressão na carreira também começou a depender do número de anos de serviço previstos para cada escalão com a

atribuição de Bom, Muito Bom, ou Excelente na ADD, e a mudança para a categoria de professor titular também estava dependente da avaliação de desempenho docente ser Excelente, Muito Bom ou Bom no decurso de toda a sua carreira. A ADD começa a ser realizada de dois em dois anos (em vez de ao fim de cada escalão), através de uma Escala de avaliação (Excelente – de 9 a 10 valores; Muito Bom – de 8 a 8,9 valores; Bom – de 6,5 a 7,9 valores; Regular – de 5 a 6,4 valores; Insuficiente – de 1 a 4,9 valores), em vez por Menção qualitativa (Bom: por solicitação do docente - comissão de avaliação constituída na escola; Satisfaz: órgão de gestão; Não Satisfaz: comissão de avaliação de âmbito regional). O Decreto-Lei nº15/ 2007 trouxe parâmetros de valorização no reconhecimento do desempenho docente, inexistentes no Decreto-Lei Nº139-A/90 (Costa, 2022), através da criação de prémios: i) A obtenção da avaliação de Excelente, ou Muito Bom, em quatro períodos consecutivos de avaliação de desempenho implica o direito a um prémio pecuniário; ii) Há uma progressão mais rápida para professores com classificação de Excelente e Muito Bom: ii.i) O docente que obtenha, em dois períodos consecutivos de ADD, a avaliação de Excelente, reduz em quatro anos o tempo de acesso ao exame para conseguir passar para a categoria de professor titular; ii.ii) O docente que obtenha, em dois períodos consecutivos de ADD, a avaliação de Muito Bom, reduz em dois anos o tempo de acesso ao exame para conseguir passar para a categoria de professor titular. O Decreto-lei n. 15/2007, de 19 de janeiro, na sua sétima alteração, no artigo 34 (Natureza e estrutura da carreira docente) divide a CD ao separar a classe entre professores e professores titulares aos quais correspondiam níveis remuneratórios diferenciados. Aos professores titulares foi atribuída a responsabilidade do “exercício de funções de coordenação e supervisão” (Decreto-lei n. 15/2007), são 1/3 dos docentes por cada agrupamento, e são os únicos que podem ambicionar chegar ao topo da carreira:

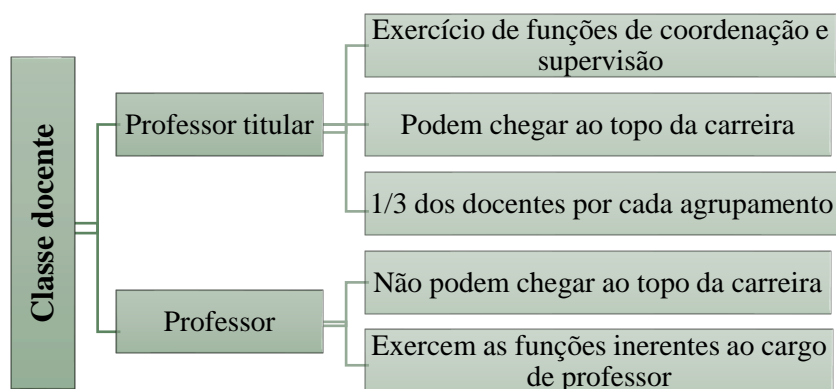


Figura 1.2: Divisão da classe docente (DL nº 15/2007, de 19 de janeiro)

Morgado (2007) anteviu que a integração de duas categorias distintas no ECD, tornando o acesso à categoria mais elevada dependente do número de quotas preestabelecidas (limitando a atribuição das classificações de Muito Bom e de Excelente), e de evidências de mérito, excelência, por parte dos docentes, poderia provocar uma competição danosa entre os docentes, e conduzir numa má direção todo o processo de valorização e desenvolvimento profissional. Antecipou a substituição da “cultura de paridade, fundada na igualdade estatutária e promotora de relações interpares” (Morgado, 2007, p. 71) por uma cultura que eleva os resultados avaliativos, acompanhados por processos de controlo, fundamentada em relações hierárquicas alcançadas com base nas capacidades, no desempenho e na avaliação de cada docente (Morgado, 2007).

As medidas decorrentes do Decreto-Lei n.º 15/2007 causaram instabilidade e mal-estar no ambiente escolar, e o seu o “impacto foi divisor na classe docente” (Dotta & Marta, 2023), pelo que determinaram as alterações que se seguiram no ECD. O modelo de avaliação mais recente, consagrado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, considera, no seu preâmbulo, que os modelos de ADD anteriores serviram para se compreender a necessidade de se simplificar o processo, e de se promover “um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem.” (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto Regulamentar n.º 26/2012). Com este Decreto-Lei desaparece a divisão anteriormente criada que iniciou a divisão da classe docente. A CD passa, assim, a ter apenas uma “única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares” (preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro). Os professores a partir do 4º escalão podem exercer funções de coordenadores, supervisores pedagógicos, e avaliar o desempenho dos seus colegas. Também abre a possibilidade para os professores no 3º escalão desempenharem essas mesmas funções, desde que tenham formação especializada. O decreto estabelece a obrigatoriedade de observação de aulas para a progressão para o 3º e 5º escalões, e a possibilidade de atribuição da menção qualitativas de Muito Bom e de Excelente em todos os escalões. Todavia, restringe a possibilidade aos professores de alcançarem a menção de Muito Bom ou Excelente, sendo o número determinado pelos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas, tendo por base “a totalidade dos docentes avaliados, em cada ano escolar “(Despacho n.º 12567/2012,). Como referido anteriormente a avaliação do desempenho docente é

também interligada à formação contínua sendo apenas possível a progressão de escalão mediante a conclusão, com sucesso, de vinte e cinco horas de formação creditada do 5º para o 6º escalão, e cinquenta horas de formação creditada em todos os outros nove escalões. Os critérios do processo avaliativo do desempenho docente, ao longo da carreira dos professores em instituições de ensino não superior e conforme o ECD, exigem que metade da formação contínua se concentre em aspetos científicos e pedagógicos, e que pelo menos quatro quintos dessa formação sejam reconhecidos pelo CCPFC (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, Capítulo 1, Artigo 9). A ADD é assim considerada como um fator com impacto negativo para os professores (Pereira, 2023). De acordo com Alfredo (2023) os avaliadores internos e externos devem pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, e estar num escalão superior ao seu, devem ter mais anos de experiência letiva do que os seus, e conhecimentos sobre Supervisão Pedagógica (SP); acrescenta que os avaliadores devem ser pares dos professores avaliados, mas sem exercer funções na mesma escola, que devem ser externos e neutros em relação à escola; No seu trabalho de investigação pode concluir que as opiniões foram desfavoráveis quanto a serem inspetores do IGEC ou docentes do Ensino Superior. No mesmo estudo (Alfredo, 2023) o autor esclarece que os professores inquiridos consideram as aulas observadas “um instrumento fundamental de recolha de informação para a avaliação dos professores” (p.68), mas percebem os 180 minutos como insuficientes; também atentam que as práticas letivas observadas não espelham a realidade diária e, dessa forma, não contribuem para melhorar os resultados escolares dos alunos. Indica que os professores estão recetivos para mais momentos de observação de aulas, mas sem fins classificativos, dado que pensam que a ADD não promove o trabalho colaborativo entre professores e não incentiva a inovação e a melhoria das práticas letivas. Segundo Alfredo (2023) a maior fragilidade do atual modelo de ADD está na fixação de percentis para a atribuição das avaliações qualitativas de Excelente e Muito Bom (quotas), sendo estas atribuídas por necessidade de progressão e não pela qualidade do desempenho docente, criando injustiças e descredibilização do atual modelo de ADD. Do ponto de vista de Henriques (2023), embora o Decreto-Lei nº 26/2012, de 21 de fevereiro, tenha visado simplificar o processo de ADD, na prática não é isso que se observa, dado que as perceções da gestão, dos avaliadores e dos avaliados, indicam um maior número de constrangimentos do que de potencialidades, quer em relação ao modelo de ADD, assim como à sua implementação; os professores inquiridos consideram que a ADD é importante e necessária mas reconhecem a dificuldade em avaliar e a subjetividade que existe em todo o processo

avaliativo, reconhecendo que todo o processo de ADD deveria ser essencialmente regulador, formativo. Noutro estudo, Arnauld & Ribeiro (2021), as autoras sublinham o mesmo concluído nos estudos anteriores, de que a grande maioria dos participantes considera relevante a existência da ADD, desde que seja baseada em um modelo que priorize uma abordagem concertada, colaborativa e dialógica, e para isso é essencial que o processo inclua acompanhamento contínuo e feedback sobre o desempenho do professor, é necessário que o atual modelo de ADD seja (re)pensado, (re)negociado e (re)construído para que a avaliação sirva, realmente, para observar e intervir na prática pedagógica, permitindo sua reestruturação e melhoria contínua.

1.2.5. Uma carreira na corda bamba: entre a falta de atratividade da carreira e a resiliência

Existem registos de escassez de professores em quase todos os relatórios nacionais do Monitor da Educação e Formação de 2023 da UE, e a falta de professores qualificados tem-se agravado nos últimos anos prevendo-se um aumento dramático da carência de professores nos próximos 10 anos, como se pode verificar no estudo *Education and Training Monitor* (European Commission, 2023). Vários estudos, como o de Azevedo (*et al*, 2016) sustentam que o ambiente profissional específico das escolas, caracterizado por relações interpessoais, sentimentos como “frustração, ansiedade, insegurança, tristeza, tédio, cansaço e exaustão dos professores” (p.81) impactam diretamente as salas de aula, o clima escolar e o ethos da instituição. Segundo Azevedo (*et al*, 2016) a ausência de interações positivas entre professores e alunos compromete seriamente o processo educacional e manter um ambiente de expectativas e atitudes positivas tanto dos professores quanto dos alunos, especialmente em um contexto onde a sociedade constantemente envia mensagens de desconfiança em direção às escolas, é uma tarefa extremamente desafiadora, em que o efeito mais visível desse cenário é o desgaste profissional e uma crescente insatisfação entre os educadores. Perante este panorama de falta de reconhecimento profissional sentido pelos professores, tornou-se, por isso, importante compreender os parâmetros de atratividade na CD de forma a criar-se estratégias para se atrair um maior número de alunos, e outros profissionais, para a carreira. No estudo que a European Commission (2023) - *Attractiveness of the teaching profession* conduziu apresentam os três maiores indicadores (dividindo-os em subtemas) para a escolha pela CD: i) motivação (tempo de ensino efetivo, perceção de autonomia,

liderança colegial, apreciação social, vencimento competitivo, controlo sobre o progresso da carreira); ii) capacidades (formação, mentoria, quadros de competência, identificação de necessidades de desenvolvimento, identificação de necessidades de suporte); iii) oportunidades (estabilidade, diversificação da carreira, mobilidade internacional, bom salário inicial, aumento progressivo do vencimento). Indo, em alguns parâmetros, de encontro com este estudo, Leite (*et al*, 2024) concluiu que os alunos inquiridos, futuros professores, foram atraídos pela CD devido ao gosto pela área de estudo, pelo seu contributo para a sociedade e pelo futuro das crianças e dos jovens; Não foram desmotivados pela forte dissuasão social que acompanha esta opção profissional, nem pela consciência da elevada exigência e do baixo retorno inerente à CD, nem pelas tentativas dissuasoras implementadas pelos seus familiares, amigos e até mesmo professores, ou pelo aumento de atos de violência contra professores em ambiente escolar sendo os mais praticados os de violência psicológica ou o assédio, seguido pelas ofensas físicas e por último as ofensas à propriedade (Santos, 2015). Estes alunos veem-se no futuro, como professores com competências e preparados para lidar com todas as situações que tenham de enfrentar, distintos contextos e distintas características dos alunos. Como estratégias para atrair e reter professores de qualidade De Witte (*et al*, 2023) sugere como estratégias mais eficazes de atrair os docentes, e de os manter na carreira, a implementação de incentivos financeiros, tais como aumentos salariais e remunerações baseadas no desempenho; a redução da carga de trabalho dos professores; o aumento da segurança no emprego; aumento da autonomia profissional e a delineação da progressão na CD.

Se por um lado compreendemos a escassez de professores em Portugal e em quase todos os países da UE, por outro distinguimos os docentes que resilientemente se mantiveram, e mantêm, na CD ao longo de toda a sua vida profissional. De acordo com Oliveira (2010) a resiliência é a “propriedade de um material que lhe permite voltar ao seu formato ou posição habitual, após ter sido deformado por qualquer acto de dobragem, compressão ou esticamento” (p. 17). Jardim e Pereira (2006), descrevem este termo etimologicamente, sugerindo que a “palavra resiliência com origem latina em *resilio*, significa voltar ao estado natural ou voltar ao estado anterior, saltar para trás ou retrair-se” (p.164). Segundo Grotberg (2005) resiliência é a “capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade” (p.15). Coutinho e Flores descrevem este conceito como “a capacidade de ultrapassar adversidades ou traumas

profundos” (2014, p. 102). Reunindo as definições dadas, entende-se resiliência docente como a capacidade de os professores superarem as adversidades, os desafios, e as pressões com que se defrontam ao longo da sua carreira, mantendo a eficácia e a satisfação profissional. Um professor resiliente ultrapassa as diversas circunstâncias com uma atitude positiva, desempenhando as suas funções diligentemente, podendo até criar particulares hábitos mentais ou disposições como a teatralidade, a criatividade e a coragem (Rabin & Smith, 2012). A resiliência docente encontra-se interligada com o bem-estar docente, tendo um professor resiliente uma maior capacidade de preservar a satisfação e a paixão no exercício do seu trabalho tornando a carreira de docente como um projeto para toda a sua vida (Gray *et al*, 2021), consegue nas suas aulas “estimular, motivar, reconhecer, encorajar a superar expectativas, a olhar alto, e a varrer novos horizontes...” (Cardoso, 2013, p.21; Sousa, 2023).

A principal inimiga da resiliência é a falta de atratividade profissional que leva cada vez menos docentes a sentirem-se atraídos pela profissão. Ao longo destas últimas cinco décadas muitas foram as etapas desestabilizadoras da CD, que se estenderam durante longos períodos, comportando atritos e mal-estar profissional, pessoal, e financeiro para os docentes em Portugal. Mesmo assim, a maioria dos professores, de forma resiliente, mantiveram-se empenhados na sua carreira.

O 25 de abril de 1974 encetou a massificação da educação (Loura, 2022). Com ele trouxe “o sonho de uma escola para todos, de qualidade, libertadora e fonte de mobilidade social” (Melo, 2024). Suportado pelo princípio básico da equidade, proporcionou igualdade de oportunidades, independentemente da classe social, idade, ou região do país, proporcionando a redução de disparidades regionais e socioeconómicas. Em simultâneo com a entrada em massa de alunos para o SE, e na demanda pelo aumento dos níveis de escolarização da população, foram incorporados cerca de 30 mil a 40 mil professores por década desde 1970 (Melo, 2024; DGEEC/ME-MCTES, Pordata). Este aumento do número de professores constituiu o primeiro fator de perda de importância social de uma classe, que antes da revolução era considerada como elite. Com a massificação escolar tratava-se de assegurar o direito à educação para todos os cidadãos, permitindo reduzir a taxa de analfabetismo, e materializando a escolaridade obrigatória. Todavia, a par do aumento do número de professores necessário, foi também necessário assegurar a sua existência em muitas zonas do país onde não existia base de recrutamento de docentes o

que acarretou muita mobilidade profissional, agravada pelo desajuste às vidas e expectativas pessoais e que se traduziu em níveis de precariedade profissional muito elevados. Por outro lado, a diversidade da população estudantil foi exigindo dos professores a adaptação a novas metodologias e práticas pedagógicas, resultando no aumento do trabalho docente, a que acresceu também o trabalho de gestão administrativa (Dotta & Marta, 2023). Uma outra consequência da diversidade da população estudantil foi o requisito para tornar o ensino cada vez mais individualizado, frequentemente comprometido pela dificuldade crescente em manter ambientes de aprendizagem facilitadores com estudantes que não se reviam no trabalho que lhes era proposto. Finalmente, também a pressão por resultados escolares cada vez melhores, quer por parte das famílias, quer do Ministério da Educação, constituíram fator de stress para os professores. Estas mudanças foram paulatinamente afetando a profissão docente em Portugal e contribuindo para a sua menor atratividade. Todavia, foram questões mais materiais, como o congelamento dos salários e as exigências associadas à organização do trabalho e ao desempenho docente que constituíram os marcos decisivos de muito do desencanto reportado pelos professores. O primeiro congelamento salarial estendeu-se de 30 de agosto de 2005 a 31 de dezembro de 2007, e no segundo congelamento os professores viram a sua carreira congelada de 1 de janeiro de 2011 a 31 de dezembro de 2017.

Os congelamentos da carreira, conseqüente barreira à progressão, foi uma das medidas de austeridade implementadas pelo Governo como estratégia para Portugal enfrentar a crise financeira (Fraga, 2014). Devido ao congelamento os professores ficaram impedidos de progredir na sua carreira, impossibilitando receber os aumentos associados, originando consideráveis perdas no seu vencimento. Esta situação resultou numa redução do poder de compra, ainda maior se unirmos ao aumento da inflação ao longo dos anos. Flores (2016), evidencia o empobrecimento dos professores, a crescente burocratização do seu trabalho, a precariedade laboral, a degradação da condição docente e respetiva imagem social, interligando a tensão e a relação entre o desânimo e resignação à energia e resiliência dos professores. Todas estas conjunturas colocaram o grupo docente num contexto de crise financeira, económica e social (Flores, 2016). A impossibilidade de progressão, a desvalorização profissional docente, os cortes financeiros quer devido ao congelamento da carreira, quer devido aos impostos e cortes salariais impostos pela Troika (Pinhão, 2018), conduziram a uma desmotivação geral na camada docente,

levando-os a diversas greves e manifestações onde os professores, e sindicatos, demonstravam o seu descontentamento. A CD enfrenta diversos problemas, desde há muitos anos, em áreas fundamentais como a motivação, a retenção, a formação, as condições de trabalho e o estatuto social tendo levado a uma elevada falta de professores (CNE, 2024). A situação torna-se mais dramática se juntarmos o envelhecimento do corpo docente, dado que em 2018, 47% da globalidade do corpo docente encontrara-se com 50 ou mais anos de idade (Dotta & Marta, 2023), reforçando a necessidade do ingresso de novos professores na CD (CNE, 2024).

Em 2021 a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência divulgou números claros sobre esta carência, alertando que até ao ano letivo de 2030/ 2031 será fundamental atrair para a carreira cerca de 3450 novos docentes por ano, perfazendo 34 508 novos docentes. No entanto, e apesar das vicissitudes enfrentadas, milhares de professores fizeram da CD um projeto de vida. Estes professores sozinhos, ou em grupo, ultrapassaram as diversas situações desgastantes a que foram expostos quando submetidos a contrariedades e ofensas, enfrentando-as ou sofrendo as metamorfoses causadas por todas as contrariedades, manifestando resiliência profissional docente (Bacchi e Pinheiro, 2011).

Capítulo 2. Identidade Profissional Docente

Neste capítulo serão propostos alguns entendimentos sobre o conceito de IPD, e formas como tem sido investigado. Defende-se que a IPD é um processo em constante evolução e, por isso, não pode ser concebido como uma característica fixa, uma propriedade, ou um resultado. É um processo através do qual os professores constroem diferentes formas de ser e de se posicionar na profissão.

2.1. O conceito de Identidade Profissional Docente

À partida podemos pensar a identidade profissional numa perspetiva pessoal-biográfica, que se vai construindo através das diferentes interações que cada um vai estabelecendo com as diversas situações que a experiência confronta. Nesta perspetiva encontramos o professor como agente fundamental porque é ele que agindo e reagindo com os diferentes contextos a que é exposto vai, de alguma forma, identificando e interagindo, e consequentemente vai construindo a sua IPD. Nóvoa faz esta relação, destacando a ligação indissociável entre o eu- professor e o professor- eu, quando observa que “(...) o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (1992a, p.15), não sendo possível dissociar um conceito do outro. A pessoa, o eu, é influenciado pelo ambiente, pelas suas experiências de vida que consequentemente também modelam o seu eu- professor. Nesta perspetiva Flores (2015) reflete sobre a importância da Formação Inicial na construção da IPD. Assinala que a IPD se desenvolve durante o processo de Aprender a Ensinar, chamando a atenção para a importância sobre onde é que se desencadeia esse processo e o de formação, apontando que se deve de apoiar esta mudança da identidade na formação inicial de professores. Será nesta fase que os alunos deverão refletir e se consciencializar sobre o tipo de professores que idealizam ser, sobre o modo como se veem enquanto docentes, ou mesmo o que entendem sobre a globalidade da profissão considerando os contextos políticos, sociais, culturais, geográficos e económicos em que ela se regista. Também Resende (*et al*, 2014), apresenta um estudo onde desenvolve o tema da construção da IPD focando-se no desenvolvimento do Conhecimento Profissional, apontando a sua importância na carreira de um professor na sua tentativa de alcançar o patamar de bom professor e/ou o perfil do professor ideal. Embora o estudo se tenha focado, unicamente, em professores de Educação Física, afirma que a IPD se desenvolveu linearmente e consistentemente em resultado das referências exibidas e do modo como compreendem e expressam a sua identidade. Apuraram que o

“gosto pela atividade física” foi o aspecto mais relevante na escola por este ramo da docência – começando logo nesta fase a IPD a construir-se. Concluíram que é na formação inicial que existe uma maior construção de conhecimento profissional devido ser esta a fase em que os docentes começam a conferir maior importância ao conhecimento. Atestaram que o desenvolvimento profissional, o enriquecimento do Conhecimento profissional é algo que os docentes desenvolvem ao longo da sua carreira, sustentando a sua formação. De um outro ponto de vista, podemos pensar a Identidade Profissional a partir das dimensões mais socioculturais que definem uma profissão e que vão modelando o que cada professor é. Como seguidor desta linha de pensamento Lev Vygotsky, psicólogo russo, defendia uma forma de integrar os elementos valiosos dos paradigmas de formação de professores, porque concentram-se nas conexões entre o funcionamento e o desenvolvimento individual, com a participação dos indivíduos em práticas socioculturais (Van Huizan *et al*, 2005, p 271). A marca distinta desta perspetiva é que não parte da oposição entre o indivíduo e sociedade, mas da ideia de um sistema unificado onde estes dois elementos estão unidos numa relação dialética – o indivíduo e a sociedade precisam um do outro para existirem (Van Huizan *et al*, 2005). Seguindo este ponto de vista, Santos (2019), defende a forma como a “avaliação externa”, os exames nacionais, afetam a prática letiva dos professores e os afastam daquilo que entendem ser a sua identidade profissional; O estudo torna clara a relação entre avaliação externa e a IDP nas conclusões a que chega: i) os exames são considerados como condicionantes para as suas práticas e metodologias; ii) devido à avaliação externa os professores aplicam os exercícios tipo exame; iii) o exame serve de guião para a planificação de aulas, encaminhando os docentes para a escolha do que vai ensinar ou excluir; iv) os docentes sentem que a relação entre a avaliação externa e a IPD é forçada e contraditória. A IPD apresenta-se como um conceito complexo, diferindo de sujeito para sujeito, pois cada um encerra em si a motivação única que o levou para a carreira de professor, e as experiências pessoais e profissionais que o foram moldando ao longo da sua carreira (Suarez, McGrath, 2022). É uma conceção complexa e multifacetada, que caminha lado a lado com as experiências pessoais e profissionais de cada professor e, por isso, está em constante adaptação (Suarez, McGrath, 2022). A IDP encontra-se no âmago do que é Ser Professor, sendo que:

(...) fornece uma estrutura para os professores construírem as suas próprias ideias de “como ser”, “como agir”, e “como compreender” o seu trabalho e o seu lugar na sociedade. É importante ressaltar que a identidade docente não é algo fixo nem imposto; em vez disso, é negociado através da experiência e do sentido que é dado a essa experiência (Sachs, 2005, p.15).

É, dessa forma, “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992c, p.16), e nunca poderá ser definida de forma estanque sobre um sujeito, a não ser quando o docente já tenha finalizado a sua carreira; dado que cada acontecimento na sua vida social e/ou profissional, cada formação, cada novo conceito aprendido poderá alterar a sua perspectiva, o que ensina, as técnicas a utilizar, a sua forma de lecionar. A construção da IPD é um processo contínuo que se desenvolve de diversas maneiras, e em resposta a múltiplos discursos sobre o ensino (Hsieh, 2010). Pode ser vista como uma construção perante a:

(...) significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (Pimenta, 1999, p. 19).

Em Cordingley (*et al*, 2019) encontra-se o conceito de IPD definido como complexo e em constante transformação, variando de sujeito para sujeito, de país para país, de cultura para cultura. Outros autores, como Stadnik, Cunha & Pereira (2009) e Hsieh (2010) compreendem-no como um processo construtivo, iniciado antes do aluno se tornar professor, e de construir a sua ideologia do Ser Professor; através das suas experiências e conhecimentos adquiridos, enraizando-se na formação inicial pelos conhecimentos teórico-práticos que adquire e mantendo-se em desenvolvimento ao longo de toda a sua carreira (Resende *et al*, 2014). Para uma melhor compreensão de todas as áreas que envolvem a construção da IPD criou-se uma imagem tendo por base um modelo elaborado por Suarez e McGrath (2022), com a perspectiva defendida por Hsieh (2010). Hsieh (2010) defende que o início da construção da IPD começa ainda em tenra idade, através das experiências enquanto aluno, em conversas com membros da família, ou colegas, sobre a escola ou sobre os professores, ou mesmo nas mensagens passadas pelos media. Pode

variar conforme as experiências profissionais de cada um, especialmente em contextos sociopolíticos, e os compromissos pessoais que vai vivenciando ao longo da sua vida. Suarez e McGrath (2022) os criadores da primeira parte do modelo, apoiaram-se em estudos realizados por outros investigadores, concebendo esta figura com o objetivo de demonstrar a interação existente entre a IPD e diferentes contextos da vida de cada docente. Suarez e McGrath (2022) assinalam que há vários elementos influenciadores da IPD, como: a ideia de que o SE, e o contexto escolar, afetam a percepção que os professores têm de si, influenciando o seu comportamento e podendo afetar os resultados dos alunos; as estruturas, e o apoio que os professores recebem da escola, e do SE, têm a capacidade de influenciar a IPD dos professores; a imagem, e a definição, que os professores têm do seu papel é controlada pelo contexto, e pelo apoio que recebem em cada experiência pessoal e/ou profissional; a formação inicial, e a orientação de supervisores, têm igualmente a capacidade de esculpir a opinião que os professores fazem de si próprios, assim como as relações e colaborações que têm com colegas, as relações criadas nos grupos de trabalho, afetam a organização das suas identidades profissionais; a identidade profissional dos professores, por sua vez, tem um efeito no seu comportamento e nas suas ações, como o comprometimento com a profissão, a continuidade no exercício da profissão, a participação no seu desenvolvimento profissional e a qualidade do seu ensino. Pode, igualmente, afetar os resultados dos alunos, dado que estão interligados a estes comportamentos dos professores. As atitudes e comportamentos dos professores, quer os resultados e respostas obtidos pelos alunos, levam à realização de reflexões pessoais e coletivas pelos professores, culminando na modificação e reconfiguração da sua identidade profissional. Na perspetiva destes investigadores, Suarez e McGrath (2022), perante os contextos que apresentam, a IPD é um processo dinâmico, e contínuo, em permanente transformação, iniciado cedo na vida de cada indivíduo – mesmo antes deste saber que quer ser professor – continuando em desenvolvimento e mudança ao longo de toda a sua carreira. Com a construção desta figura pretende-se compreender as diversas etapas da construção da IPD, e os possíveis resultados em ambiente profissional. Este modelo, de algum modo, reflete as duas dimensões apresentadas no início deste capítulo e explicita as dinâmicas da sua interação.



(Fonte: Suarez e McGrath, 2022, p.9 & Hsieh, 2010, adaptado pela autora)

Figura 2.1: A concepção da IPD e os seus resultados

A construção da IPD constitui-se através de escolhas, com vista à melhoria da prática docente, tendo em conta fatores pessoais, familiares, contextos políticos, sociais, culturais, geográficos e económicos. Para se compreender a integralidade da IPD de um professor é necessário compreender a construção do seu Eu, conhecer o que o levou a querer ser - e manter-se na carreira de -professor, e como problematiza e soluciona as diversas situações com que se debate diariamente. A IPD é um comprometimento com o ensino, num processo contínuo de aprendizagem.

Capítulo 3. Desenvolvimento Profissional Docente

Neste capítulo aborda-se a temática do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e a contextualização de três áreas de desenvolvimento profissional dos professores: Formação Inicial e Contínua, a Experiência e a Investigação.

O DPD é considerado como “o principal fator da mudança educativa sem atender às crenças, às culturas e ao pensamento dos professores no seu contexto de trabalho” (Herdeiro & Silva, 2011), sendo necessário para todos os professores, a fim de acompanhar a mudança, rever e renovar os seus conhecimentos, capacidades e visões, com o objetivo que proporcionar um ensino de qualidade (Day, 1999). Assim é o conjunto das aprendizagens realizadas através de formações (iniciais ou contínuas), de experiências vividas e/ ou partilhadas ou através de reflexões e de investigação, que os docentes vão compreendendo e desenvolvendo no decurso da sua carreira, como forma de colmatar as necessidades que vão sentindo na sua prática (Dotta & Marta, 2023). É percebido, e promovido, como um esforço individual relacionado à prestação de contas, ou como um esforço colaborativo que apoia a prática transformadora - um meio de introduzir ou aprimorar conhecimentos, habilidades e atitudes (Kennedy, 2005). O DPD pode servir para equipar os professores com as competências necessárias para implementar reformas decididas por outros (como o Ministério da Educação, ou superiormente o Governo) ou informar, contribuir e criticar as próprias reformas (Kennedy, 2005). Deve também promover o autoconhecimento, levando os professores a refletir sobre sua IPD, envolvendo elementos pessoais e profissionais (Martin, Tarnanen, & Tynjälä, 2018). A formação de professores não deve apenas promover o conhecimento teórico e prático dos professores, mas também o conhecimento autorregulado, emocional e social (Martin, Tarnanen, & Tynjälä, 2018). Christopher Day argumenta que devido à natureza do ensino, é exigido “que os professores se empenhem no desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira, mas as necessidades particulares e as formas como podem ser atendidas, vão variar de acordo com as circunstâncias, histórias pessoais e profissionais, e disposições atuais.” (1999, p.15). Diferentes localidades, diferentes comunidades e culturas, em cada escola, em cada turma, com cada aluno, os professores deparam-se com diversos desafios – diferentes de professor para professor - que não tendo os conhecimentos necessários para agir, poderão afetar a sua prática, consequentemente os resultados dos alunos. Esse constrangimento impulsiona-o para novas aprendizagens.

Como a sociedade, e tudo nela, está em constante mudança, os professores sentem a necessidade de se capacitar de novas estratégias e diferentes conhecimentos em virtude de auxiliar os seus alunos a atingir todas as suas potencialidades. O DPD serve, desta forma, de pedra angular para manter e enriquecer a excelência dos professores no exercício diário das suas funções (Day, 1999).

Organiza-se o DPD em três áreas distintas:



Figura 3.1: Esquematização da estrutura do desenvolvimento profissional docente

3.1. Formação inicial e contínua

Neste ponto tenta-se compreender a importância que a formação inicial e a formação contínua têm para o desenvolvimento profissional dos professores.

Pensa-se o professor como um dos elementos centrais da própria estrutura educativa destacando-o como facilitador da aprendizagem, de saberes, competências e valores, que para cumprir os seus objetivos educativos tem de estar bem preparado e ser capaz de manter e melhorar as suas contribuições através da aprendizagem ao longo da carreira (Day, 1999). De acordo com Herdeiro & Silva (2011) a UE compreende os professores como a chave para o desenvolvimento de sistemas de educação e de formação de qualidade, de acordo com a visão político-social do momento e que a profissão docente deve ser altamente qualificada, não só na formação inicial, mas igualmente no decurso da sua carreira. O Governo português, perante estas diretrizes promulgou o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que tornou a CD, em Portugal, como uma das mais exigentes em

termos de formação inicial da EU onde estabelece que os professores de todos os níveis do Ensino Obrigatório devem possuir Habilitação Profissional para poderem desempenhar a sua atividade, e para isso devem ter o Grau Académico de Mestrado, devendo igualmente manter-se em crescimento profissional, em DPD, ao longo das suas carreiras através da frequência de formações. Assim sendo a formação de professores é, atualmente, um processo contínuo que se estende durante toda a carreira tendo a formação inicial como primeira etapa no *continuum* que é o DPD. Esta primeira etapa, a fundação onde vai ser construído o edifício profissional, é onde se adquire conhecimento científico, conhecimento didático e onde os futuros professores dão os primeiros passos de experimentação no ato de lecionar. A formação inicial faculta a cada indivíduo algumas ferramentas para o exercício do seu futuro cargo, mas insuficientes para a globalidade do que é exigido a um professor. De acordo com Ponte (1994) os conhecimentos e as competências colhidas nesta primeira etapa são insuficientes para o exercício das funções de professor ao longo da carreira, por isso o DPD é o reconhecimento individual da necessidade de crescimento e de aquisições diversas. Formosinho ao debruçar-se sobre esta problemática interliga ambas as formações, afirmando a importância que a formação contínua tem no DPD, como forma de munir os professores das ferramentas necessárias para o aperfeiçoamento da sua prática:

A formação contínua de professores é a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. (Formosinho, 1991, p.237).

À vista disso o docente deverá manter-se em processo formativo, numa aprendizagem constante, num trabalho cooperativo e conjunto pelo querer saber mais, e fazer melhor (CNE, 2016; Canário, 2007), de forma a conseguir assegurar um nível profissional de exceção.

3.2. Experiência

Neste ponto pretende-se compreender a participação da experiência no desenvolvimento profissional dos professores, compreendendo que a:

(...) formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1992b, p.13).

A escola como um ambiente físico e social permite o crescimento e as aprendizagens da criança (Dewey, 1971), mas este desenvolvimento não está limitado aos alunos, bem pelo contrário, também explica o processo de aprendizagem por experiência vivido pelos docentes tendo o contexto escolar como laboratório de investigação. A educação como um *continuum experiencial* (Dewey, 1971) processa-se através da aquisição de uma sucessão de conhecimentos, experiências, e do crescimento, que varia de indivíduo para indivíduo. Através da prática, do cumprimento das suas funções, os professores observam, interagem, comunicam, discutem, com os alunos, com colegas, levando-os a refletir e a desenvolver compreensão sobre o que foi feito, o que precisa de se alterar para melhorar comportamentos, resultados, e resolver problemas.

Ao longo da sua carreira, e em cada situação nova com que se depara, o professor aprende a agir de forma automática, através da experiência que foi adquirindo em situações anteriores. Os professores norteiam a sua ação, e a resposta imediata às situações, de acordo com hipóteses práticas construídas por vivências anteriores, e que se encontram acessíveis na sua memória (Matos, 1997). Estas reações, e/ou respostas automáticas, que também contam como conhecimento, acontecem devido à experiência vivida, e são difíceis, para os professores, de as racionalizar ou explicar. Muito diferente de quando o professor investiga para agir. O professor reflete sobre a sua prática, para compreender e ultrapassar uma situação, e até mesmo para a evitar, no futuro. Esta ideia do professor que reflete sobre a sua experiência para agir e melhorar, ergue-se na perspetiva de Stenhouse, que defende que o professor-reflexivo tem “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (como citado por Alarcão, 2001, p. 23). Donald Schon (1992) defende que o *professor-reflexivo* engloba as qualidades de um profissional cujo desenvolvimento está fundamentado numa epistemologia da prática. Na sua prática em sala de aula são gerados saberes e conhecimentos, que podem ser estudados para produzir conhecimento através da reflexão por parte do professor sobre sua própria prática. O professor efetiva o seu desenvolvimento profissional através da “construção de

conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (Pimenta, & Lima, 2004, p. 48). Sobre DPD Villegas- Reimers (2003) define-o como o crescimento profissional docente que acontece como resultado da experiência, da prática, e da sua análise sistemática por parte do professor. Pela reflexão sobre a sua experiência os professores avaliam e questionam a sua prática docente, desenvolvendo uma autoconsciência profissional, e pessoal, adquirindo conhecimento. São vários os locais onde o professor pode ganhar experiência no recinto escolar, que depois se traduz em DPD. Dentro da sala de aula, que incluindo alunos com diferentes motivações e disposições para a aprendizagem, com diferentes habilidades, e de diferentes origens tornam o ensino num processo complexo (Day, 1999). Outro local da experiência é o exercício colaborativo do trabalho docente com os colegas, dado que recolhe uma amálgama de informação e de experiências que interioriza individualmente, em pares, ou coletivamente, e mantem-se, ao longo dos anos, em constante aprendizagem, e ajuste, não só dentro das áreas que leciona, mas em qualquer que seja o conteúdo que facilite a aprendizagem dos seus alunos, e o próprio ato de lecionar (Richter *et al.*, 2011). Finalmente a experiência docente também reside no exercício de cargos que impõem novas competências e saberes. O processo de aprendizagem durante a carreira é natural e constante para os professores, contudo a aprendizagem tendo por base somente a experiência, limita o desenvolvimento, sendo por isso imprescindível a formação formal (Day, 1999).

3.3. Investigação

Neste ponto tenta-se compreender como é que a investigação coadjuva o DPD, partindo de uma citação de John Elliot que escreve que “quanto mais os professores se valorizarem como potenciais investigadores, maior será a sua capacidade de tolerar perdas de autoestima” (1988, p.50), porque ao se compreenderem no papel de investigadores aceitam, melhor, as falhas que vão existindo entre o que se ambiciona e a realidade da prática, e estão mais recetivos para a mudança, para o trabalho que tem de ser feito em prol do seu crescimento. Elliot refere a importância que a investigação tem na formação do professor, desde o início, acompanhando-o ao longo da sua carreira. Assim, e através do recurso à investigação, o professor diversifica a sua perspetiva, podendo levar-se a questionar a sua prática e metodologias utilizadas, devido ao enriquecimento dos seus conhecimentos (Alvunger, 2024). Os professores devem de ser capazes de associar

adequadamente o conhecimento científico ao pedagógico em cada contexto, desempenhando, por isso, um papel importante e complexo na educação (Leal *et al*, 2010a,).

São quatro os momentos em que poderíamos observar a prática da investigação: na Formação Inicial e Contínua, na obtenção de Mestrados e Doutoramentos, e nos Projetos de Escolas. Relativamente à formação docente (inicial ou contínua) as políticas públicas portuguesas têm seguido alinhadas com diretrizes globais, seguindo “orientações que se fundam em diretivas europeias” (Mouraz *et al*, 2012), associáveis à ideia da Aprendizagem ao longo da Vida pela OCDE (2018), necessária para pensar “os sistemas de educação e formação terão de adaptar-se às novas realidades do século XXI “(European Parliament, 2020, p.6).

A formação docente (inicial e contínua) ao assentar na investigação, propõe momentos reflexivos sobre a atuação do professor, possíveis metamorfoses, e aperfeiçoamentos no seu desempenho, e na globalidade do SE (Leal *et al*, 2010b). A investigação é um possível caminho para o DPD, com o objetivo de melhorar o ensino, mas a sentir dificuldades na sua aplicação, devido a barreiras na sua passagem à prática. Na formação inicial de professor ainda existe uma distinção entre a teoria e prática, persistindo um afastamento entre os modelos de transmissão (trabalho pedagógico) e os de construtivismo (ação concreta, envolvimento) como se estes não pudessem trabalhar juntos (Sousa *et al*, 2021). Relativamente à formação contínua, a investigação é pensada para a melhoria das práticas dos docentes com o objetivo do sucesso nos resultados dos alunos ou resolução de problemáticas, mediante processos de investigação-ação ou de um conhecimento provindo da reflexão, mas também têm sido reportadas dificuldades na implementação destes processos quer pelas escolas quer pelas formações (Sousa *et al*, 2021). Sobre a realização de Mestrados e/ ou Doutoramentos ao longo da CD, é possível observar que a percentagem é ainda baixa, correspondendo 17% ao máximo de docentes em todos os níveis de ensino (DGEEC, 2023). É possível explicar estes números baixos devido às dificuldades económicas ou à falta de tempo para frequentar estes cursos.

Parte II – Estudo Empírico

Uma instituição não tem cara e não tem alma, não tem histórias...

Cara e história têm pessoas que ali trabalham.

É são elas que lhe fornecem alma.

(Luiz Fernando Veríssimo)

Capítulo 4. Metodologia

Neste capítulo é apresentada a metodologia utilizada na investigação, que se propõe identificar as mudanças que os professores sentiram ao longo das suas carreiras, quais as causas dessas mudanças, e averiguar a influência delas no seu percurso enquanto professores e na sua identidade profissional. Assim, neste capítulo apresenta-se: a problemática da investigação; os fundamentos metodológicos do estudo; o design metodológico; os participantes do estudo; a recolha de dados; as questões de cariz ético; a análise dos dados, com o propósito de detalhadamente explicitar os procedimentos efetuados e fundamentar o estudo.

4.1. Problemática da investigação

Este trabalho de investigação pretendeu descrever, compreender e conhecer, de que forma as mudanças no SE modelaram os percursos e as Identidades Profissionais de um grupo de professores à beira da reforma, ou já reformados. Para este efeito utilizou-se o método fenomenológico, procedendo-se a uma pesquisa narrativa, num plano qualitativo/interpretativo. Examinaram-se as reflexões e as memórias dos entrevistados sobre os seguintes oito eixos temáticos, que orientaram o estudo:

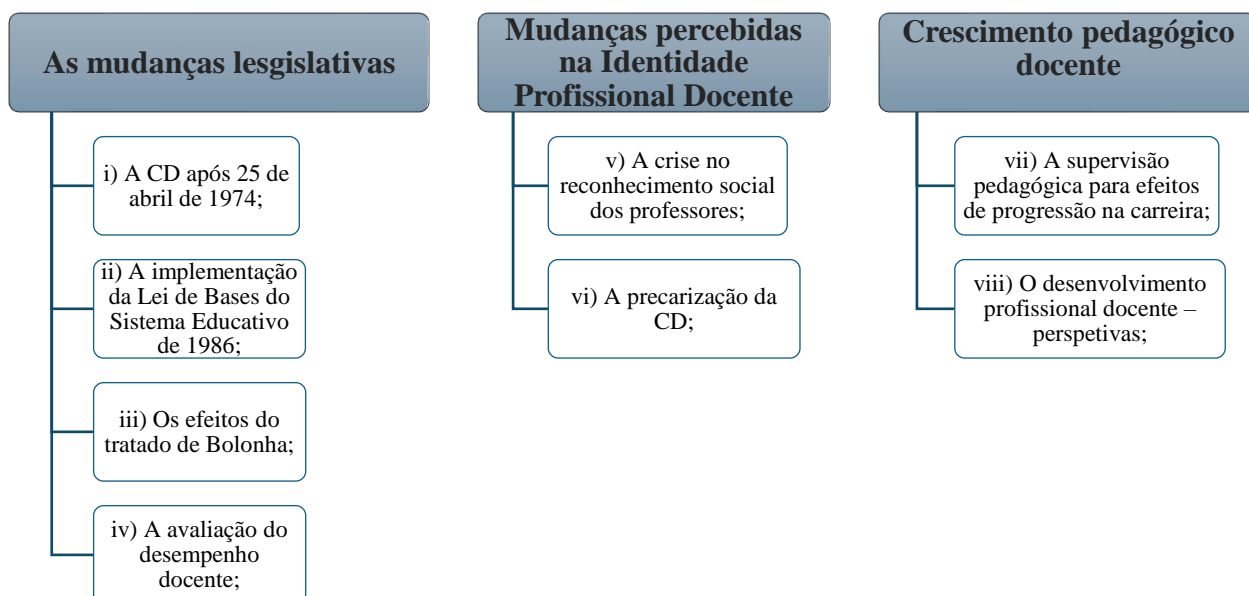


Figura 4.1. Eixos temáticos, orientadores do estudo.

Estes eixos fazem o acompanhamento longitudinal da carreira dos professores portugueses nas últimas cinco décadas, pelo que o conceito de DPD se interliga com o da construção da identidade profissional. Por isso, e mediante a associação entre o processo investigativo, reflexivo e a prática com vista ao desenvolvimento e compreensão da identidade profissional, é imprescindível questionar, e compreender, as perceções referentes a crenças, valores e ideologias sobre o ensino alcançando maior conhecimento sobre o que significa ser professor, assim como sobre todo o processo de formação e de aprendizagem percorrido pelos aspirantes a professor, e professores (Flores, 2015,). Embora o artigo de Flores (2015) tenha o seu foco na formação inicial destes profissionais, refere igualmente a importância da necessidade de se refletir e compreender o tipo de professor que foi sendo *formado* ao longo destas últimas décadas, modelado pelas mudanças impostas, assim como pelos efeitos dessas mesmas mudanças, compreendidas e vividas individualmente. Investigou-se de que forma é que as mudanças legislativas, mas igualmente as alterações socioculturais, foram modelando o percurso de cada docente, contribuindo para as suas experiências e crescimento profissional e para o desenvolvimento do seu perfil e identidade enquanto professor. O retrato único e particular partilhado por cada professor entrevistado, foi o foco deste trabalho de investigação, que agora se apresenta e que entende a CD como um relato de uma:

(...) *longa viagem* empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (Duarte, 2002, p. 140).

Analisando a CD como uma *longa viagem*, interpretada e experienciada individualmente, optou-se pela abordagem fenomenológica enquanto metodologia que estuda a experiência vivida por cada pessoa (Amado, 2014), com o objetivo de reunir descrições das experiências vividas, ricas em detalhes e imagens, bem como reflexões sobre seu significado para cada indivíduo (Grossoehme, 2015). Foi, por isso, importante ouvir as histórias e as experiências dos professores dado que “as suas narrativas são recursos fundamentais para a conceção de programas eficazes de formação de professores” (Altan & Lane, 2018, p.11) podendo esta riqueza de conhecimentos, de informação, servir como suporte a identificação dos eixos centrais da CD.

Estes procedimentos ampliaram o conhecimento sobre as experiências que arquitetaram e contribuíram para a construção da identidade e do perfil profissional dos professores, permitindo compreender que se desenvolvem e se adaptam ao contexto político-social, a partir do próprio significado pessoal e social do que é *Ser Professor*, e das experiências vividas e partilhadas. Consideramos que esta abordagem metodológica serve melhor o caráter metamórfico da IPD:

(...) a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (Pimenta, 1999, p. 19).

Atendendo à pesquisa sobre o problema de investigação, formularam-se os objetivos do estudo. Mediante a sua análise pretendeu-se compreender as experiências e os significados atribuídos às diversas situações vivenciadas:

Problema de investigação:

“Que mudanças educativas modelaram os percursos e as identidades profissionais de um grupo de professores à beira da reforma.”



Objetivos do estudo:

- i) Identificar as mudanças sentidas pelos professores ao longo da sua carreira;
- ii) Caracterizar as dimensões externas que se associam a essas mudanças;
- iii) Estabelecer uma relação entre as mudanças efetivadas pelos professores nos seus percursos individuais e os eixos externos que as determinam;
- iv) Identificar a forma como a Supervisão Pedagógica contribuiu para o DPD;
- v) Estabelecer uma relação entre a experiência da Intergeracionalidade e o DPD.

4.2. Fundamentos metodológicos do estudo

Face à problemática exposta na introdução, e por se considerar importante seguir um caminho que ajudasse a interpretar o que os mais variados acontecimentos significaram para os sujeitos, optou-se pela metodologia qualitativa enquanto abordagem privilegiada nesta investigação. No plano qualitativo o investigador é sensível ao contexto em que a investigação decorre, desempenhando um papel de grande importância na recolha e análise indutiva dos dados, não para testar hipóteses, mas para compreender os fenómenos a partir dos padrões encontrados nesses mesmos dados. Segundo Goldenberg (2004) o investigador ao utilizar uma metodologia qualitativa deve de ter em consideração as conceções dos participantes no que concerne ao mundo envolvente, pois os métodos qualitativos procuram compreender as significações que os próprios indivíduos praticam para construir o seu mundo social. A investigação qualitativa gera significações sociais ao observar e analisar as atividades interativas dos indivíduos (Goldenberg, 2004). Foram também estas as razões que nos fizeram optar por uma abordagem qualitativa de tipo fenomenológico. Durante o processo investigativo pretendeu-se observar, com uma visão holística, a complexidade da realidade, a partir da forma como os sujeitos experienciam os fenómenos. Procurou-se compreender os participantes da investigação a partir dos quadros de referência atribuídos aos acontecimentos, às palavras, e aos objetos, conferindo-se um grande valor ao sentido. Compreende-se que os sistemas em estudo são dinâmicos, e o plano de investigação é flexível. O método fenomenológico serve melhor do que qualquer outra metodologia o objetivo desta investigação, porque permite considerar o conhecimento e a experiência subjetiva de cada indivíduo, facilitando o estudo da interpretação que faz da experiência e do mundo, através da “descoberta de significados expressos por um sujeito sobre sua experiência” (DeCastro & Gomes, 2011, como citado por Souza, 2016, p.2). Viabiliza a compreensão da forma como cada sujeito entende e interioriza os diversos fenómenos, e desenvolve o interesse por “conhecer como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que constroem em interação” (Coutinho, 2022, p. 349). A utilização desta metodologia permitiu organizar, analisar e interpretar os dados recolhidos, dado o interesse em aprofundar e interpretar as transfigurações que os professores foram fazendo nas suas vidas profissionais em virtude das mudanças políticas, contextuais e relacionais, e da própria passagem do tempo em que foram exercendo a sua prática. A partilha das experiências de cinco professores, através da narrativa biográfica, facilitou entendimento sobre como foram vividas as

transformações educativas nas últimas cinco décadas, justificando-se a escolha do uso das “histórias de professores aposentados [que]representam uma rica fonte de grande benefício e potencial para professores iniciantes” (Rabin & Smith, 2012, p. 382), podendo, igualmente, servir de orientação e ajuda para os docentes ao longo da sua carreira. De um outro ponto de vista, mais epistemológico, interessa enfatizar que o método fenomenológico está interessado em captar a experiência, pelo que subscrevemos a tese de Clandinin & Connely quando referem que a “narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência” (2015, p.45).

4.3. Participantes do estudo

Uma vida como Professor incide sobre as perceções dos professores próximos do fim da CD, ou já na reforma, procurando identificar e descrever as mudanças educativas que modelaram os seus percursos profissionais. Elegeram-se, por isso, cinco informantes-chave com carreiras longas, já com idades próximas da reforma, ou reformados. Quatro dos participantes são do género feminino (n = 4), havendo apenas um participante do género masculino (n = 1). Esta disparidade deve-se à maior facilidade em encontrar docentes do género feminino perto da idade da reforma ou já reformadas, e que mostrassem interesse em participar. Além disso é ainda preciso não esquecer que a profissão é tendencialmente feminina (Flores *et al*,2024) Contudo, considerou-se significativo recolher elementos de ambos os géneros, dada a importância de se elencar a visão de homens e de mulheres sobre o assunto em estudo. Os professores seleccionados são ricos pela sua diversidade quando comparados entre si, em virtude de: serem originários de cidades e/ ou países diferentes; de terem tido começos e percursos diferentes; de terem lecionado em muitas escolas, em vários concelhos pelo país, ou em apenas três escolas, e dois concelhos; de uns terem começado a exercer a sua prática no estrangeiro, e outros apenas terem lecionado em Portugal. O grupo de participantes-chave abrange os três ciclos do ensino básico e ensino secundário, tendo-se considerado relevante recolher perspectivas de professores dos diferentes níveis do Ensino Obrigatório, dado que as carreiras não evoluíram de igual forma pelos diferentes níveis, nem tinham as mesmas exigências no grau académico requerido para a prática letiva.

4.4. Instrumento de recolha de informação

De acordo com Amado (2014) a entrevista é uma das ferramentas mais eficazes para compreender os seres humanos e recolher informações numa ampla variedade de áreas,

por isso, e considerando os objetivos a que este estudo se propôs, optou-se pela realização de entrevistas, acreditando ser a estratégia mais coerente para a obtenção das perspectivas de cada um dos participantes-chave, informação que só era possível através da interação entre o entrevistador e o entrevistado, mediante uma conversa “face a face ou por intermédio do telefone” (Afonso, 2005, p.97). As entrevistas permitem reunir informações que só os participantes-chave nos poderiam conceder, com o objetivo de compreender os significados e interpretações que atribuem a situações específicas (Morgado, 2019) e propiciam “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). No decorrer das entrevistas, e da sua análise, procurou-se compreender o lado peculiar e intrínseco de cada professor (Amado, 2014). Cada um com as suas perspectivas pessoais, e formas particulares de interpretar o mundo que os rodeia e as diversas situações que ocorreram ao longo da vida, tal era a matéria que nos interessava captar. O modo como observam e entendem a informação é determinado “pela sua biografia, pelas suas características pessoais, pelas suas crenças e posição social, etc., bem como pelas suas opções científicas e políticas” (Amado, 2014, p.42), e é sempre assimilado, processado, de uma forma particular e subjetiva. As fontes escolhidas, cada participante envolvido, são assim aspetos importantes da investigação e “para os resultados da pesquisa, na medida em que afeta a qualidade das informações obtidas e a validade da própria pesquisa” (Gaskell, 2002, como citado por Fraser & Gondim, 2004, p.148). O passo seguinte foi a seleção do tipo de entrevista, tendo-se optado pelo modelo semiestruturado. Ao conduzir-se as entrevistas pelos parâmetros deste modelo pode-se fazer melhor uso dos potenciais de produção de conhecimento dos diálogos, permitindo muito mais liberdade para acompanhar quaisquer ângulos considerados importantes pelo entrevistado, e o entrevistador tem mais hipóteses de surgir como produtor de conhecimento participante do próprio processo, em vez de se esconder atrás de um guião de entrevista pré-definido (Brinkmann, 2018). A entrevista semiestruturada consiste numa parceria entre um guião de entrevista previamente elaborado, com a abertura para alguma espontaneidade e improvisação no seu decorrer, tentando alcançar os pontos considerados pertinentes. A não existência de um condicionamento a uma padronização de alternativas, poderá facilitar o surgimento de informações pertinentes, como refere Manzini (2004), o que constituiu uma razão fundamental para a escolha deste tipo de entrevistas. Os participantes podem explicar o seu ponto de vista, a sua forma de pensar, interpretar, ou explicar, a sua forma de agir nos cenários em estudo (Coutinho, 2022), dado que “é uma

das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (Aires, 2015, p.27). A entrevista semiestruturada permite uma flexibilidade na aplicação do guião, ou alteração das questões, concebendo ao entrevistador a capacidade de direcionar o assunto para o tema pretendido. Por ter a oportunidade de conduzir a entrevista e adaptar as perguntas a cada sujeito, favorece-se a espontaneidade das respostas. Conforme as respostas facultadas, há um maior conhecimento do perfil de cada um dos participantes, realizando-se uma melhor recolha de dados, pois permite conhecer e diferenciar os sujeitos com maior exatidão. Embora este instrumento de recolha de dados apresente mais vantagens do que desvantagens, o entrevistador também tem de antecipar possíveis complicações, muitas delas decorrentes do grau de “familiaridade com o referencial teórico-metodológico adotado do entrevistador e, sobretudo, à leitura, interpretação e análise do material recolhido (construído) no trabalho de campo” (Duarte, 2002 p.147).

Para agilizar a recolha de informação foram criados dois instrumentos:

Um inquérito por questionário (Anexo III), composto por questões fechadas que serviu para caracterização pessoal e profissional dos inquiridos (e duas questões sobre os seus progenitores), tendo sido apresentado através do Google *Forms*. Esta ferramenta, que foi utilizada apenas como uma decisão estratégica, permitiu diminuir a duração da entrevista, possibilitando fazer uma caracterização geral dos participantes-chave antes da sua realização. Os informantes-chave puderam responder rapidamente às questões, sem a presença da investigadora, e no horário desejado, a questões de resposta curta ou de seleção. Facilitou ao investigador a sua receção célere e já esquematizada, ou em gráficos, possibilitando o mapeamento dos intervenientes. Com a sua realização foi possível ter uma caracterização dos sujeitos, antes de se realizarem as entrevistas, sobre assuntos como as suas idades, início de carreira, grupos de recrutamento, cargos desempenhados, os conselhos onde lecionaram, nível de ensino dos progenitores, etc.

O guião de entrevista (Anexo IV) seguiu as orientações de Quivy e Campenhoudt (2013), tendo-se selecionado um conjunto de perguntas-guias abertas, elaboradas de forma a potencializarem o diálogo, e em linha com os objetivos planeados e organizados para este estudo. As entrevistas foram entrevistas de vida e apesar de serem conduzidas por dimensões genéricas, importantes para o estudo, as questões foram ilustrativas, não definitivas, havendo sempre a possibilidade de se ir adaptando, e fazer outras questões. A intenção por detrás das entrevistas foi a necessidade de se compreender as perceções dos entrevistados dentro das áreas em investigação, permitindo a fluência do diálogo, e a

adaptação das perguntas no decorrer nas mesmas. Ambos os instrumentos foram pensados e construídos tendo por base os objetivos delineados e os conhecimentos obtidos pela revisão da literatura. Coutinho (2022) afirma que “se queremos que os resultados da investigação sejam válidos, os dados em que estes se basearam terão de ser fiáveis” (p.116), por isso, após a construção do guião, passou-se para a fase da avaliação da sua validade e fiabilidade, em que a prioridade foi a análise da relevância, da coerência e da compreensão de cada questão considerando o problema em estudo e o grupo de informantes-chave. O primeiro passo dado foi pedir-se a um especialista que analisasse o guião e orientasse para possíveis alterações sobre as questões tendo em conta os objetivos e os temas a que se desejava que os entrevistados respondessem. O segundo passo para validar e avaliar a fiabilidade do guião passou por o testar numa entrevista a um professor ainda no ativo, externo ao processo, que através e conselhos permitiu algum ajuste para tornar as questões mais claras e objetivas, e que incentivassem os informadores-chave a partilhar as suas experiências.

4.5. Questões de cariz ético

Inicia-se este ponto com uma citação de Lima (2006), que reflete a importância que a ética tem em todo o processo investigativo:

As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha de dados, aos procedimentos de análise adoptados. (p.139).

Torna-se, por isso, fundamental para o investigador zelar pelo cumprimento de princípios éticos durante uma investigação científica de natureza qualitativa (Amado, 2014), especialmente se considerarmos o carácter subjetivo que a pesquisa qualitativa tem, pois está mais próximo das fontes e foca-se na análise de ideias, comportamentos, significados, pontos de vista, entre outros aspetos dos participantes sobre o tema em estudo. Considerando o exposto orientou-se o estudo seguindo os princípios éticos que protegem os direitos dos informantes-chave e tendo como base (Amado, 2014):

- i) O compromisso de respeito e proteção com os participantes; O desejo de conduzir-se positivamente e respeitosamente todos os contactos estabelecidos, e de se contribuir com experiências e informações relevantes nesta área do conhecimento;

- ii) A certeza de se respeitar os participantes, assim como as suas contribuições para o estudo, distribuindo-se em primeiro lugar, com os mesmos, os benefícios dos resultados;
- iii) O informar-se os participantes acerca do estudo, de serem livres para participarem, ou não, e poderem deixar o estudo em qualquer momento;
- iv) O respeito pelos valores e interesses da comunidade que irá participar na investigação. Entendeu-se a seriedade em assegurar que o estudo fosse cientificamente rigoroso e que enriquecer-se o campo educativo com conhecimento baseado nas experiências dos professores.

Além do respeito processual por este princípio que norteou esta investigação, foi pedido um parecer à Comissão de Ética do Laboratório de Educação a Distância e eLearning – LE@D (Anexo I), que emitiu em 9 de março de 2023 o respetivo parecer favorável à realização da presente investigação.

De acordo com o planeado e de forma que o estudo fosse robusto do ponto de vista ético, teve-se uma conduta explícita e transparente com os informantes-chave sobre as intenções que nortearam esta investigação, tendo-se descrito cada etapa do estudo e pedido o consentimento escrito para se proceder à realização e gravação das entrevistas. Os informantes-chave foram esclarecidos antecipadamente sobre todos os aspetos: temática, essência e objetivos, assim como a importância da sua participação em particular e foram, igualmente, informados que poderiam não responder a alguma questão ou mudar os termos do seu consentimento, em qualquer fase da investigação, seguindo as indicações preconizadas na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Batista *et al.*, 2014). A investigação foi realizada com integridade por parte do investigador, que esteve sempre disponível para qualquer esclarecimento suplementar no seu decurso e respeitou as perspetivas, sentimentos e opiniões dos professores entrevistados sobre a temática em estudo. Respeitando o artigo 3, da Lei n.º 67/98, houve o cuidado de se zelar pelo anonimato de todos, recorrendo à utilização de letras (AB, AP, LP, MJB, TVB) para efeitos de apresentação das informações recolhidas e solicitando o consentimento informado e esclarecido ao titular dos dados. A privacidade das entrevistas foi respeitada pela condução das mesmas através da plataforma Zoom, permitindo que entrevistador e entrevistado estivessem num ambiente em que ambos se sentiram descontraídos e seguros. Também se informou os informantes-chave que depois de transcritas, e de todo o processo investigativo estar concluído, as entrevistas em formato áudio/vídeo seriam

destruídas. Após a análise de cada entrevista, em que se manteve a objetividade, a correção interpretativa, e a relevância do estudo no que se registou, apresentaram-se os dados obtidos aos entrevistados para garantir que cada um se revia nas interpretações e nos resultados alcançados (Lei n.º 67/98). Reafirmou-se que os dados obtidos seriam sempre protegidos pelo anonimato e que a sua divulgação seria conduzida de forma agregada e com vista a fins académicos e científicos.

4.6. Recolha de dados

O trabalho de campo foi iniciado (tendo sido mantido no decorrer do estudo) após uma primeira etapa de revisão da literatura, que ao contribuir para o aumento dos conhecimentos científicos, permite uma maior compreensão dos parâmetros em estudo, ajuda a definir e preparar os instrumentos de recolha de dados, a selecionar as pessoas a entrevistar, e a registar os diversos contactos. Depois desta etapa prosseguiu-se para a elaboração do Guião da Entrevista e, em simultâneo, desencadeou-se uma nova etapa na investigação, que foi o cumprimento com os procedimentos administrativos legais. A 31 de janeiro de 2023, iniciaram-se os contactos telefónicos com os informantes-chave. Nestes primeiros telefonemas explicou-se o tema da dissertação e os seus objetivos, o processo de investigação que estava a decorrer, a importância que a participação de cada um teria para o seu enriquecimento e conclusão, explicaram-se os pressupostos e foram feitos os pedidos de autorização para a sua concretização e gravação das entrevistas, garantiu-se o cumprimento do sigilo e fez-se o convite de participação. No fim trocaram-se emails e agendou-se um novo contacto. A 17 de março 2023 efetivou-se um segundo contacto telefónico para confirmação do interesse e disponibilidade para a participação neste estudo, e calendarizou-se a 1ª entrevista. O envio do link do questionário foi enviado para todos os informantes-chave, por email, no dia 19 de março de 2023, uns dias antes de se iniciarem as entrevistas, tendo-se pedido para responderem antes do dia da entrevista. As primeiras entrevistas foram realizadas e gravadas através de videochamada, recorrendo à plataforma Zoom. Desta forma os entrevistados estiveram confortavelmente na sua casa ao longo das sessões. Fizeram-se os seguintes registos das suas realizações: As primeiras entrevistas decorreram desde 25 de março 2023 e 23 de abril 2023. Em média todas as entrevistas demoraram 2h a 2h e 30 minutos. Após a gravação destas primeiras entrevistas procedeu-se à sua transcrição integral, seguindo-se o tratamento e análise de informação utilizando a plataforma MAXQDA. Para complemento de informação foi necessário fazer uma segunda entrevista a cada informador-chave. Dessa

forma a 19 de janeiro 2024 contactou-se telefonicamente AP, AB e MJB, e a 22 de janeiro de 2024 contactou-se telefonicamente TVB e LP, tendo-se concluído a recolha de informação com a realização das segundas e últimas entrevistas.

Na fase organizativa das entrevistas considerou-se como possíveis limitações:

i. A influência que o entrevistador pode exercer sobre o entrevistado:

Dos cinco informadores-chave existia uma relação de amizade com um, e de proximidade com outros dois. Os restantes eram desconhecidos da investigadora, antes do estudo. Antecipando a possibilidade das relações mais próximas pudessem afetar as respostas e os resultados, as entrevistas foram conduzidas através das questões registadas no guião, ou pela criação (durante as entrevistas) de outras relativas às áreas de interesse em estudo, ou ao que os informadores-chave quisessem partilhar dentro do tema. O entrevistador manteve o seu papel de recetor de informação, ouvindo com interesse cada palavra que os entrevistados quiseram partilhar consigo, tornando o grau de familiaridade existente com três deles num benefício em vez de uma limitação, dado que a experiência colhida nestas entrevistas, com pessoas que já conhecida, permitiu maior segurança nas restantes.

ii. As dificuldades:

De expressão e de comunicação: Desde a primeira comunicação com os entrevistados que o mote seguido foi de agradecimento, empatia e respeito. Agradecimento pela participação, pelo tempo despendido a contribuir para esse estudo, empatia por todas as situações vividas e respeito pelo trabalho de uma vida. Esses sentimentos foram expressos através de palavras de agradecimento e por expressões faciais. Manteve-se o cuidado para não se induzir as respostas, e não se interromper o entrevistado. Permitiu-se sempre que concluísse a resposta, mesmo que no fim se tivesse de reformular a pergunta para obter a resposta sobre o tema que se queria realmente abordar. Teve-se cuidado com as expressões faciais, e/ou gestuais para não serem incentivo, ou recusa, de uma resposta ou de outra. Partiu-se sempre do princípio, como entrevistador, que não há respostas certas ou erradas e partilhou-se essa atitude, desde o início, com o entrevistado.

Na interpretação das perguntas: Esta foi a primeira dificuldade detetada, porque surgiu quando ainda se estava a elaborar as questões. Sabia-se que precisavam de ser diretas, objetivas, que não criassem confusão, ou subjetividade. Mas também se acautelou para a necessidade de reformulação das perguntas durante a entrevista, sem criar constrangimento para os informadores-chave. Esta foi a primeira dificuldade detetada, porque surgiu quando ainda se estava a elaborar as questões. Sabia-se que precisavam de ser diretas, objetivas, que não criassem confusão, ou subjetividade. Mas também se acautelou para a necessidade de reformulação das perguntas durante a entrevista, sem criar constrangimento para os informadores-chave.

Em cumprir o anonimato: No registo escrito das entrevistas alteraram-se os nomes para siglas, impossibilitando de se reconhecer o nome da pessoa entrevistada, e nunca se utilizou os seus nomes no contacto com terceiros.

No registo escrito das entrevistas alteraram-se os nomes para siglas, impossibilitando de se reconhecer o nome da pessoa entrevistada, e nunca se utilizou os seus nomes no contacto com terceiros.

Na demora da aplicação desta técnica: Optou-se por entrevistar, em primeiro e segundo lugar, professores com os quais existiam previamente relações de proximidade e sabia-se que tinham muita experiência profissional e grande facilidade de comunicação. A relação existente proporcionou que não existisse ansiedade ou receio e foi possível pôr em prática o planeado, e ir tirando apontamentos do que poderia acontecer, do que se poderia melhorar em futuras entrevistas, e criar estratégias de resolução rápidas. Estas duas primeiras experiências foram positivas para conduzir as restantes entrevistas com maior segurança, possibilitando também a transmissão aos informadores-chave dessa mesma segurança.

4.7. Análise dos dados

Nesta fase procedeu-se à análise qualitativa de conteúdo. Em função disso e após a recolha de dados, seguiu-se para a sua análise e interpretação, porque o objetivo desta investigação é produzir conhecimento científico e esse “decorre da organização e do tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação” (Afonso, 2005, p.11). Após a recolha de informação iniciou-se a fase de

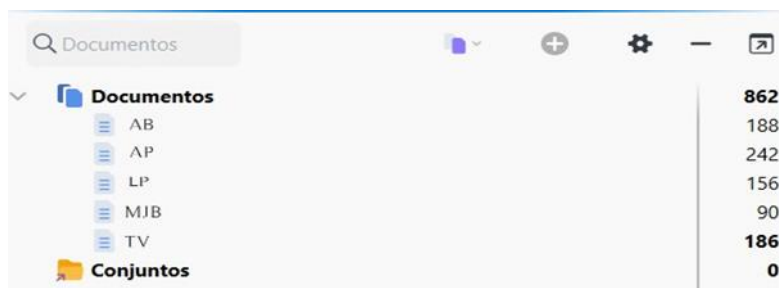
tratamento de dados pela análise de conteúdo, e tratamento qualitativo da informação recolhida tendo sido utilizado um software de análise de dados qualitativos, o MAXQDA, que facilitou o alinhamento das respostas dadas às perguntas elaboradas de acordo com os eixos predefinidos. A análise de conteúdo tem princípios e regras sistematizadas, que permitem ao investigador analisar com “profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto” (Cardoso *et al*, 2021, p.100). A Análise de Conteúdo possibilita que o investigador analise dados qualitativos provenientes das comunicações com os participantes, para compreender e interpretar os sentidos das mensagens, neste caso em particular os dados que foram recolhidos nas entrevistas. Fundamentou-se cada passo na “Análise de conteúdo” de Bardin (1977), tendo-se, para o efeito, criado uma tabela (Anexo VII) com os vários passos e etapas a dar nesta fase da investigação.

Pré-análise

Esta primeira fase serviu para organizar o material a analisar. Fez-se uma primeira análise/visionamento das cinco entrevistas, integralmente, atentando pormenores que tivessem passado durante a sua condução e gravação. Transcreveu-se as mesmas, cuidando de alterar o nome dos informadores-chave para as siglas escolhidas para a sua identificação. Organizou-se o material recolhido, tendo-se feito um levantamento da sua qualidade para analisar, e compreender se existiria necessidade de se complementar alguma informação em falta. Ao detetar-se pequenas lacunas de informação, procedeu-se à realização de segundas entrevistas a todos os informantes-chave, passando a informação recolhida pelo mesmo processo. Escolheu-se a plataforma MAXQDA para a análise qualitativa das transcrições das entrevistas.

Exploração do material

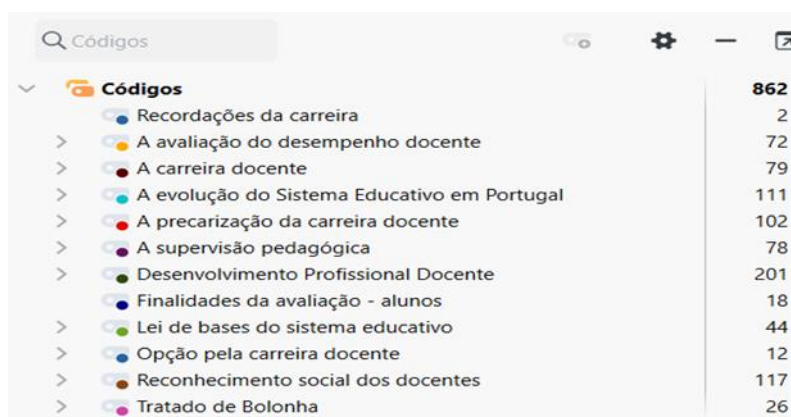
Nesta segunda fase formularam-se operações de codificação e categorização do material, para o material transcrito. Começou-se por fazer o upload das transcrições para o MAXQDA:



Item	Count
Documentos	862
AB	188
AP	242
LP	156
MJB	90
TV	186
Conjuntos	0

Figura 4.2: MAXQDA – Transcrição das entrevistas

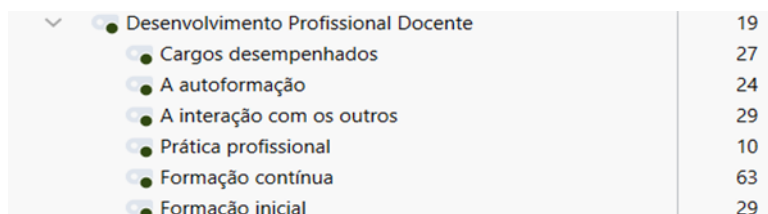
Como as questões das entrevistas foram elaboradas em torno dos eixos predefinidos, determinou-se o uso dos eixos enquanto como categorias/ códigos no MAXQDA. Acrescentou-se outras categorias, ao longo do processo de análise, que se consideraram importantes devido ao conteúdo das respostas, mas sem ligação aos eixos:



Código	Count
Códigos	862
Recordações da carreira	2
A avaliação do desempenho docente	72
A carreira docente	79
A evolução do Sistema Educativo em Portugal	111
A precarização da carreira docente	102
A supervisão pedagógica	78
Desenvolvimento Profissional Docente	201
Finalidades da avaliação - alunos	18
Lei de bases do sistema educativo	44
Opção pela carreira docente	12
Reconhecimento social dos docentes	117
Tratado de Bolonha	26

Figura 4.3: MAXQDA – Criação de códigos

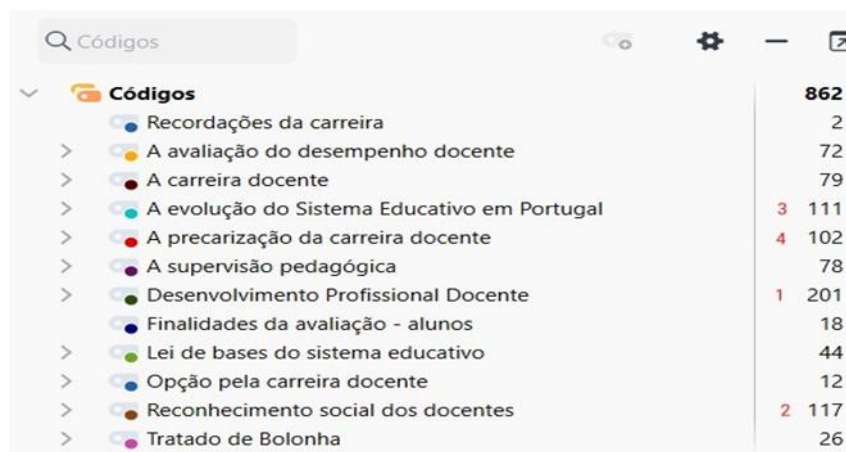
Ao longo da análise às cinco entrevistas foram-se identificando e criando subcódigos, ou subcategorias, dentro das categorias (temas gerais) escolhidas, mostrando os diferentes significados e valor que têm para os informadores-chaves:



Subcódigo	Count
Desenvolvimento Profissional Docente	19
Cargos desempenhados	27
A autoformação	24
A interação com os outros	29
Prática profissional	10
Formação contínua	63
Formação inicial	29

Figura 4.4: MAXQDA – Criação de subcódigos

Desde o início da categorização foi sendo possível fazer-se uma análise de contingência, de acordo com a frequência entre as respostas dadas pelos informadores-chaves e os eventos categorizados pelos eixos:



Código	Frequência
Códigos	862
Recordações da carreira	2
A avaliação do desempenho docente	72
A carreira docente	79
A evolução do Sistema Educativo em Portugal	3 111
A precarização da carreira docente	4 102
A supervisão pedagógica	78
Desenvolvimento Profissional Docente	1 201
Finalidades da avaliação - alunos	18
Lei de bases do sistema educativo	44
Opção pela carreira docente	12
Reconhecimento social dos docentes	2 117
Tratado de Bolonha	26

Figura 4.5: MAXQDA – Análise da frequência de respostas por código

Capítulo 5. Resultados

No decurso deste capítulo foi feita uma análise à informação geral recolhida através das respostas curtas e/ou de seleção dadas pelos informantes-chave ao questionário realizado previamente à entrevista, como estratégia de redução de tempo de entrevista.

A informação recolhida após o trabalho de análise permitiu, numa primeira fase, criar uma imagem informativa sobre a escolaridade dos seus progenitores, do início dos informantes-chaves na CD, e das suas escolhas ao longo da sua prática letiva. Numa segunda fase partilharam-se as suas histórias de vida profissionais, através da análise às suas reflexões, e memórias, sobre os seguintes oito eixos temáticos: i) A CD após 25 de abril de 1974; ii) A implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986; iii) Os efeitos do tratado de Bolonha; iv) A avaliação do desempenho docente; v) A crise no reconhecimento social dos professores; vi) A precarização da CD; vii) A supervisão pedagógica para efeitos de progressão na carreira; viii) O Desenvolvimento Profissional Docente – perspetivas, tendo como conceitos exploratórios: a) a Carreira Docente; b) o Desenvolvimento Profissional Docente; c) a Identidade Profissional Docente.

Quem são os professores entrevistados...

5.1. Escolaridade dos Encarregados de Educação

A análise da escolaridade dos pais dos cinco participantes vai de encontro, parcialmente, às percentagens encontradas na Pordata em 1960, onde é possível verificar que os cidadãos do género feminino tinham baixas ou nenhuma habilitações escolares. No primeiro ano que encontramos da Pordata, 1960, 72,1% da população feminina não tinha frequentado a escola, 25,3 tinha concluído o 1º ciclo, não revelam números para a conclusão do 6º ano, 2,3% concluíram o Ensino Secundário e 0,3 finalizaram o Ensino Superior. Das mães dos nossos cinco participantes, duas não frequentaram a escola, uma concluiu o 1º ciclo e duas finalizaram o 6º ano. Sobre o nível de escolaridade dos pais dos cinco participantes, comparando com os dados da Pordata, estas percentagens são ligeiramente mais altas: 60, 6% da população masculina não tinha concluído nenhum nível da escolaridade obrigatória; 34,6% tinha terminado o 1º ciclo; 3,7% tinha acabado o Ensino Secundário e 1,1 tinha realizado o Ensino Superior. Dos pais dos nossos

informantes-chave dois concluíram o 1º ciclo, um concluiu o 6º ano e dois realizaram um Curso Superior.

Como encontramos em Jorge Ávila de Lima (2008), a educação foi um veículo de promoção social para os entrevistados, de subida na estratificação social em particular em aspetos como o nível de escolaridade alcançado comparativamente com os dos seus pais e o rendimento mensal que acompanhava a profissão.

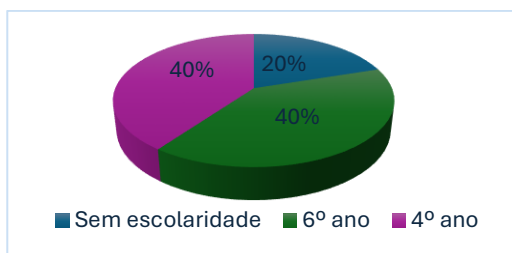


Gráfico 5.1: Escolaridade das mães

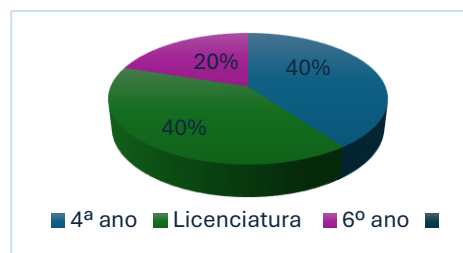


Gráfico 5.2: Escolaridade dos pais

5.1.1. Profissões dos Encarregados de Educação

Ao analisar-se as profissões dos pais dos participantes-chave no estudo, mesmo estes sendo de décadas e de cidades/ países diferentes, verificamos que três das mães eram domésticas, uma costureira e outra pintora/ escultora, o que corresponde a baixa taxa de emprego no sexo feminino, segundo os Censos de 1960 e de acordo com o verificado no portal Pordata. Observa-se que esta taxa tem vindo a aumentar ao longo destes últimos sessenta anos, o que poderá indicar ter sido ainda mais baixa nas décadas anteriores a 1960. Dos cinco, dois dos pais foram Engenheiros Agrónomos, um Militar da Armada Portuguesa, um Empregado Fabril e outro Ferroviário, evidenciando-se a diferença entre as profissões entre os géneros feminino e masculino.

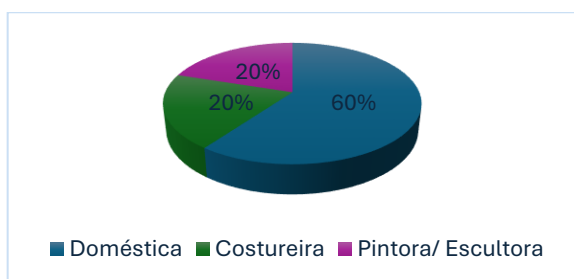


Gráfico 5.3: Profissão das mães

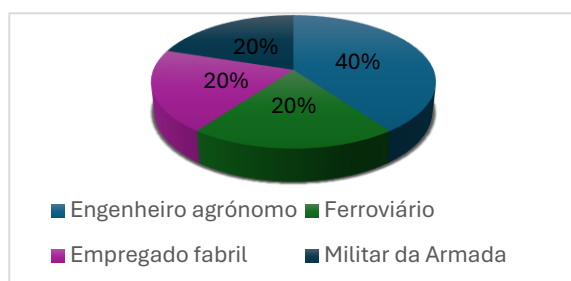


Gráfico 5.4: Profissão dos pais

5.2. Caracterização específica dos participantes nas entrevistas

5.2.1. Formação acadêmica

A análise dos graus de ensino revelou que não existe, nesta investigação em particular, nenhuma correlação entre o ano de nascimento e o grau de ensino atingido ao longo da CD, dado que o participante nascido em 1943 foi o único a obter o nível de mestrado. Quatro obtiveram o grau de licenciatura e um de bacharelato. Três dos participantes realizaram pós-graduações, um tendo feito uma e os outros dois tendo concluído duas pós-graduações. Todos os cinco participaram em formações ao longo da sua carreira profissional.

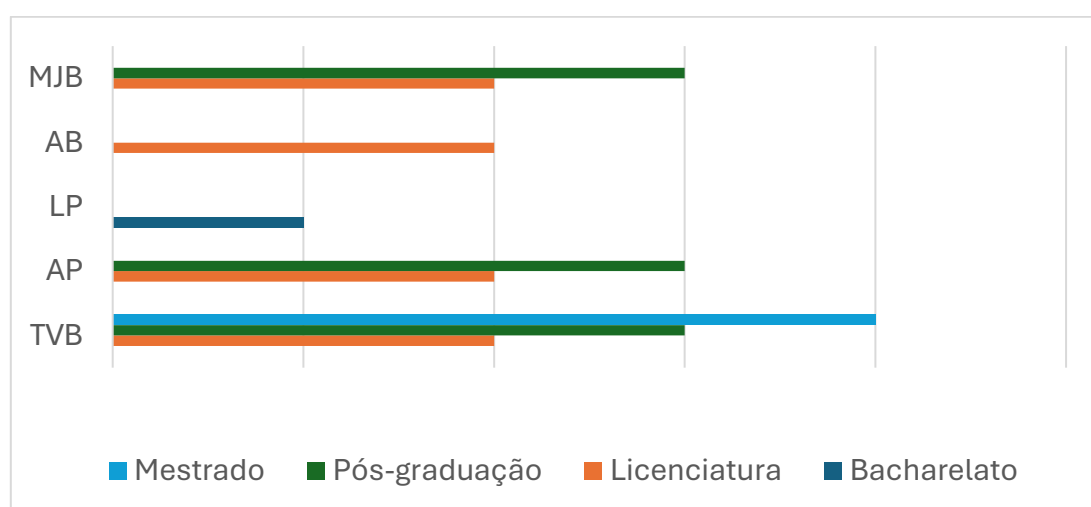


Gráfico 5.5: Formação Superior

5.2.2. Onde lecionaram

Após análise do número de localidades onde os cinco participantes lecionaram, não se verifica relação entre ciclos de ensino. Este fator poderá estar relacionado com a média de saída do curso do docente (maior facilidade na colocação), grau de ensino (licenciatura, bacharelato), necessidade do SE de um determinado Grupo de Docência, facilidade/disponibilidade do docente em se deslocar para áreas diferentes. Pelo menos num dos participantes constata-se que foram as circunstâncias da sua vida pessoal que justificaram as mudanças, tendo as restantes mudanças de residência que resultaram, sobretudo das suas colocações profissionais.



Figura 5.1: Mapa do Brasil



Figura 5.2: Mapa de Angola






Sujeito		Origem
TVB		Porto
AP		Porto
LP		Évora
AB		Lisboa
MJB		Angola

Figura 5.3: Identificação dos participantes-chave



Figura 5.4: Mapa de Portugal

5.2.3. Cronologia de três etapas da carreira docente

Com vista ao mapeamento de dados (cruzamento entre os anos de início de carreira, anos de vinculação e anos de entrada na reforma) elencámos os dados recolhidos nos questionários sobre estas áreas no quadro abaixo.

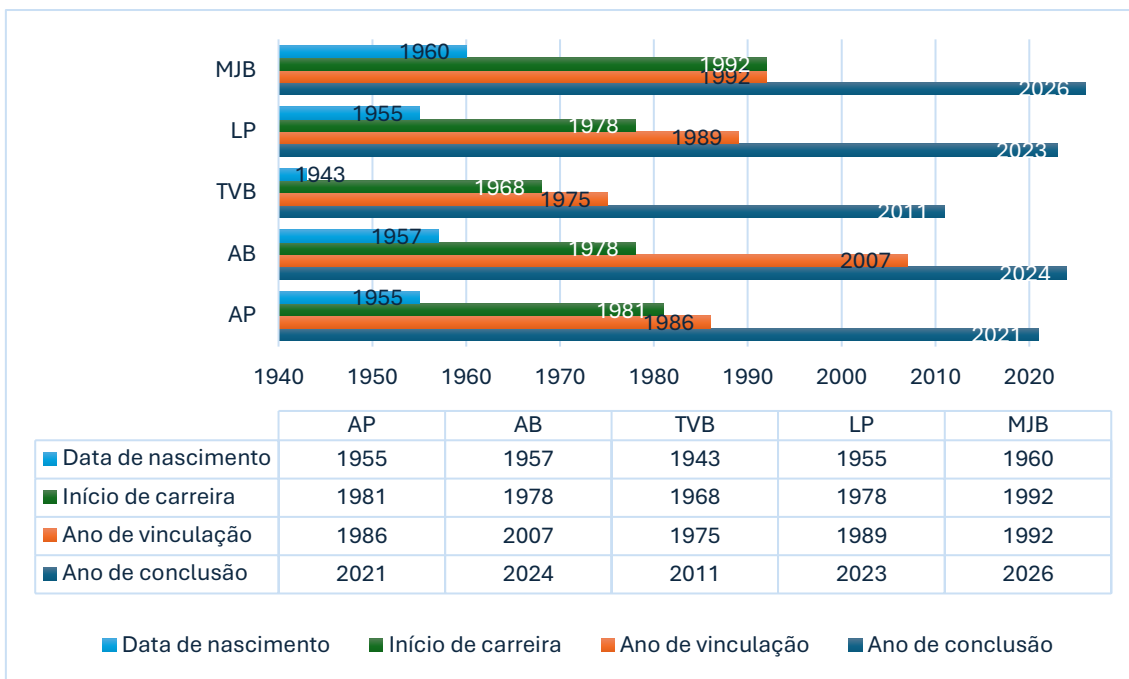


Gráfico 5.6: Cronologia de três etapas da carreira docente

O informante-chave nascido em 1943 (= TVB) iniciou a sua função como docente a 1968, tendo vinculado em 1975 e entrado para a reforma a 2011, tendo exercido funções durante 43 anos; Um dos informantes-chave nasceu em 1955 (=LP), começou a lecionar em 1978, vinculou em 1989 e entrou para a reforma em 2023, tendo exercido funções ao longo de 45 anos; Outro informante-chave, nascido em 1955 (=AP), começou a exercer a função de docente em 1981, tendo-se vinculado em 1986, e entrou para a reforma a 2021, reunindo 40 anos de serviço como docente; O informante-chave nascido em 1957 (=AB), começou a exercer a função como docente em 1978, tendo-se vinculado em 2007, aguarda resposta para entrar para a reforma em 2024, se o conseguir terá 46 anos de carreira profissional. O informante-chave nascido a 1960, começou a lecionar, tendo-se vinculado nesse mesmo ano, em 1992, e planeia reformar-se em 2026, contabilizando 34 anos de serviço. Observamos uma média de 41,6 anos de serviço como docente.

5.2.4. Grupos de recrutamento e Cargos Desempenhados

Os sujeitos deste estudo são representativos dos quatro níveis de ensino: 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e Ensino Secundário (pelo menos um professor por cada nível de escolaridade). Durante o período de seleção, tencionou-se encontrar docentes que tivessem exercido cargos nas escolas onde desempenharam funções: como coordenadores de departamento, projetos, diretores de turma, cargos nas direções, entre outras possíveis funções – como

forma de extensão dos contextos do seu exercício profissional e para compreender como foi a sua preparação para exercerem as respetivas funções. A análise dos dados relativos aos Grupos de Recrutamento e dos cargos desempenhados, mostra que, todos os docentes inquiridos passaram por vários cargos ao longo da sua carreira. Os informantes-chave que tiveram mais cargos ao longo da CD são ambos do ensino secundário.

Tabela 5.1: Grupos de recrutamento e Cargos Desempenhados

AV	AB	TVB	LP	MJB
<ul style="list-style-type: none"> • Grupo 500 • Diretor de Turma • Secretário do Diretor de Turma • Coordenador de Grupo Disciplinar • Coordenador de Departamento • Coordenador dos Diretores de Turma <ul style="list-style-type: none"> • Diretor de Agrupamento • Subdiretor • Presidente da Assembleia de Escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo 110 • Coordenador de Escola <ul style="list-style-type: none"> • Assento no Conselho Pedagógico • Membro da Direção • Coordenadora de ano 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo 400 • Diretor de Turma • Coordenador dos Diretores de Turma • Coordenador de Grupo Disciplinar • Vice Presidente do Conselho Directivo <ul style="list-style-type: none"> • Presidente da Administração escolar • Orientadora de estágios na Escola Superior de Educação Infantil 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos 530 e 910 • Diretor de Turma <ul style="list-style-type: none"> • Secretário do Diretor de Turma • Coordenador de Grupo <ul style="list-style-type: none"> • Assessora de coordenadora de escola Disciplinar • Avaliadora de estágios 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo 300 • Diretor de Turma

O que disseram os professores entrevistados...

5.3. O desenvolvimento do Eu Professor

TVB - Nascida em Cascais, a 25 agosto 1943, viajou com poucos dias de vida para Viana do Castelo, onde passou a sua primeira infância no seio da sua família materna. Com os seus dois irmãos regressava no verão, a Cascais, para passar as férias com os seus avós paternos. Quando os seus pais foram viver para Angola, para o seu pai, que era engenheiro agrónomo, assumir o cargo de Administrador da Cabinda Gulf Oil Company Limited, os três irmãos foram viver a tempo inteiro para Cascais, com os seus avós paternos, nunca deixando de visitar Viana do Castelo nas férias. Com alguma tristeza TVB disse que o seu avô paterno tinha sido Chanceler Irlandês em Portugal e por isso esteve como interna no Colégio Irlandês até concluir o 5º ano, altura em que a sua mãe, ao sentir o desânimo da sua filha, decidiu colocá-la no colégio da Nossa Senhora do Rosário, no Porto, considerado como um dos melhores naquela cidade. Comenta que os irmãos do seu avô,

assim como o avô, tinham estudado em Coimbra, uns tinham tirado cursos de direito, outros tinham-se formado em medicina humana, e outros em medicina animal, mas as suas irmãs tinham sido educadas em casa. Considera-se uma pessoa muito curiosa, que sempre sonhou em ser Professora. Recorda-se de ensinar os seus primos, os amigos, os bonecos e até mesmo uma empregada da família: *Eu sempre gostei de ensinar, quando estava na primária, na 3ª classe, eu ensinei a ler e a escrever a empregada da casa da minha avó! Sempre fui muito curiosa, sempre a perguntar o que era, o que não era...e depois gostava de ensinar os primos, os amigos. Inventada escolinhas para as bonecas.*

AP- Nascido a 2 de setembro de 1955, no Porto, veio, com a sua família morar em Lisboa. Ser professor não foi a sua primeira opção. Começou por tirar o curso Superior de Engenharia Eletrónica à noite, e trabalhava durante o dia. Após a sua conclusão, mudou de emprego, acabando por ir trabalhar para uma empresa de engenharia eletrónica, com horários muito exigentes. Recorda-se de sair de casa às seis da manhã e regressar muitas vezes pelas dez da noite. Com duas filhas pequenas tornou-se muito complicado conseguir manter este horário de trabalho. Como tinha um terreno no Samouco, decidiu, com a sua esposa, venderem o apartamento em Lisboa e comprarem um no Montijo, e simultaneamente irem construindo uma casa no terreno que tinham. Como esta decisão implicava morarem ainda mais longe do seu local de trabalho, decidiu dar uma hipótese à docência. Inicialmente o plano era de lecionar durante um, dois anos, mas foi na carreira de Professor que sentiu a sua verdadeira vocação e ficou por toda uma vida: *Foi por uma razão puramente familiar, mas depois as coisas correram, na minha opinião, bastante bem.* Ao longo da entrevista relata com algum detalhe as várias mudanças pelas quais o SE passou durante a sua carreira, umas menos boas do que outras para os professores, mas que tentou sempre ir para cada aula bem-disposto, com um sorriso, recorda-se de dizer aos seus colegas na sala de professores: *Vocês, alegrem-se! Eu vou-me divertir um pouco! Tentem divertir-se... tentem encontrar algo... Eu vou dar a minha matéria, mas tentem encontrar algo para fazer sorrir e para não andarem sempre carrancudos. Envelhecem muito mais depressa!*

LP- Nasceu a 2 de agosto de 1955, em Beja. Cresceu com dois irmãos, que viu continuarem os estudos, enquanto ela foi forçada a parar, após a quarta classe, para ir aprender costura, como a sua mãe: *Fui aprender a costurar, mas sempre com... sempre com muito desgosto por não continuar os estudos.* Somente aos catorze anos é que

permitiram que regressasse aos estudos, num curso de Aprendizagem do Comércio, em Beja. Como o seu pai era ferroviário, mudaram de casa algumas vezes, e isso sucedeu após o primeiro ano do curso. Foram viver para Mafra, e foi aqui que uma conhecida, a esposa do chefe da estação ferroviária onde o seu pai trabalhava, que era professora primária, a preparou para o exame de sexto ano. Seguidamente iniciou o curso de Formação Feminina, no Cacém, e foi neste curso que foi incentivada para tirar o curso técnico de Trabalhos Oficiniais. Foi nesta altura que decidiu ir para o ensino, porque foi informada que podia começar a trabalhar quando concluísse este curso de dois, três anos. Também sentia que a carreira de professor era muito apelativa: “(...) *o ensino naquela altura não era nada como é hoje, não é? Era muito mais apelativo, mas muito mais.*”

AB- Nasceu a seis de outubro de 1957, em Lisboa. Cresceu com os pais e uma irmã, e foi a irmã que lhe ofereceu uma prenda muito especial no fim do seu primeiro ano a lecionar – uma caneta Parker, de tinta permanente, que ainda usa para assinar os seus documentos. Lembra que o seu primeiro sonho não foi ser professora. Queria ser advogada, e era para esta profissão que estava a estudar, quando com cerca de 17, 18 anos um amigo da família casou-se com uma professora do 2º ciclo, da área da matemática. Foi a conversar com esta professora, sobre a sua experiência profissional, que sentiu a sua curiosidade a despertar e decidiu enveredar pela carreira de Professora: (...) *foi por curiosidade. Não tinha a mínima noção do que me esperava.* Conta que frequentou sempre a escola pública, que gostava muito de estudar e que teve professores no ensino secundário que incentivavam os alunos a ser interventivos. Diz que embora fosse um pouco introvertida, gostava muito que os professores fossem assim: (...) *eu sempre andei na escola pública. E gostava de estudar. Era uma boa aluna e ainda tinha aqueles professores (...) que mais tarde, depois foi chamado a Escola Moderna, que é a chamar os alunos a ser interventivos, a ter a sua opinião, isto mais no que é hoje o secundário. Eu tive professores assim e gostei muito.*

MJB- Nasceu a 27 de outubro de 1960, em Nova Lisboa, Angola. Cresceu com os seus pais e um irmão. O seu pai era engenheiro agrónomo, a sua mãe tomava conta da casa e dos filhos e a família também tinha terra para exploração agrícola. Diz que sempre sonhou em ser professora: *Não há uma tradição na família de docência. Todo o gosto foi realmente... acho que inato.* Lembra-se que brincar às escolinhas fazia parte do seu dia a dia, e era professora e aluna ao mesmo tempo. Um dia, após ter passado muito tempo a

pedir, um amigo da família ofereceu-lhe um ponteiro: *Eu com o ponteiro, finalmente ia dar as aulas imaginárias! Portanto, foi por instinto, por gosto, não é?* Com quatro, cinco anos, vieram viver para Portugal, especificamente para Lisboa e ingressou, com o seu irmão, numa escola privada onde permaneceu até ao quinto ano. Em 1975 viajaram de novo, mas desta vez para São Paulo, no Brasil. Recordar-se que foi colocada num colégio, onde sentiu, novamente, um sistema rígido, fechado; onde até foi chamada a atenção porque as meias que usavam não tinham o padrão da escola.

5.3.1. Formação académica e percurso profissional

TVB- Começou por tirar uma Licenciatura em História, seguida de uma Pós-Graduação em Ciências da Educação, depois um Mestrado em Sociologia das Religiões concluindo com uma Pós-Graduação em Administração Escolar. Iniciou as suas funções como professora em 1968/69 em Cabinda, onde se encontrava com os seus pais. Quando voltou a Portugal foi lecionar, por um ano, no Agrupamento Sá da Bandeira. Acabou por voltar para Angola, com o seu marido, que era oficial do Exército, onde ficou durante 4 anos. Nestes anos em que esteve em Cabinda, trabalhou com o Secretário de Estado na organização e abertura de uma escola pré-primária, onde teve oportunidade de partilhar os seus conhecimentos com outros professores para após a sua saída, terem os conhecimentos para manter a metodologia. Posteriormente lecionou na escola do Gulf Oil, onde o pai trabalhava, aos filhos dos empregados da companhia. Regressou em 1974, para a sua casa no Porto, com o intuito de começar a lecionar, mas diz, com tristeza, que membros do Ministério de Educação a contactaram para ir orientar os estágios das Educadoras de Infância na Escola Superior de Educação, de Viana do Castelo, devido à experiência que tinha tido em Angola: *“Eu queria lidar com alunos do liceu. Disseram que não “nós precisamos porque temos muito boas referências daquilo que fez em Cabinda”. Bom... e eu fui.* Depois desta experiência, que durou dois anos, regressou ao Porto, onde lecionou durante dez anos. Em 1986 foi colocada novamente longe de casa, desta vez em Lisboa, na Escola do Marquês de Pombal: (...) *mas para mim foi o mudar-me do Porto, onde eu tinha a casa, família, trabalho, as coisas, e dar por mim a dar aulas em Lisboa. Eu tinha de vir ao domingo à noite e ir às sexta-feira à tarde para casa. É por isso, que para mim, é a pior parte da carreira do professor.* Ao fim de dois anos foi inaugurada uma escola em Cascais, a Escola Secundária de Alvide. Foi a sua última colocação, pois permaneceu nessa escola até se aposentar em 2011.

AP- Quando optou por lecionar achava que seria por breves anos, mas acabou por se apaixonar pelo Ensino e nunca mais voltou à antiga profissão: (...) *estava satisfeito com aquilo que estava a fazer*. Recorda-se que teve dois anos de estágio, e que teve catorze, ou quinze aulas observadas nos anos que lecionou, do 3º ciclo e do ensino secundário. As reuniões de Conselho de Turma, de equipa, e do Conselho Pedagógico eram frequentes e faziam o acompanhamento a todos os formandos. Após a conclusão do estágio teve de concorrer a pelo menos quinze escolas, mas que ficou logo na sua primeira escolha: *É claro que nessa altura, de uma maneira, havia muitas vagas! Porque havia muita falta de professor*. Foi professor em três escolas apenas, duas no concelho do Montijo e a última em Alcochete, onde estava quando se reformou em 2021. Para além dos cursos já mencionados tirou duas pós-graduações em SP, uma geral e outra focada na Avaliação Docente e fez um curso de Supervisor de Exames.

LP- Explica que os seus professores a motivaram para esta profissão, aconselhando que tinha talento na área de Trabalhos Manuais/ Oficinas. Após o Ensino Primário, cumpriu com mais 5 anos de escolaridade e depois realizou as especializações dentro das áreas para ter habilitação própria para lecionar Trabalhos Oficiais ao 3º ciclo, e ao ensino secundário. Começou estas especializações em Lisboa, na Escola Profissional Joséfa de Óbidos, seguindo para uma segunda especialização na Escola Artística António Arroio. Conta que para começar a lecionar enviou inúmeras cartas para diversas escolas: *Mas nós escrevíamos cartas para as escolas. Eu escrevi algumas 20 e tal, ou 30 cartas, sempre com aquela: Deus queira (...)*. A única resposta que teve foi mesma da escola onde queria ficar, na Figueira da Foz, com um horário incompleto. Recorda-se da felicidade que sentiu quando foi aceite na sua primeira escolha, e que guardou esse acontecimento como um incentivo, uma motivação extra para ficar na carreira de professora. (...) *realmente foi o único sítio onde me responderam. Foi da Figueira da Foz. De modo que olha foi mais um incentivo, uma motivação para eu ingressar realmente no ensino*. Durante a sua carreira profissional fez as equivalências exigidas pelo Ministério da Educação para ter o grau de Bacharelato, tendo-se especializado em duas áreas de ensino: nos grupos 530 - Educação Tecnológica / 910 - Ensino Especial. (...) *o Ministério arranhou uma equivalência, um curso, um curso de equivalência que nós tivemos de fazer. Toda a gente teve de fazer equivalências, mas como ainda nessa altura, ainda não havia obrigatoriedade da licenciatura, era o bacharelato*. Conta, com orgulho, que quando o Ministério da Educação quis acabar com a disciplina de Trabalhos Oficiais uniu-se a

outros colegas professores e constituíram a *Associação de Professores de Educação Tecnológica*, onde tinha um cargo na Direção. Relembra as muitas reuniões pelo país, reuniões com membros do Ministério da Educação, com o Secretário de Estado Guilherme Oliveira Martins, entre outros, para que fosse possível a edificação da Educação Tecnológica. Partilha que também foi graças ao trabalho da Associação, juntamente com a reitora da Universidade Aberta, que esta organizou a Licenciatura em Educação Tecnológica. *E foi, realmente, foi ótimo, porque a grande parte não sabe, outras estão-se a borrifar, mas de facto a Educação Tecnológica hoje existe, muitos que são licenciados, agradecem à nossa associação.* Iniciou os estudos para ter a certificação de licenciatura, mas nunca concluiu devido a situações familiares que ocuparam demasiado o seu tempo. Lecionou em diversos distritos: Bragança, Coimbra, Faro, Leiria, Lisboa e Setúbal, tendo concluído as suas funções em 2023, numa escola no concelho do Montijo.

AB- Começou a lecionar com o 12º ano de escolaridade, sem licença do Ministério da Educação, numa Escola Privada de freiras nos Olivais, onde esteve cinco anos: (...) *a minha experiência em termos de conhecimentos pedagógicos estava um pouco limitada. Eu ensinava como me tinham ensinado.* Recorda-se da grande partilha que havia entre colegas, e que a ajudou a colmatar carências por não ter a Prática Pedagógica: *“E isso havia, isso sim, uma grande partilha, tanto na forma como abordar, porque normalmente nos juntávamos aos professores que tinham anos comuns, sobre como é que havíamos de dar isso.* Relembra que era um ambiente muito fechado à novidade e não se podia opinar em relação a nenhum assunto que fosse contra a política da própria escola. Seguidamente iniciou funções numa Escola Privada em Cascais, onde esteve durante quinze anos. Sentiu, de igual forma, um ambiente controlado e fechado, e que o que a entidade patronal queria era que se lecionasse e não que se discutissem políticas de educação. Este cenário fez com que desenvolvesse sentimentos de ressentimento, pois não era o tipo de ambiente onde queria continuar a trabalhar. O seu objetivo era tirar a licenciatura, o que era complicado a trabalhar a tempo inteiro, no regime diurno. Conseguiu alcançar o seu sonho porque a Escola Superior Almeida Garrett começou a ministrar cursos de Ensino Superior em regime noturno, de 1º ciclo. Era supervisionada nas suas aulas, por colegas, na escola onde trabalhava. Foi desta forma que conseguiu fazer a sua parte prática. Considera este passo como um marco na sua carreira: (...) *no meu percurso, a meio de 40 anos, ao fim de 18 anos, eu faço a minha licenciatura, isso tem de ser um marco na minha carreira.*

Após a conclusão começou a lecionar turmas de 1º ciclo no Montijo, onde se encontra a aguardar resposta para poder passar para a reforma.

MJB- Prosseguiu os seus estudos até ao 12º ano, e após passar no Vestibular entrou para o seu primeiro Curso Superior na Universidade de São Paulo, onde estudou as disciplinas de Português e mais duas línguas. Fez o estágio numa escola e também na sua universidade, recorda-se que tinha de dar feedback à sua orientadora de tanto em tanto tempo. Após a conclusão do estágio conseguiu colocação numa escola privada, a lecionar a disciplina de língua inglesa a alunos de várias idades. Lembra-se que começou com um horário de poucas horas, mas que foi sendo preenchido ao longo dos três turnos do dia, e até ao fim-de-semana. Tinha de percorrer as quatro regiões que dividem São Paulo: Norte, Sul, Oeste e Este: *Houve uma época que era assim, era à noite num lugar, era dia e noutra lugar..., mas uma experiência inusitada... muito, muito diferente.* Regressou sozinha a Portugal em 1992, para Abrantes. Foi fazer uma substituição de uma professora que estava de licença de maternidade. Indica que foi um familiar que preencheu os documentos necessários para poder concorrer a este lugar. Mais tarde foi concluir os estudos no ramo educacional na Clássica, em Lisboa, especializando-se em línguas: *E realmente é o saber pelo saber.* Partilha que dá muito valor à formação docente, que esta deveria ser realizada em várias áreas e não somente na escolar porque todas poderão ser úteis na relação professor-aluno e trazer riqueza às aulas. Planeia reformar-se em 2026, quando atingir a idade mínima exigida.

5.4. Conceções sobre os conceitos nos eixos temáticos

5.4.1. A Carreira Docente após o 25 de abril de 1974

TVB- Sobre este tema indica que a CD sofreu diversas mudanças, mas como atingiu o topo da carreira muito rapidamente, não sentiu os problemas que delas advieram. Assinala que foi colocada em escolas sem que tivesse optado por lecionar nas mesmas. Diz que quando regressou de Angola, em 1974, colocaram-na a dar orientação num Curso Superior de Educadoras de Infância, sem que ela quisesse: *vieram do Ministério a dizer que eu ia trabalhar na Escola Superior de Educação, das Educadoras de Infância.* Em 1986 é novamente encaminhada para outra escola, sem que fosse a sua vontade, neste caso a Escola Marquês de Pombal, em Lisboa: *Foi um ano difícil para mim, porque eu vivia no Porto e tinha de dar aulas em Lisboa.* Ao fim de dois anos a lecionar nesta escola é novamente colocada noutra, onde ficou até ao fim da sua carreira:

“era a Escola Secundária de Alvide, e fiquei aí até o fim da minha vida. Considera que a Educação é o pilar de uma sociedade, mas que os professores, a CD, tem vindo a ser desvalorizados, que já não é tão interessante como era quando começou: *No futuro pouca gente irá para professor. É uma carreira que não é valorizada, é uma carreira que é essencial, mas não têm respeito por ela.* Acredita que quem leciona deve ser sempre alguém que queira e goste de ser professor, que goste de ensinar para conseguir encaminhar cada aluno a atingir o seu potencial: *vão para professores, mas não gostam de ensinar, não têm aquele instinto de pegar no aluno e pô-lo num profissional de futuro.*

AP- Conta que após o 25 de abril de 1974 houve um período muito conturbado em todos os setores, inclusivamente na educação, mas que no ano em que começou a lecionar já se sentia alguma serenidade: *já existia alguma calma em relação à revolução do 25 de Abril e às confusões, àqueles grandes movimentos.* Entrou na carreira em 1981, como professor provisório, tendo feito a profissionalização em exercício (estágio). Esta tinha sido uma estratégia criada para possibilitar aos professores que estavam no ativo, com licenciaturas noutras áreas, de fazerem a formação pedagógica. Neste início da sua vida de professor em que esteve a fazer a profissionalização em serviço, que teve a duração de dois anos, foi acompanhado pelo delegado do seu grupo e por um professor universitário que frequentemente o ia visitar para conversarem. Relembra que a faixa etária dos professores era muito baixa, porque tinha havido um crescimento enorme na percentagem de alunos a frequentar a escola, e como resultados houve uma grande necessidade de professores, o que levou a que muitos nem o curso superior tinham ainda concluído. Foi uma fase em que podiam apenas concorrer aos miniconcursos: *Se tivesse 4 disciplinas de um curso superior já se podia concorrer a um miniconcurso.* Relembra que na primeira escola onde lecionou havia quase tantos alunos no ensino noturno, como no ensino diurno. Consequência do 25 de abril porque: *Toda a gente sentiu a necessidade de obter mais formação académica.* Muitos eram especialistas na sua área, mas sem qualificação académica. Esta procura por parte dos alunos criou: *uma necessidade enorme de professores.* Relembra que os dois anos da profissionalização em exercício foram muito exigentes, com muito trabalho, muitas reuniões, em que teve de apresentar um trabalho científico, e que a sua classificação final foi: *dada entre uma nota interna e uma nota externa.* No primeiro ano após o estágio teve de concorrer a 15 escolas, onde quisesse, e lembra-se que devido à falta de professores havia muitas vagas por preencher à volta do

país e que os horários dos professores eram apenas de 22 horas letivas, que só com a implementação do Estatuto da CD é que se introduziram as horas não letivas.

LP- Não fala muito da CD, diz que ao longo das décadas que lecionou tudo sempre aconteceu muito naturalmente: *eu fui sempre assim um bocado, se calhar, não me recordo as coisas, se calhar aconteceram naturalmente e eu não me recordo muito como é que, como é que foi, como é que aconteceu, qual é que foi a diferença.* Mas explica as várias etapas da sua escolaridade, do seu caminho até chegar a professora. Começou a lecionar com vinte e dois anos, a 14 de dezembro de 1978. Concluiu o ensino primário e mais cinco anos de estudos, e a estes nove anos de estudos adicionou duas especializações em Trabalhos Oficiais/ Manuais. Após a conclusão da segunda, para iniciar a sua carreira como docente teve de enviar cartas para as escolas, informando da sua disponibilidade. Quando recebeu a primeira carta de uma das escolas a informá-la que tinha sido aceite, recorda-se de ir à estação de Campolide (que ficava na sua área de residência) telefonar para combinar uma reunião para o dia seguinte, porque na sua casa não tinham telefone nem era ainda vulgar haver. Com um horário de apenas oito horas foi para a Figueira da Foz, e lembra-se do difícil que foi financeiramente: *Era uma miséria realmente... tive de pagar quarto, tive de pagar alimentação. Não era fácil, mas era a única maneira e ainda hoje é assim.* Recorda-se levemente dos concursos, dos miniconcursos, das inúmeras cartas que teve de enviar, e que havia muitos horários incompletos. Comenta que nessa altura, há mais de quarenta anos, existia nas escolas uma separação hierárquica entre os professores, sendo acompanhada com formas distintas de tratamento. Existiam os professores efetivos, os da casa, e depois os provisórios, os contratados, que nem eram considerados professores: *Eu lembro-me que na Figueira da Foz, os professores novos, os contratados, tratavam por senhores doutores aos colegas mais velhos.* Os conhecimentos que tinha para lecionar cingiam-se à matéria, ao currículo, não tinha tido disciplinas como Pedagogia, ou Psicologia. Também não se recorda de ter tido reuniões com representantes disciplinares, ou de haver documentação sobre as avaliações, ou destas terem percentagens na altura da atribuição de notas. As únicas orientações que teve foram sobre o horário e a matéria que tinha de lecionar: *Até porque ninguém nos ensinava a ser professores. Nós éramos assim despejados, é assim, olha...* Após oito anos de ensino foi fazer a profissionalização ao Politécnico de Setúbal, para conseguir passar a ser efetiva, ingressar no quadro: *... eu recordo-me que, de facto, nós fazíamos estágio já depois de termos uma certa experiência profissional.*

AB- Explica que não tem conhecimentos suficientes, nem experiência para falar muito sobre este tema porque começou a lecionar em setembro de 1978. Esclarece que começou a lecionar com apenas vinte anos e o 12º ano numa escola privada, na altura sem licença do Ministério da Educação. Por isso não sentiu a fase de mudança desencadeada pela Revolução do 25 de abril de 1974 como professora, mas sentiu-a enquanto aluna. Recorda-se de alguns dos seus professores que incentivavam os alunos a serem interventivos, a manifestarem a sua opinião, mas que ao começar a lecionar num estabelecimento privado deparou-se com outra realidade, um ambiente e um tipo de ensino fechado: *O que era importante é que o professor agrade, que seja aceite pelos encarregados de educação como uma boa professora e que os meninos aprendam.* Recorda-se de falar com colegas que lecionavam no ensino público (EP) e sabia das diferenças que existiam entre o EP e o privado. No colégio onde lecionava não se podia manifestar opiniões contrárias à linha estabelecida, e por isso, não havia mudança. Na segunda escola privada onde esteve o alinhamento era o mesmo: *O que entidade patronal queria era que se lecionasse não, não, que se discutisse políticas de educação.* Por ter começado a lecionar no ensino privado em 1978, e só ter entrado para o EP em 2004, não tem a noção de como se desenvolveu a CD desde 1974 até essa data. Conta que quando concorreu ao EP, pela primeira vez, foi num ano de mudança em que os professores do ensino privado tiveram de concorrer na segunda prioridade porque na primeira apenas podiam concorrer os que já tinham lecionado anteriormente no EP. Lembra-se de que o tempo de serviço só começou a contar após os três anos de período probatório, e a partir do momento em que efetivou. Nessa altura subiu rapidamente para o escalão correspondente aos anos que tinha lecionado no ensino privado: *E aí é que eu passei do escalão 1 para o escalão 6 ou 7.*

MJB- Não tem experiência nem muitos conhecimentos sobre as mudanças na CD após 1974 porque ainda era uma aluna nesse ano, e em 1975 foi com a sua família para o Brasil. Foi em São Paulo que concluiu os estudos, tirou a sua licenciatura e começou a lecionar. Quando começou a planear regressar a Portugal pediu a um familiar para concorrer por ela: *tive um familiar que (...) preencheu-me os papéis, obviamente, e eu precisava.... Era impensável hoje em dia, não é?* Foi assim que conseguiu a sua primeira colocação, numa escola em Lisboa, em 1992. Recorda-se muito bem deste ano, porque teve de vir sozinha, para aceitar o seu primeiro horário em Portugal.

5.4.2. A implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

TVB- Sobre a Implementação da LBSE recorda-se apenas que foi nesta fase que os professores começaram a estar organizados por escalões e que o tamanho da burocracia aumentou drasticamente, tendo afetado a sua vida familiar porque começou a estar muito mais presa à escola: *o professor é preparado para ensinar e depois tem de fazer outro trabalho que é a tal burocracia*. Como já tinha o grau académico de Licenciatura (e Mestrado) não sentiu diferença na área da exigência do grau académico.

AP- Ao ser questionado sobre a LBSE diz que foi um documento teórico muito bem construído, que trouxe uma forma diferente de olhar e lidar com os alunos, que introduziu a escolaridade obrigatória até ao nono ano, mas que só sentiu as suas consequências por volta de 1992, com a reforma do Ministro da Educação Roberto Carneiro (1987/1991). Acredita que foi: *uma reforma muito bem construída*. Afirma que foi a partir desta altura que o Ministério da Educação começou a produzir livros de orientação sobre diversas áreas, e em particular houve um foco na avaliação dos alunos: *O conceito da avaliação contínua, dos alunos estarem na escola para aprender, de se adaptar à avaliação àquilo que se pretendia*. Continua por dizer que se começou a questionar as reprovações, especialmente em anos não terminais de ciclo, o que não acontecia anteriormente. Mas também surgiram livros e documentos sobre o papel do professor, do diretor, até mesmo sobre o currículo: *O que era isto do currículo, o que era isto da autonomia, o que era isso da gestão diferenciada? Muitas coisas, muitas. Portanto, a partir daí, há efetivamente uma mudança, e a mudança não foi só teórica*. Recorda que começou a estar mais tempo na escola, e que a escola estava mais envolvida. Foi em 1992 que trocou de escola pela primeira vez, ficando no mesmo concelho, Montijo. Foi lecionar para uma escola construída há pouco tempo, em que a grande percentagem de professores que nela lecionavam estavam na casa dos vinte anos. Relembra a energia que sentiu, porque para além de todo este processo ter trazido muitas mudanças, a escola também tinha uma energia contagiante, com grande parte dos professores a querer coordenar projetos, a reunirem-se para partilhar ideias, a organizar eventos, a discutir diversos assuntos: *Havia uma certa vibração que eu acho muito positiva. A escola era vivida de uma forma muito intensa. (...) sentia-se essa onda muito positiva porque toda a gente acreditava que estava envolvido num processo que ia efetivamente mudar muita coisa em termos sociais, e mudou*. Reafirma que a LBSE trouxe muitas mudanças positivas, e que nas escolas havia muitas pessoas, muitos professores com ideias muito abertas e empenhados.

LP- Quando questionada sobre a LBSE, recorda-se que os professores tiveram de fazer um curso de equivalência para terem o Grau de Bacharelato, ou de tirar mesmo um curso que lhes desse esse Grau, porque foi este o nível mínimo de Ensino Superior exigido na LBSE, para se poder lecionar. Explica que o Ministério da Educação criou Bacharelatos para colmatar esta carência por parte dos professores: *Realmente o Ministério criou os bacharelatos para nós. E nós tivemos de fazer. (...) Ficámos com os bacharelatos ou equivalências a bacharelatos.* Sentiu muita dificuldade no decorrer deste processo porque estava a trabalhar com um horário completo, estudava em casa, e considerou o curso muito intenso, tendo no fim de ir à Universidade do Minho fazer os exames. Relembra a sensação de nervos que sentiu, porque os exames eram assistidos por três professores que não conhecia, e eram divididos entre as componentes escrita e oral, sendo a segunda para defesa da prova escrita. Embora tenha tido de repetir o exame escrito, afirma que a LBSE foi boa para a sua vida profissional, porque deu-lhe as ferramentas necessárias para completar os seus estudos: *se não nos obrigassem a ter mais estudos, ainda não sei como é que seria..., mas para mim não foi mau.*

AB- A implementação da LBSE não trouxe nenhuma alteração à vida profissional de AB, porque estava a lecionar numa escola privada. Começou a dar aulas logo após ter terminado o 12º ano, porque na altura não era exigido um grau académico. Embora a direção da escola privada facultasse os novos programas, estes não eram aplicados: *Mas não havia muito contato. Não havia ações de formação.* O pouco que soube sobre os resultados da sua implementação, foi informação partilhada por colegas suas que lecionavam no EP. Contaram-lhe que a Educação Especial começou a ganhar mais importância, e que de uma forma geral havia grandes mudanças nos programas educativos. Contaram-lhe que estavam sempre a passar por novas estratégias educativas: *de 4 em 4 anos tínhamos nova forma de abordagem, novos modelos, e isso eu sabia pelas colegas do Estado.* Ao fim de quase duas décadas ingressa no curso superior de professores, e conclui a sua licenciatura, permitindo-lhe o acesso ao EP: *o Ensino Público era o ensino que eu queria.*

MJB- Regressou a Portugal em 1992 com uma licenciatura concluída e após já ter alguns anos de experiência como professora em São Paulo, no Brasil. Sobre a implementação da LBSE admite que sabe muito pouco, que acha que teve a ver com a obrigatoriedade do ensino para todas as pessoas, independentemente do género ou classe social, entende a

LBSE como a democratização do ensino: *Houve essa possibilidade de que o ensino se democratiza*”. Faz uma comparação entre os seus tempos de aluna no liceu, e depois como professora. Enquanto aluna chegou a ter professores sem curso, e outros apenas tinham mais 4 ou 5 anos do que ela: *os professores, na altura, ainda no tempo de liceu que ainda fiz cá, não tinham terminado o curso e era perfeitamente aceitável que estivessem a dar aulas*. Mas quando regressou já era exigido aos professores um grau académico e estágio: *depois de regresso (...) era impensável, não é? Só com estágios, só com enfim... já com a carreira toda alinhavada*. Recorda-se de colegas que para fazerem o estágio, ou efetivarem, tiveram de concorrer para longe das suas casas e famílias, deixando os filhos ao cuidado dos pais ou sogros: *era a mãe, era a sogra, que tinham de fazer isso, obviamente, mas lá está, para se vincularem, para fazerem o estágio, e para poderem começar a aspirar, então a uma CD mais perto de casa*. Explica que nunca se importou com as deslocações em Portugal, porque era pouco quando comparado com as distâncias que teve de fazer no Brasil e o importante era vincular: *os docentes concorriam, mas não importava se a região era lá no Algarve ou se fosse para o Norte. O importante era haver o vínculo*.

5.4.3. Os efeitos do Tratado de Bolonha

TVB- Sobre a implementação do Tratado de Bolonha indica que o que sentiu foi o surgimento de mais papeis para preencher, de mais relatórios para fazer, de muito mais burocracia. Considera que os professores que tiraram o curso de professor após a implementação do Tratado de Bolonha saíram mal preparados devido à redução da parte científica tendo muitos cursos ficado com metade dos créditos que tinham anteriormente: “eu acho que não vinham muito bem preparados. Considera que os cursos deveriam ter todos estágio profissional e que seria nesta fase que se dariam ferramentas aos futuros professores para melhor saber lidar com a diversidade de situações que acontecem ao longo da carreira: Havia necessidade de começar os estágios sim, mas muito bem fundamentado, aquilo que lhes dava para valorizar a sua profissão.

AP- Entende que o Tratado de Bolonha não o afetou, mas sente que veio desvalorizar os cursos superiores que muitos professores tinham tirado. Uma grande percentagem dos professores tinha tirado uma licenciatura de cinco anos, tendo realizado o estágio depois, e viram o Tratado de Bolonha reduzir para metade as horas para se realizar a Licenciatura

conseguindo nos mesmos cinco anos alcançarem o Grau de Mestre. Diz que já ouviu, várias vezes, os professores que concluem o Grau académico de mestrado, tratarem com inferioridade os colegas que embora com décadas de experiência e com os mesmos anos de ensino superior, tinham “somente” o Grau de Licenciatura: Como somos mestres sabemos mais que esta cambada toda que só são licenciados. E as pessoas não têm culpa, é só a Juventude.

LP- Não demonstra muito interesse ou conhecimentos sobre o Tratado de Bolonha. Indica que embora tenha iniciado a Licenciatura, e concluído algumas cadeiras, não a finalizou. Também regista que nunca sentiu diferenças no trato entre os professores mais novos (Pós-Bolonha) e os professores com mais idade, nem sabe se poderiam ou não ter mestrado.

AB- Quando decidiu ir fazer a licenciatura, este grau académico já era obrigatório para se lecionar no EP, mas não o mestrado. Como já estava no último escalão e um pouco desmotivada com as políticas educativas decidiu que não queria prosseguir com os estudos: (...) achei que não valia a pena. Eu já não quis apostar. Embora não tenha realizado o mestrado considera que é importante, que é sempre uma valorização pessoal e profissional e que é diferente um professor entrar na carreira com mestrado ou apenas com uma licenciatura. Sobre as outras medidas que o Tratado de Bolonha trouxe, não consegue especificar nenhuma em pormenor, diz apenas que veio fazer mudanças de uma forma abrangente, mas não acha que foram estruturais.

MJB- Explica que embora para si não tivesse trazido nenhuma mudança, entende que foi muito positivo porque uniformizou o nível de ensino obrigatório para toda a população portuguesa, proporcionando a todos as mesmas ferramentas, as mesmas possibilidades, e também uma igualdade de níveis em comparação com os outros países: (...) esta estrutura do Tratado impõe-se a esse nível não é, para um lugar mais estratégico, com mais de igualdade, portanto, a par de outros países também. Entende que o mestrado é importante para aprofundar os conhecimentos que se vão utilizar mais tarde, no ensino: é o perspetivar outros horizontes, também o aprofundar a outro nível, os nossos, portanto, os conhecimentos que vamos passar, não é, mais tarde.

5.4.4. A avaliação do desempenho Docente

TVB- Sobre a avaliação do desempenho docente conta que a sua progressão na carreira foi muito diferente da que está atualmente em vigor. Quando houve necessidade de ser avaliada, o Ministério da Educação enviou inspetores às suas escolas, que observaram as suas aulas e fizeram registos de tudo o que dizia, como se comportava e que materiais usava: *nós tínhamos inspetores que vinham assistir à nossa aula. Vinham ver como é que nós preparávamos as aulas.* Lembra que só na passagem para o 8º escalão é que houve uma real avaliação, e que conhecia muitos colegas que não tinham passado deste nível. Como tinha realizado um trabalho inovador de final de curso sobre como ensinar a disciplina de História a alunos surdos-mudos, com uma excelente avaliação, teve um louvor na passagem do 8º para o 9º e rapidamente subiu ao 10º, diz que foi uma compensação pelo seu trabalho: *Uma valorização do meu exame de oitavo escalão.*

AP- Acredita que a avaliação tem um papel fundamental na melhoria do desempenho docente, mas que a forma como está elaborada e está a ser conduzida não é a mais transparente e objetiva. Indica que não faz sentido vir avaliar colegas dos concelhos ao lado do da sua escola, porque todos se conhecem. Continua para dizer que se há um professor que tem a menção de Excelente todos na escola deveriam saber quem é, e porque é que teve aquela avaliação, para poderem aprender com as suas práticas: *Eu tenho de aprender com quem é excelente.* Afirma que após o 25 de abril de 1974 deixou de haver avaliação docente, e que esta só começou a ser obrigatória a partir da promulgação do ECD, em 1991. Explicou que os professores estavam equiparados aos restantes trabalhadores da função pública, que mudavam de “fase” de quatro em quatro anos: *fizeste 10 pontos, mudas para o escalão que vem a seguir. Não havia relatórios, não havia absolutamente nada.* Conta que o ECD surgiu como consequência da LBSE que registava em 1986 a necessidade da existência de uma CD, e que esta deveria promover a subida de escalões através de um sistema de avaliação. Na altura ainda com a diferença de início de carreira entre o 1º e o 3º para bacharelatos ou licenciaturas, mas já com a obrigação da entrega de um relatório crítico e dos cursos de formação. Lembra-se que foi nessa altura que começaram a surgir os centros de formação como o Cenforma, mas as avaliações dos professores eram entre uma entre duas possíveis avaliações: *era satisfaz e não satisfaz. Nunca me lembro de alguém ter tido um não satisfaz.* Pensa que só em 2007, com o novo diploma, é que a avaliação docente começou a afetar a vida dos professores. Afirma que do ponto de vista teórico achou as medidas muito interessantes e o modelo bem

desenhado, com a criação de professores titulares, mas que na prática não funcionou: *Porque na prática pegou nos velhos todos, e transformou os velhos todos em professores titulares.* E os professores com menos antiguidade não lhes reconheceram esses atributos, só porque tinham mais anos de prática letiva. Tal como na primeira versão do ECD permitia que todos os professores chegassem, sem problema, ao 7º escalão, mas se quisessem passar para o 8º teriam de fazer uma prova pública. Recorda-se que nesta altura que se começou a sentir uma mudança de ambiente nas escolas, e foi também nesta mudança que foram adotadas as menções de Muito Bom e Excelente, para alguns conseguirem progredir mais rapidamente, mas: *se houve muitos professores que trabalharam para ser excelente, e que o merecem completamente, se calhar houve depois situações que são gritantes de profunda injustiça.* Prossegue assinalando que em 2012 surgem novas alterações porque para além do afunilamento na passagem do 6º para o 7º escalão, passou a existir mais um na passagem do 4º para o 5º escalão, e a criação de percentis, mais comumente chamadas de quotas: *Só que na altura estava tudo congelado, portanto, também não afetou ninguém.* Só a partir do momento em que finda o congelamento é que os professores começam a sentir a implicação na progressão dos Muito bom e dos Excelente, começam a ver uns colegas a progredir muito mais rapidamente. Recorda alguns colegas dizerem: *eu tenho aqui um excelente, papo já um ano e estou no quarto, passo para o 5º com 1 ano recupero, já estou no sexto, em 2, em 3 anos, chegaram ao 7º. E outros? Tão bons ou melhores, mas que não passaram.*

LP- Sobre a Avaliação do Desempenho Docente diz que não se lembra de ter sido avaliada quando começou a lecionar, nem em que ano é que começou a fazer relatórios de avaliação, ou que começou a ser obrigatório fazer-se formações. Mas, entende que foi devido à avaliação que fez a grande quantidade de formações que fez. Conta que esteve onze anos destacada no Ensino Especial (onde realizou muitas formações sobre a área), e que durante esses anos não se manteve a par do que se passava no Ensino regular: *Eu estive onze anos no ensino especial. Estava destacada, naquilo que concerne à educação regular, não sei se posso assim dizer. Eu perdi-me, perdi-me bastante.* Exprime algum desanimo quando fala de uma experiência que teve, na sua subida ao 9º escalão, altura em que era avaliadora e teve um Bom (pequenino) na sua avaliação. Diz que nunca gostou de visitar a Direção das escolas, ou de ter comportamentos para tentar cair nas graças dos seus membros, que sempre opinou sobre os assuntos que considerou que o tinha de fazer, e que por isso foi sempre colocada de lado: *Ainda há muito favoritismo nas escolas.*

Sempre tem havido e cada vez há mais. Esse favoritismo criou-lhe uma sensação negativa sobre a avaliação docente. LP não transmitiu mais nada sobre a avaliação docente.

AB- Como já está no 10º escalão há mais de dez anos nunca foi avaliada pelos moldes organizacionais atuais, mas é avaliadora e tem cumprido com essa função todos os anos. Considera que a avaliação é importante para os professores porque deveria ser uma estratégia para conhecerem o que é necessário fazerem para melhorar a sua prática letiva. Mas não acha que a evolução estrutural que a avaliação docente sofreu ao longo dos anos tenha sido a mais acertada: *eu não sei é se as regras são as mais corretas.* Considera que é muito importante apontar caminhos a um professor, o auxiliar sobre as melhores estratégias e sobre o que deve ou não fazer, ajudar o professor a refletir sobre o seu trabalho: (...) *não sei se nos moldes como a avaliação é feita se realmente traz uma reflexão por parte do professor.* Mas que o que observa é uma obrigação, a preparação para lecionar umas horas em que vai ser observado e avaliado, com mais umas horas obrigatórias de formação: (...) *acho que nos deveria obrigar a refletir e a única coisa que diz é: lá tenho de passar por isto.* Continua por exprimir que as subidas de escalão têm apenas consequências monetárias, mas que deveriam espelhar a sua experiência profissional, deveriam ser *uma valorização profissional.* Que ao longo dos anos foi conhecendo vários professores excecionais, empenhados, mas muitos outros não e que se calhar não deveriam ter a mesma forma de progressão como os que desempenham um trabalho excecional quando comparado com o seu. Acredita por isso que a avaliação deveria ser mais seletiva, que deveria avaliar a implementação de cada docente: *Há aqueles que se dedicam e que conseguem chegar, mas às vezes vejo uns chegarem à frente, não sei se deveriam.*

MJB- Na escola onde leciona há a prática da supervisão, da coadjuvação, por isso quando teve de ser avaliada com aulas observadas não ficou nervosa porque já estava habituada a ter alguém na sua sala: (...) *vou-lhe dizer sinceramente, a pessoa entra em sala de aula e acaba quase por esquecer que está ali alguém.* Não tem conhecimentos de como era este processo no passado, antes de vir para Portugal, nem propriamente de como evoluiu. Presentemente sabe que se tem de cumprir com alguns parâmetros para se mudar de escalão, embora só tenha mencionado as aulas observadas: (...) *nós temos de passar por isso. Lembra que correram bem, e que conseguiu mudar de escalão, e que não interferiu no seu percurso profissional.*

5.4.5. A crise no reconhecimento social dos Professores

TVB- Diz que sempre teve boas relações com os Encarregados de Educação, que sempre foi tratada com respeito: *eu senti-me acarinhada pelas pessoas*. Foi sempre uma professora disponível para auxiliar quer em situações relacionadas com a escola ou as de foro mais íntimo. Embora esta tenha sido a sua experiência até 2011, ano que deixou de lecionar, como mantém contacto com colegas sabe que há mudanças acentuadas, que a realidade atual é muito diferente, e que a profissão docente não tem o mesmo respeito que tinha. Fala das agressões que os professores sofrem quer de alunos, quer de Encarregados de Educação, ou mesmo de outros familiares, e lamenta as greves frequentes que espelham a revolta sentida: *sem professores, não vai haver pessoas habilitadas a exercer em outras profissões*.

AP- Relembra tempos passados, em que os professores em bastante reconhecidos em sociedade, mas diz que nunca deixou de sentir isso dos seus alunos, e dos Encarregados de Educação. Conta que quando os seus alunos passam por ele na rua vêm-lhe falar: *A forma como vêm ter comigo, como conversam comigo. Como alguns vêm à procura de mim para dar explicações aos filhos. Acho que me faz subir uma certa autoestima*. Pensa que antigamente os professores detinham uma posição de importância porque grande parte da população nem a quarta classe tinha, e por isso, conheciam, sabiam mais do que a maioria da população. As pessoas tinham cuidado ao falar com os professores (assim como com outras pessoas que tivessem outro curso superior), tratavam-nos com reverência porque: (...) *eram detentores de um conhecimento*. Afirma que até os chamavam, incorretamente, de doutor. Atualmente colocam-se em causa na comunicação social os professores, os advogados, assim como os médicos ou juizes, algo que não acontecia dos anos 80 ou 90. Conta que a sua última turma, que acompanhou desde o 10º ano até ao 12º ano, contava com metade dos Encarregados de Educação com formação superior, e parte com maior grau académico do que o seu: (...) *o grau de rigor, de exigência em relação aos professores é hoje muito diferente. Não se pode dar uma resposta como se dava há 30 anos ou há 40, a um pai ou encarregado de educação*. Acredita que tudo mudou neste período de campo, porque atualmente um professor, um doutor é apenas mais um: *O reconhecimento não vem do título académico como nas outras profissões, portanto, os pais estão muito atentos. Percebem claramente quem faz um bom trabalho, quem não faz*. Questiona porque é que os Encarregados deveriam sentir reverência se eles próprios têm Licenciaturas, Mestrados ou mesmo Doutoramentos.

Afirma que por serem detentores desses graus acadêmicos aumentam é a exigência. Quando esteve na Direção de uma escola compreendeu que se em cem professores havia um ou dois que tinham algum problema, isso não significava que era toda a classe docente que tinha problemas, mas que todos os professores estão diariamente expostos a dezenas de alunos e que tudo o que os professores dizem ou fazem é amplificado e partilhado rapidamente, que tudo atualmente é exposto para um grande público com grande facilidade. Relembra os seus tempos de aluno em que o respeito que existia pelos professores era apoiado no medo dos castigos físicos, e afirma que o aflige quando ouve alguém afirmar que esse tipo de respeito é que era bom: *Isso mudou, já não há esse respeito, isso não existe, nem quero que exista*. Reitera que a sociedade mudou, se os alunos mudaram, os professores não podem continuar a falar nem a agir como há trinta ou quarenta anos atrás. Sempre defendeu com os seus colegas, nas salas de professores, que se deve ter: *respeito aos alunos, respeito aos pais, que será respeitado. Mas tem de se mostrar respeito*.

LP- Quando começou a lecionar sentia que os professores eram respeitados, eram bem tratados quer pelos alunos, quer pelos seus encarregados de educação, porque representavam alguém que tinha mais conhecimentos, mais habilitações, alguém que era “superior”: *Éramos respeitados, até porque havia sempre uma certa deferência em relação ao professor, era alguém que estava acima, e eles também não sabiam as habilitações das pessoas*. Relembra, com carinho, os alunos que teve, que já vinham para a escola cansados, após terem ajudado a tratar dos animais ou do campo, mas que queriam assistir à sua aula: (...) *eles diziam: eu só vim por sua causa*. Essa memória foi sendo suplantada ao longos dos anos por outras experiências menos boas: (...) *as coisas estão completamente diferentes*. Não consegue apontar uma única razão para que a situação se tenha alterado tanto ao longo dos anos: *Eu também gostaria de saber, porque se calhar se soubesse, tinha conseguido ultrapassar mais essa problemática*. Não compreende o desrespeito que é manifestado pelos professores por parte da população, nem a falta de interesse que os alunos sentem pela aprendizagem, porque sempre teve de lutar para conseguir alcançar os seus objetivos e o que viu, nos seus últimos anos, foi que os alunos não se queriam esforçar e, tal como os seus Encarregados de Educação não demonstram respeito pelos docentes: (...) *a maior parte dos miúdos não quer trabalhar. E respeito pelo professor também não têm. Os pais não têm como é que eles vão ter?* Sugere que aquando da nomeação de Maria de Lurdes Reis Rodrigues para Ministra da Educação,

entre 2005 e 2009, é que se começou a sentir o nascimento da insubordinação pelos professores, a desresponsabilização dos alunos pelo que faziam, e até mesmo os Encarregados de Educação começaram a não assumir a sua culpa na educação dos seus filhos: *Não sei explicar, mas a sociedade está diferente, as pessoas responsabilizam sempre o outro pelas coisas, e não se responsabilizam elas próprias.* Continua por dizer que os Encarregados de Educação põem tudo em causa, tratam com pouco respeito os Diretores de Turma, e confrontam, enfrentam, e instruem os seus educandos na forma como se dirigir aos docentes, aos colegas, e sobre o que dizer – tratam os professores como inimigos, e a escola como um espaço de guerra. Expressa alguma tristeza porque tudo se tornou mais fácil, mais acessível ou gratuito, e em vez de ser valorizado é visto como garantido, e desconsiderado: *No meu tempo nós pagávamos tudo, livros, cadernos, pagávamos tudo, não é? Agora têm livros de graça, têm computadores de graça, têm tudo de graça e não aproveitam. E não aproveitam...* Acredita que um dos motivos que levou os alunos a desrespeitarem a escola, e a deixarem de se esforçar, foi a implementação da medida que incentivou o facilitismo nas passagens de ano, e a possibilidade de terem aprovação com múltiplos níveis inferiores a três, em anos letivos que não sejam finais de ciclo. Acredita que esta medida perturbou e perturba até os bons alunos: *Mas eu estou-me a maçar, a matar, a trabalhar, para quê? Se eles não trabalham, têm negativas a todas as disciplinas... e passam. Para que é que eu me estou aqui a matar-me, a trabalhar, isto é o que eles pensam.*

AB- Quando começou a dar aulas os professores eram tratados com muito respeito, e existia uma ligação diferente com os encarregados de educação: *Nessa altura o professor (...) eram assim, tipo uma entidade de muito respeito.* Os encarregados de educação recorriam à sua ajuda para levarem os seus filhos a mudar algum comportamento, por exemplo a conseguir que fossem para a cama mais cedo, porque eles não o conseguiam fazer. E os seus alunos, após conversar com eles, faziam o que lhes pedia: *-Mas se a professora disser, ele faz. E isso acontecia.* Conta que o seu trabalho não era posto em causa, que errava, que pedia ajuda aos seus colegas para ultrapassar alguma dificuldade, mas que os encarregados de educação mantinham o respeito pelo trabalho dos professores. Sentiu este respeito até aos anos 90, e o que sente atualmente é que há uma desvalorização do cargo de professores por uma grande parte dos Encarregados de Educação: *muitos pais dificultam muito a vida, muitos pais mesmo.* Sente que há uma grande falta de diálogo, que as pessoas não falam sobre o que devem, e isso vê-se nas

relações entre os EE e os professores dos seus educandos: *Há pouco diálogo, (...) há muita dificuldade no diálogo.* Relembra um “governante” que disse que os professores deveriam trabalhar mais, uma afirmação que considera ingrata com todo o trabalho que um professor faz, dentro e fora da escola. Sente que estas afirmações funcionaram como “bolas de neve” para a população em geral, e que depois passa na comunicação social: *a ideia do que o professor só trabalha enquanto está na escola?! Ainda hoje isso é considerado! Que têm um Verão de férias... Eu tenho um mês de férias, como qualquer outra pessoa.* Lamenta que as pessoas que defendem os professores, que estão nos sindicatos, não tenham muito experiência letiva ou porque não deram muitos anos de aulas, ou porque têm reduções ou o trabalho muito reduzido: *Defendem os trabalhadores, mas nunca tiveram quase tempo nenhum numa sala, e pronto, e defendem os professores, o que é eu posso dizer.* Considera que não podem compreender a realidade se não têm a experiência: *(...) tem de se estar lá para saber bem como é que as coisas funcionam.* Para AB todas estas situações que favorecem o pouco reconhecimento social da figura do professor.

MJB- Relembra que começou a lecionar no Brasil, e que sempre sentiu um grande reconhecimento por parte de todos: *O professor era visto realmente como aquela pessoa de bem, que transmite conhecimento às pessoas.* Diz que a relação entre todos os funcionários das escolas no Brasil era na base do respeito e sem a disparidade no trato que existia em Portugal. Nas escolas portuguesas sentiu o mesmo respeito, também, mas havia reverência no tratamento, os professores eram os senhores doutores; no Brasil havia respeito, mas todos eram tratados da mesma forma, sentia-se que todos tinham algum tipo de conhecimento para partilhar, e esse tipo de ideologia era promovida. Atualmente, embora nas escolas mantenha uma muito boa relação com os funcionários da escola, tem observado uma diferença no trato pelos encarregados de educação: *está-se a deteriorar, isso sim por parte também dos seus encarregados da educação. Portanto, da sociedade em si.* Acredita que há uma parte da população que entende que o trabalho do professor é muito difícil, e cada vez mais, mas que outros estão sempre a intrometer-se no trabalho do dia a dia do professor, e que se torna ainda mais difícil conjugar com a crescente indisciplina: *realmente penso que haja mesmo uma precaridade cada vez maior no reconhecimento.* Uma grande diferença que observa é que antes os professores eram quem detinha o conhecimento, mas que atualmente é fácil e rápido se pesquisar sobre qualquer assunto. Que há uma constante atualização da informação, as notícias estão sempre a ser

partilhadas, mas ajudam a criar este afastamento entre os alunos, e os seus encarregados da educação, dos professores porque criam a ilusão que a escola e os professores são facilmente substituídos, mas vão: *contra tudo o que é ser professor na verdadeira aceção da palavra, passar o conhecimento, mas não só: é ser amigo, portanto, estar ao pé dos seus alunos.*

5.4.7. A precarização da Carreira Docente

TVB- Sobre a precarização da CD diz que mal chegou a Portugal, sentiu logo um choque porque a enviaram para lecionar em Viana do Castelo, quando queria ficar no Porto. Também se ressentiu financeiramente devido diferença de vencimento que tinha cá, quando comparado com o que estava a receber em Angola: *quando cheguei a Viana e vi o que me pagaram, pensei que estava errado, fui lá questionar e depois é que eu vi que cá era assim.* A situação pior foi quando a colocaram a lecionar em Lisboa, longe da sua família, da sua residência, e sem ter optado por esta colocação: *Eu tinha de vir ao domingo à noite e ir às sexta-feira à tarde para casa.* Devido a ter ficado colocada na escola no Marquês de Pombal, acabou por se mudar, juntamente com a sua família, para Lisboa. Refere que investiu toda a sua carreira em si enquanto professora, em cursos, mestrados, pós-graduações e que foi grave a redução que sofreu na sua reforma: *O que dava depois de pagar os impostos, quase 3000€, e agora tenho 1800€ de ordenado, vê lá o que eles fizeram. Eu acho que não merecia, porque eu investi muitos anos, investi a minha vida nessa parte. Na carreira.*

AP- Quando começou a lecionar não sentiu precarização porque havia muita falta de professores, em particular no seu grupo de Matemática e ficou logo na escola que queria ficar. É a partir de 2000 que começam a sair milhares de professores dos cursos superiores e as vagas começaram a escassear. A esta situação, que não o afetou, juntou-se o primeiro congelamento em 2005 e depois o aumento dos impostos em 2011: *em 2005 estava no oitavo, tinha passado para o oitavo escalão, eu tinha um vencimento líquido que 13 anos depois, quando passei para o nono escalão, em 2018, ainda não chegava ao de 2005, e o preço de tudo subiu, impedindo os professores de sentirem alguma folga económica.* Para si a precarização começa com um quadro que está cheio, com um corpo docente envelhecido, com a permissão em se entrar em cursos superiores de professores em que não há falta, criando assim frustrações e situações de contratos, *a saltar de escola em escola* durante mais de uma dezena de anos para os professores. Considera que há uma

falha de planeamento do edifício da educação, e em que cada ministro quer impor o seu próprio currículo e que isso cria uma grande instabilidade. Sugere que deveria haver uma instituição à parte que desenvolvesse e avaliasse o currículo, porque não faz sentido os professores fazerem: *formação para um determinado currículo e passado 2 ou 3 anos, é tudo para deitar fora?* que essa forma de agir *cria mal-estar e desalento*.

LP- Sobre este tema, manifesta que é muito complicado para os professores estarem longe de casa, das famílias, especialmente se tiverem filhos. Não só pela distância, mas como pelo desapego que se cria, pelo lado emocional que se vai desgastando. Esta situação é agravada pelo fator económico, pois os professores são forçados a alugar uma casa ou um quarto para residirem, têm de pagar deslocações, e como normalmente esta situação acontece nos professores que estão na carreira há menos tempo, o vencimento também é menor, o que se traduz numa acentuada precarização da CD. Questiona como é que se pode esperar que algum profissional esteja no seu melhor, quando exposto a todas as condicionantes que esta carreira impõe: (...) *as pessoas são humanas, e como são humanas não podem estar a 100% no trabalho. E pronto, se calhar, faltam mais, não é? Não sei. Provavelmente todos esses problemas influenciam o trabalho como professor.* Não acredita que a opção de os professores serem colocados pelas Câmaras Municipais seja uma decisão acertada porque as Câmaras são partidárias, e onde existe favorecimento. Mas sente que se deveria encontrar uma forma que permitisse aos docentes de ficarem na sua zona de residência: *Se as Câmaras escolhessem pela capacidade de trabalho, se escolhessem pela qualidade... Mas não sabemos....*

AB- Sobre a precarização da CD relembra-se de ter ido para a Segurança Social pedir o subsídio de desemprego por não ter ficado colocada logo no começo do ano letivo. Mas o que lamenta mais são as pobres condições de trabalho que os professores têm, a falta de tempo para a sua vida pessoal, familiar, porque marcam reuniões fora dos horários o que implica muitas vezes terem de levar os filhos: *Quantas vezes eu não estive em reuniões docentes em que os [meus] filhos estavam a brincar no fundo da sala.* Aos fins-de-semana têm de pedir ajuda à família para ficarem com os filhos porque têm de corrigir testes, e/ou preparar as aulas: (...) *muitas vezes tem que pedir à mãe ou ao pai, avós das crianças, que têm que ficar com eles, porque no fim de semana é para corrigir as fichas, preparar as aulas.* Considera que as salas de aula são demasiado pequenas, com demasiados alunos, sem professores de apoio que auxiliem com os alunos que precisam:

Eu acho que devia haver (...) mais professores para substituir, mais professores no apoio educativo. Porque as crianças têm dificuldades, porque realmente não estão habituadas a regras e precisam de algum apoio. Sobre este tema também considera incorreto haver diferenças na forma como os professores entram para a carreira e sobem de escalão. Lembra-se que teve de passar pelos três anos do período probatório (que não contaram como tempo de serviço), mas nos anos anteriores os professores não passaram por essa situação: eu levei 3 anos como qualquer professora..., o que não acontecia aos colegas que há meia dúzia de anos tinham entrado, e tinham sido logo colocados no escalão consoante o tempo de serviço. Acrescenta que nos anos anteriores a ter começado a lecionar no público os professores do ensino privado concorriam na primeira prioridade, mas que no ano dela já teve de concorrer em segunda prioridade. Por fim deixa uma preocupação, a falta de professores. Diz que já está de saída e como ela conhece muitos na mesma situação: Há muita gente de saída, não sei como é que eles vão resolver isto. Quer dizer, vai ficando pior.

MJB- Quando questionada sobre este tema a primeira área que lhe ocorre é o valor do vencimento mensal comparado em anos passados, sente que “*rendia mais*”. E torna-se mais sério quando se junta essa diferença de valor ao pagamento de quartos, deslocações, ao estar longe das famílias: *Chegar a casa, não ter a família, não ter os filhos (...)*. Relembra os concursos, de ter concorrido 1990, 1991, para todo o país porque sentia que o importante era vincular. Por isso passou por diversos concelhos e escolas até vincular e ficar onde queria: *podíamos não concorrer para todas, mas na altura todos os docentes queriam ficar efetivos*. Conta que os professoras sofrem de *bullying*, não só pelos alunos, mas também de outras pessoas em ambiente escolar. Que o *bullying* vem através de palavras, expressões, atitudes, não tem de ser somente por violência física: *(...) mas o bullying não é só ameaças ou bater (...)* Isso então é terrível. Mas é muitas vezes uma palavra, outras vezes um gesto ou alguma expressão.

5.4.7. A supervisão pedagógica para efeitos de progressão na carreira

TVB- Embora nunca tivesse sido supervisionada, teve o cargo de supervisora pedagógica. Entende que um supervisor pedagógico deve de tentar conhecer a pessoa que está a supervisionar para melhor a conseguir: *orientar, ajudar para passar*. Para si esta área só tem sentido se for com o objetivo de auxiliar os outros a melhorar as suas práticas. Percebe que tem de se fazer uma avaliação, fazer-se relatórios de cada etapa, mas que nenhuma

destas partes deveria ser a principal: *não é só ver para criticar, acho que a pessoa tem de entender, tem que ajudar, tem que orientar e depois, então, faz a avaliação final.* Pelo que conversa com outros professores apercebe-se que a forma como a SP está a ser utilizada nas aulas observadas para efeitos de Progressão na Carreira não está de acordo com a sua definição do conceito: *por aquilo que eu falo com pessoas que eu conheço e tudo, acho que não (...) Tem de preparar, tem de ajudar, tem que fazer a pessoa crescer e elevar-se.* Mas a sua experiência não é pessoal porque não passou por esta fase.

AP- Indica que foi supervisor pedagógico e coordenador de grupo, e para si a SP é uma estratégia para envolver todos os professores num projeto: *numa construção em que todos vão crescer* onde todos partilham as suas ideias e experiências com o objetivo de melhorar as suas práticas, os resultados dos alunos e da própria escola. Acredita que um supervisor deve ser: *alguém que seja capaz de ouvir, que seja capaz de ver, que seja capaz de acompanhar,* para conseguir estar presente para os seus colegas, tem de ser capaz de: *agarrar essas pessoas, dinamizar, dar força.* Sobre a SP para progressão na carreira não considera que ela exista, que este modelo de supervisão está muito mal construído e que precisa de se reformulado; sabe que o Supervisor até pode ser alguém num escalão muito inferior a colegas do mesmo departamento, mas que é alguém que dá jeito ao diretor devido a avaliações que queira atribuir em SAD: *Portanto, até deu jeito convidar para coordenador do departamento aquele fulano quer para depois na SAD eu fazer aquilo que me apetece para dar as notas, e as classificações.* Para si um supervisor tem de ser alguém que todos pensem: *aquela pessoa realmente sabe mais do que eu, já tem mais experiência, tem um currículo académico* e a supervisão tem de ser um processo diferente com regras mais claras, com professores supervisores que ninguém conheça e com mais aulas assistidas.

LP- Começa por questionar o que é isso de Supervisão, porque diz que nunca teve ninguém a assistir às suas aulas, a ver como tratava os alunos, ou analisar o cumprimento do Currículo. Acredita que há muitos professores que nunca estiveram na situação de ser supervisionados. Chegou a ser Supervisora Pedagógica, sendo responsável por assistir às aulas de um colega, e de o avaliar. Relembra cada passo que deu, cada documento que preencheu, e questiona criticamente a eficácia de todo o processo: *(...) as aulas são tão preparadas para terem sucesso... realmente é quase impossível ser uma má aula. Portanto, até que ponto é que esse tipo de formação também é verdadeiro?* Continua,

assertivamente, por exprimir que a SP para efeitos da progressão não está de acordo com a realidade do conceito de supervisão, e poderá não traduzir a qualidade de um docente em sala de aula.

AB- Para si a supervisão é o processo de acompanhar o trabalho de um professor: *A supervisão é mesmo o acompanhar*. Afirma que era o que se deveria fazer na prática, mas que a SP para efeitos de progressão na CD, está longe desse conceito: (...) *não está muito bem espelhado, digamos, nas práticas*.

MJB- Relembra que na sua escola a prática de SP existe há muitos anos, e os professores têm o hábito de assistir às aulas uns dos outros passando, também, pelos momentos formais antes e depois das aulas: *um é observado, depois é observador, e vice-versa*. Conta que essa experiência produz um à-vontade entre os professores e que aprendem uns com os outros diferentes técnicas a utilizar nas suas aulas: (...) *até podemos dizer: numa próxima oportunidade, vou fazer assim como fizeste*. Mas que a SP para efeitos de progressão na carreira soa mais a autoridade de um professor sobre o outro, do que momentos de aprendizagem ou partilha.

5.4.8. Perspetivas sobre o desenvolvimento profissional docente

TV- Considera que o DPD é muito importante para se ir enriquecendo a CD, especializando-se em mais áreas, para os professores se tornarem melhores profissionais: *Nós precisamos de ir encontrando formas de nos irmos enriquecendo para melhorar a nossa relação de ensinar, de educar*. Mas que é cada vez mais complicado para os professores de o fazerem devido aos custos associados aos mestrados/ doutoramentos e/ ou pós-graduações, simultaneamente com a falta de tempo devido ao excesso de burocracia e aos horários letivos e não letivos exigidos atualmente a todos os docentes: *Quem é que tem coragem (com família), quem é que tem coragem de ir fazer mais alguma formação académica?*

AP- Para si o DPD é a *aprendizagem contínua* dentro de todas as áreas que afetam o professor no exercício das suas funções quer seja a lecionar, como diretor de turma, coordenador de grupo... E para que esse desenvolvimento possa existir tem de haver *investimento, investimento pessoal, da escola, principalmente ao nível pedagógico*. Acredita que o Pedagógico é o órgão que tem mais importância na escola, e que deveria

orientar seriamente mediante as propostas de cada grupo. Sente que se retrocedeu nos últimos anos, que se fazem e dizem coisas bonitas, mas sem serem postas em prática. Defende que *é preciso que as escolas tenham professores que queiram aprender. Que queiram desenvolver-se, que queiram melhorar as suas práticas. E é preciso ter professores que estudem, que façam mestrados, que façam outras coisas. Que tenham uma mente mais aberta.* Sente o ambiente desmotivante nas escolas e observa que os professores trabalham individualmente, não ajudam os colegas em projetos se acharem que lhes vai dar melhor avaliação do que a sua: *Aquele quer fazer aquele projeto, deve ser porque quer ter excelente, então não vamos colaborar.* Declara que a reforma Roberto Carneiro é a sua referência quando pensa no seu DPD porque recorda-se que trouxe uma grande dinâmica para as escolas: *pôs os professores a debater a escola, a debater as questões pedagógicas, as questões do currículo,* e que essa partilha foi enriquecedora.

LP- Começa por explicar que para si DPD é a *capacidade que cada um tem para melhorar o seu trabalho junto dos alunos (...).* Continua por dizer que para desenvolver esta capacidade há muitos fatores que poderão contribuir como as formações, ou até mesmo situações do dia a dia do docente. Explica que participou em muitas formações ao longo da sua carreira, em diversas áreas, muitas pelo prazer de aprender, outras porque traziam conhecimentos necessários, novas metodologias. Acredita que os professores deveriam ter maior diversidade nas áreas de formação, devido ao que o professor tem de ser atualmente nas suas aulas, devido ao tipo de ensino que se tem de praticar: *(...) ensino tende a ser cada vez mais multidisciplinar.”* Compreende que os professores têm de dominar mais do que uma área de conhecimentos, e que uma maior variedade de temas de formação seria muito enriquecedora. Diz que sabe muito pouco: *Eu não sei muito, sou muito ignorante, mas gosto de tocar um bocadinho de cada coisa.* Conclui por afirmar que o facto de reconhecer que sabia pouco, mas por gostar de saber um pouco de vários assuntos é que a levou, ao longo da sua carreira, a fazer questão de ter um conhecimento abrangente para conseguir responder aos seus alunos.

AB- Sobre o DPD diz que os professores devem trabalhar no sentido de alcançarem bons resultados, de atingirem resultados positivos no seu desempenho profissional. Referiu que os professores são obrigados a fazer formações, e que há uma grande oferta entre várias áreas: *o leque de formações é muito variado e temos à nossa escolha muitas opções,* mas que é muito complicado ter horário disponível, como professora do 1º ciclo, para cumprir

as cinquenta horas: *Como é que eu na minha vida vou poder encaixar essas 50 horas?* Afirma que não conseguiria faltar à sua turma para realizar as horas de formação obrigatórias, porque não tem quem fique com os seus alunos, nem acredita que algum professor opte por deixar os seus alunos sem professor para ter formação: *Onde é que se colocam os alunos durante o tempo letivo?* O momento mais importante de DPD da sua carreira, foi quando tirou a licenciatura, ao fim de 18 anos a lecionar com o 12º ano: *Deram-me um “canudo” em que me dizem pode lecionar, eu já lecionava, mas agora leciono com conhecimento, com autorização.* Relembra que ajudou as colegas novinhas que estavam a começar, com estratégias para ensinar as letras e outros domínios, e que até os professores criaram essas atividades para que mostrassem como é que faziam nas suas aulas com a sua turma para ensinar as letras e os números: *O professor lembrou-se, então, porque é que as senhoras, por exemplo, não dizem como é que ensinam o número 5, como é que ensinam a letra tal.*

MJB- Considera que o DPD é muito importante para o desenvolvimento do docente, mas que os professores estão muito limitados dentro das suas áreas. Acredita que as formações deveriam abranger temas diferentes, como a arte, a música, a filosofia, que quanto maior o leque de áreas melhor para o professor na sala de aula, e conseqüentemente para os seus alunos: *Há que fazer, há que fazer... termos mais alguma liberdade não significaria estar a fugir a, mas mais um complemento.* A formação que mais gostou de fazer foi sobre o Trabalho Colaborativo, uma estratégia praticada na sua escola e que valoriza muito. Para si a partilha com outros colegas é sempre enriquecedora para cada professor, todos têm algo a partilhar e a receber: *Este falar e passar adiante. Uma pequenina gota, uma gota no oceano de experiência, mas que ajuda - o contar histórias.*

5.5. Análise comparativa

- As mudanças legislativas-

5.5.1.A Carreira Docente após 25 de abril de 1974

Os cinco professores entrevistados tiveram experiências muito diferentes quanto à sua entrada na CD. **TVB** começou a lecionar, antes de 25 de abril de 1974, em Cabinda. Após regressar definitivamente a Portugal exerceu a sua prática profissional em diferentes zonas do país como no Porto, em Viana do Castelo, tendo sido posteriormente colocada em Lisboa para onde se mudou com a sua família, e concluído a sua carreira em Cascais. Afirma que nunca teve propriamente de concorrer, que foi sendo colocada onde fazia mais

falta devido aos seus conhecimentos e experiência profissional. **AP** começou a lecionar em 1981 e conta que foi sempre colocado na sua primeira escolha porque havia falta de professores no seu grupo. Como já tinha um curso superior em engenharia eletrónica, entrou como professor provisório, e fez a profissionalização em exercício (estágio), que fora uma estratégia criada na década de 80 para facilitar aos professores no ativo de realizarem a formação pedagógica. Lembra que nesta década *muitos professores nem sequer tinham qualquer curso superior*. **LP** e **AB** começaram a lecionar com o 12º ano de escolaridade, mas tiveram percursos diferentes até à sua conclusão e ingressaram na CD de formas distintas também. **LP** concluiu dois cursos profissionais que lhe deram a equivalência ao 12º ano tendo após a sua certificação, enviado cartas de apresentação para as escolas com horários disponíveis – recorda-se que existiam muitos horários incompletos e que percorreu o país durante muitos anos por ter de aceitar os horários que lhe eram disponibilizados, diz que foi *um sacrifício* que teve de fazer. Começou a lecionar em dezembro, no ano letivo de 1978/1979 e ao fim de oito anos foi fazer o estágio no Instituto Politécnico de Setúbal para conseguir vincular. **AB** frequentou o ensino regular e após a conclusão do 12º ano começou a lecionar numa escola privada, em 1978 com 19 anos; Manteve-se no ensino privado metade da sua vida profissional e após a promulgação da LBSE, que proporcionou a realização de um sonho, foi fazer a licenciatura no 1º ciclo em horário pós-laboral. Recorda-se que colegas do ensino privado que concorreram para o EP antes de si puderam concorrer na primeira prioridade e como já tinham *alguns anos de serviço, passavam à frente daquelas colegas que tinham sempre insistido no Público, mas não faziam anos inteiros consecutivos*, mas que ela já teve de concorrer em segunda prioridade. **MJB** regressou a Portugal em 1991/1992 já com uma licenciatura em educação e após ter lecionado uns anos no Brasil. No seu primeiro ano substituiu uma colega que estava de baixa médica. A respeito dos concursos recorda-se de concorrer para cinco áreas diferentes porque era muito importante efetivar, tendo percorrido algumas zonas diferentes de Portugal até conseguir ficar na zona pretendida.

5.5.2. A implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

Para três dos entrevistados, **TVB**, **AP** e **MBJ**, a LBSE não trouxe nenhuma alteração às suas carreiras, porque **TVB** e **AP** já tinham o grau académico de Licenciatura e a profissionalização realizada antes desta data, e **MJB** quando regressou a Portugal em 1991 também já tinha. No entanto para as outras duas entrevistadas, ambas com percursos diferentes dos restantes entrevistados, a sua promulgação foi determinante nas suas

carreiras. Para **LP** a promulgação da LBSE levou-a a fazer equivalências para ter o grau académico de bacharelato e puder continuar a lecionar; Recordar-se que foi a Universidade do Minho que ministrou o seu curso, onde foi fazer os exames. Conta que foi muito difícil trabalhar e estudar em simultâneo para conseguir alcançar com sucesso o fim do curso, mas que entende que foi proveitoso para si profissionalmente. Explica que embora se tivesse inscrito para tirar a licenciatura não a concluiu, ficaram a faltar algumas cadeiras, mas não a impediu de alcançar o 10º escalão. Como **LP**, **AB** também começou a lecionar com o 12º ano, mas no ensino privado onde não lhe foi exigido nenhum grau académico após a implementação da LBSE. Como sempre teve o sonho de ter uma licenciatura, e de lecionar no EP, ao fim de 18 anos a lecionar tirou a sua licenciatura no ensino noturno na Escola Superior de Educação Almeida Garret. Ainda sobre a LBSE dois dos informantes-chave indicaram outras áreas da sua vida que foram afetadas pela implementação da LBSE: **TVB** e **AP** lembram-se que os professores começaram a estar mais tempo na escola, numa primeira fase devido a projetos e atividades, depois devido às horas da componente não letiva, como parte do tempo profissional, implementadas no ECD. Se por um lado **TVB** associa a LBSE a um aumento de burocracia e de trabalho, por outro **AP** defende que a LBSE foi um grande marco para o SE em Portugal, que o ensino obrigatório aumentou, numa primeira fase, para nove anos de escolaridade, que se começou a pedir aos professores que comessem a ter um cuidado especial na avaliação dos alunos, que comessem a trabalhar de outra forma - *a partir daí há efetivamente uma mudança, e a mudança não foi só teórica.*

5.5.3. Os efeitos do tratado de Bolonha

Todos os cinco informantes-chave responderam que o Tratado de Bolonha não os afetou nem profissionalmente, nem pessoalmente. Esta questão passou ao lado dos professores entrevistados, porque nenhum deles referiu o facto de depois de 2009, com as habilitações que tinham, apenas um poderia entrar na carreira. Apenas **TVB** fez um Mestrado antes da implementação do Tratado de Bolonha e na sua opinião não sabe se a redução das horas à licenciatura, mesmo somando com os anos de mestrado, se pode ser equiparado à sua licenciatura em termos de conhecimentos e preparação. **AP**, assim como **TVB**, também pensa que o Tratado Bolonha desvaloriza as antigas licenciaturas porque, como ele, muitos professores fizeram cinco anos de Licenciatura, ao que juntaram a especialização, o estágio, e quem queria fazia mais 2 ou 3 anos de mestrado, ao que hoje se consegue com cinco anos, acredita que veio *desvalorizar a habilitação que as pessoas tinham;*

refere que também provocou algum mal-estar nas escolas porque os professores que começam a lecionar com o mestrado demonstram que sabem mais do que os professores que *apenas* têm uma licenciatura – mas que essa licenciatura teve tantos anos como a atual licenciatura mais o mestrado. **LP** menciona que nunca sentiu tratamento diferente por parte de algum colega que o tivesse feito mestrado. **AB** diz que quando concluiu a licenciatura lhe deram a hipótese de continuar para o Mestrado, mas que ainda não era obrigatório e que não quis porque já estava no topo da carreira, sentia que não valia a pena e já sentia alguma desmotivação relativamente às políticas educacionais vigentes; mas pensa que é uma mais-valia fazer-se um Mestrado porque tem-se de fazer um estudo específico dentro de uma área da formação, e *é uma forma de valorizar-se a profissão*. **MBJ** observa a estrutura do Tratado de Bolonha como uma estratégia para colocar Portugal num lugar estratégico comparativamente aos restantes membros da EU.

5.5.4. A avaliação do desempenho docente

Dos cinco professores entrevistados apenas um passou (**MJB**), enquanto professor avaliado, pelo atual processo de ADD, Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, com observação de aulas e percentis; outros três passaram enquanto professor avaliador (**AP**, **LP** e **AB**) e o quinto professor entrevistado (**TVB**) entrou para a reforma um ano antes deste modelo de avaliação entrar em vigor. **TVB** conta que entrou no último escalão nos anos 90, pouco após a implementação do ECD; Considera que a ADD foi evoluindo ao longo dos anos, e durante quase toda a sua carreira os professores só eram avaliados no 8º escalão, através de uma prova pública. E quando o eram, tinham inspetores, pessoas exteriores à escola, que assistiam às suas aulas, verificavam os trabalhos que faziam com os alunos, e as avaliações que os alunos tinham. **AP**, assim como a **TVB**, diz que o processo de avaliação docente, de 25 de abril de 1974 até à implementação do ECD era praticamente inexistente, que a progressão na carreira após a efetivação era direta, de 4 em 4 anos, como nas restantes profissões da função pública. Lembra que depois da sua regulamentação surgiram muitos locais de formação docente e todos os professores começaram a fazer formação para conseguirem progredir na sua carreira. Na sua opinião foi após a implementação Decreto-lei n. 15/2007 com a divisão da CD e com a instituição dos professores titulares, os que iam avaliar os *apenas* professores, que começou a sentir as relações entre os professores a ficarem diferentes. Nesta altura começou a sentir na escola alguma *clivagem* entre os professores, porque uns eram professores titulares e outros não. Destaca que foi fazer um curso de SP no ISET,

em 2008, porque sabia que ia ser professor titular, que ia avaliar colegas, e tinha de aprender mais do que sabia, mais do que a sua *experiência empírica*. Continua por dizer que a situação à volta da ADD piora em 2012, porque embora o cargo de professor titular desapareça, é acrescentado um segundo afunilamento e ambos interligados a percentis; Defende que só depois do descongelamento das carreiras em 2018 é que realmente se sente uma insatisfação geral, devido à progressão mais rápida de uns, por terem tido Muito Bom e Excelente. Ressalva que a ADD é fundamental para a melhoria das competências dos professores, dos profissionais em geral, mas nunca compreendeu ter de ir avaliar professores ao concelho ao lado, e ser avaliado por professores desse mesmo concelho, porque todos se conheciam, inclusivamente havia probabilidade de terem lecionado juntos, até de terem relações de amizade. **LP** não se recorda de como era a ADD quando começou a lecionar, nem do ano em que começou a fazer o relatório anual de avaliação, e as 50 horas de formação. Associa a ADD às muitas formações que fez enquanto esteve a lecionar. **AB** diz que nunca foi afetada pela ADD porque já há dez anos que está no último escalão, mas tem sido avaliadora; assim como **TVB** e **AP** percebe a avaliação como uma área fundamental, e que deveria ser uma estratégia para os professores identificarem onde podem aperfeiçoar e melhorar a sua prática. Acredita que todos os professores deveriam passar por processos avaliativos, reais, com alguém que está ali para ajudar, para orientar. Na sua opinião a ADD deveria ser uma ferramenta útil para os professores, mais do que um processo de subida de escalão, e que a subida de escalão não deveria ser apenas uma forma de melhorar o vencimento do docente, mas sim uma prova da sua evolução em termos de experiência, e por isso não sente que este processo vá realmente de encontro ao que deveria ser a sua verdadeira finalidade. Quando questionada sobre a ADD, **MJB** recorda-se que teve aulas observadas após o descongelamento da CD e, para além desta situação, não tem recordação de ter passado por processos avaliativos desde que regressou a Portugal, nem tem mais nenhuma informação a partilhar sobre o tema.

- Mudanças percebidas na Identidade Profissional Docente -

5.5.5. A crise no reconhecimento social dos professores

Os cinco informantes-chave estão em concordância que a profissão docente tem sofrido uma desvalorização ao longo dos anos. Que quando iniciaram as suas funções existia uma reverência, um respeito, ao professor que se foi perdendo ao longo dos anos. Assinalam causas diferentes para este acontecimento, embora dois apontem que teve início em

procedimentos estatais. **TVB** diz que ao longo dos anos a profissão docente tem sofrido uma desvalorização quanto ao seu reconhecimento, mas reconhece que nunca teve problemas com os seus alunos, ou com os Encarregados de Educação. Partilha um momento que considerou muito especial que foi uma homenagem que os seus últimos alunos lhe fizeram e conta que quando a veem na rua vêm falar consigo, apresentam os filhos. Mas percebe que já há uns anos essa relação de respeito tem-se degradado e receia que possa promover graves problemas aos cidadãos e ao próprio país; Observa que essa falha no reconhecimento pelos professores vem do próprio governo, e que passa para a sociedade e que se esta prática não se alterar, futuramente não haverá professores em Portugal. Do seu ponto de vista essa falha no reconhecimento também é patente nas greves que os professores fazem já há muitos anos, e sente-se triste quando vê alunos e Encarregados de Educação a agredir os professores levando-a a duvidar se optaria pela CD se o tivesse de fazer agora. **AP** sentiu e sente, assim como **TVB**, reconhecimento por parte dos Encarregados de Educação dos seus antigos alunos, e pelos seus próprios ex-alunos, chegando a ser questionado para dar explicações aos filhos de antigos alunos, e defende que esse sentimento de respeito pelos professores era generalizado. Considera que a falta de reconhecimento vem de um aspeto muito importante: antigamente os professores tinham mais conhecimento do que maioria da população e, por isso, *havia alguma reverência para com os professores*. Mas que atualmente todos os Encarregados de Educação frequentaram o Ensino Obrigatório, que uma grande parte tem o mesmo nível de escolaridade que os professores, e muitos já têm um grau académico superior aos professores e por isso a reverência passou a exigência. Explica que há uma maior atenção ao que os professores fazem e dizem na sala de aula, e que mesmo não percebendo sobre o contexto sala de aula têm sempre uma opinião, que pode ser rapidamente partilhada, o que pode ser muito prejudicial para os professores. Também se recorda que durante uns anos entrar nos cursos superiores para professor era a solução para algumas famílias, porque podia-se concorrer para os cursos superiores de educação com uma média baixa, o que poderá, igualmente, ter contribuído para a desvalorização no reconhecimento do professor. Defende uma posição que sempre o acompanhou: *respeito aos alunos, respeito aos pais, que serás respeitado*. **LP** ao ser questionada sobre o reconhecimento dos professores lembrou-se que quando começou a lecionar havia uma diferenciação no tratamento mesmo entre professores, que havia um distanciamento entre os professores efetivos e os contratados, que os últimos nem eram reconhecidos no trato como professores, e que era habitual os professores contratados chamarem por Dr. aos

professores efetivos. Considera que sempre foi bem tratada, com respeito, quer pelos encarregados de educação, como pelos alunos. Guarda boas memórias de alunos que lhe diziam que iam à escola só pela sua aula e que pediam para a tratar por tia, ou avó, mas observa que nos últimos anos as relações ficaram diferentes, que se criou um distanciamento, e que os professores estão dececionados. Na sua opinião há cada vez menos respeito pelo professor e por isso a relação entre os alunos e os seus Encarregados de Educação com os professores tem vindo a piorar, pois os Encarregados de Educação querem controlar tudo, até o que acontece nas salas de aula e não sabe como toda esta situação começou, embora aponte o Primeiro-Ministro José Sócrates e a Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues como os primeiros incentivadores de toda esta situação, assim como a própria evolução da sociedade. Considera que há muitos alunos que não querem ir à escola, que não querem aprender, que não veem um futuro na escola para a sua vida e que esta mentalidade também prejudica a relação com os professores, e a própria escola. Segundo **AB** inicialmente os professores eram tratados com estima, eram valorizados, o seu trabalho nunca era posto em causa, os professores eram *uma entidade de muito respeito* e o seu papel era reconhecido. Acredita que a desvalorização no reconhecimento dos professores, assim como **TVB** e **LP**, começou no próprio governo, nas mensagens que passavam na comunicação social que denegriam a imagem dos professores e que rapidamente se generalizaram. Considera que a profissão está muito desvalorizada, que não era capaz de incentivar alguém a seguir esta carreira, e que embora não consiga pensar noutra profissão para si, está muito desiludida. Recorda-se que quando começou a lecionar a relação com os Encarregados de Educação era boa, que só começou a sentir diferenças a partir de 2010, 2013, e assim como os informantes-chave anteriores afirma que há muitos Encarregados de Educação que complicam muito a vida dos professores. Por outro lado, tem amigos que lhe dizem que ser professor atualmente deve de ser muito complicado. A respeito do reconhecimento social dos professores **MJB** partilha que nas experiências que teve como professora, quer no Brasil, quer em Portugal, sempre sentiu respeito e foi sempre bem tratada, que o professor é visto como aquela pessoa de bem, que transmite conhecimento às pessoas. Refere que sentiu uma diferença entre os dois países nas relações entre profissionais nas escolas, porque no Brasil havia um tratamento nivelado entre todos os funcionários, não interessava se fossem professores, ou funcionários da secretaria, ou a senhora que fazia a limpeza, mas quando chegou a Portugal os professores eram tratados por senhores doutores, e sentia-se uma diferença no reconhecimento mesmo dentro das escolas entre trabalhadores de setores

distintos. Pensa que a imagem do professor, ao longo dos anos, assim como a relação com os Encarregados de Educação têm-se vindo a deteriorar; Como **TVB**, **LP** e **AB** observa que os Encarregados de Educação até querem dizer aos professores como lecionar as suas aulas. Como **AB** refere que sabe que há pessoas que têm respeito pelo professor e sabem o difícil que deve de ser atualmente ensinar. Aponta como causa desta desvalorização do professor a partilha rápida e fácil da informação. Lembra, como **AP**, que antigamente o professor era o detentor do conhecimento, mas que atualmente a informação, o conhecimento, são acessíveis a todos, e de uma forma direta e rápida.

5.5.6. A precarização da Carreira Docente

Todos os professores entrevistados abordaram diferentes temas sobre a precarização da CD, embora **TVB**, **LP** e **MJB** referem a mesma, dos km percorridos e as casas alugadas, nos primeiros anos de prática letiva. **TVB** conta que sentiu efeitos da precarização quando foi colocada em escolas onde não queria estar, longe da sua família, guardando como pior experiência a colocação em Lisboa, longe do Porto, onde *tinha a casa, família, trabalho, as coisas*, e por isso tinha de fazer viagens sucessivas aos fins-de-semana. Também considera como precarização os professores investirem em pós-graduações e o Ministério da Educação não lhes reconhecer este investimento profissional, como acontece com os Mestrados e os Doutoramentos. Considera os vencimentos baixos, e que para além de serem motivos de precarização são também influenciadores de desvalorização, como se a CD não tivesse valor. Conta que trabalhou quase 43 anos, que não queria, mas disseram-lhe que não tinham substituto para si, e como gostava de lecionar foi ficando, mas que isso ainda a fez sentir mais desvalorizada quando a sua reforma sofreu os cortes elevados. No fim da entrevista refere um outro tipo de precarização que os professores estão a enfrentar, o *bullying*. Considera que deveria existir um departamento de psicologia para os alunos e para os professores para conseguirem ultrapassar determinadas situações. De acordo com **AP** até aos anos 90 não sentiu precarização na CD porque havia muita falta de professores, mas que a partir de 2000 observa-se milhares de professores a saírem dos cursos superiores de educação e que esse excesso foi o início da destabilização. Comenta que vinculou em 1986, e em 1991, com a implementação do ECD sentiu uma *melhoria da situação económica*, porque embora os vencimentos não tivessem sofrido um aumento, houve um reposicionamento para os que já estavam vinculados e isso trouxe *uma satisfação do ponto de vista económico*. Mas, assim como **TVB**, lembra que a sensação de bem-estar financeiro mudou devido ao congelamento em 2005 que só

finalizou definitivamente em 2018, que se uniu à subida de impostos a partir de 2011 exigidos pela Troika, tendo sido muito difícil em termos de progressão e vencimento para os colegas mais novos. Em forma de comparação explica que *em 2005 (...) tinha passado para o oitavo escalão. Eu tinha um vencimento líquido que 10 anos depois, quando passei para o nono escalão, em 2018, ainda não chegava ao de 2005*. Por todos esses motivos argumenta que os professores nunca mais voltaram a sentir o bem-estar económico. Observa a precarização da CD como uma associação entre um quadro de efetivos cheio e o descontrolo na entrada para os cursos superiores em educação, em particular nalgumas áreas, criando frustrações na vida das pessoas e desistências. Também assinala como precarização a mudança de paradigma, de currículos de 4 em 4 anos, criando instabilidade nas escolas e nos professores; Acredita que é necessário planear o edifício da educação, pensar num futuro e não vê sentido haver disciplinas com 45m por semana. **LP** quando questionada sobre a precarização da CD pensa nas mudanças de residência que os professores têm de fazer, afetando-os quer familiarmente quer financeiramente porque ainda são contratados, ou estão num escalão baixo, e têm de pagar uma segunda casa e deslocações. Acredita que todas estas situações poderão levar a que os professores não estejam na sua melhor forma psicológica para lecionar. **AB** considera que a CD não tem vindo a acompanhar as mudanças da sociedade, os próprios efeitos da globalização. De uma forma mais particular acha que os professores deveriam ter melhores condições de trabalho para conseguir fazer mais pelos seus alunos, e ter mais tempo também para si e pela sua família. Relembra colegas que tiveram de levar os seus filhos para reuniões, porque não tinham com quem os deixar. **MJB** partilha que passou por várias escolas, e várias áreas geográficas de Portugal, até conseguir vincular-se. Recordar-se de colegas com família, filhos, que os tinham de deixar com as suas famílias para poderem aceitar colocações longe da sua residência e que essa situação poderia comportar um peso psicológico elevado para os professores. Para além de ser um custo extra nos vencimentos mensais o próprio vencimento rende menos, dado que não evoluiu em sintonia com o valor dos produtos. **MJB**, assim como **TVB**, fala do *bullying* que os professores sofrem na escola, nas salas de aulas. Explica que *bullying* não são só agressões físicas, que estas existem, mas não se define somente dessa forma e que esse *bullying* não vem só dos alunos.

5.5.7. A supervisão pedagógica para efeitos de progressão na carreira

Os cinco informantes-chave estão em concordância sobre a importância que a Supervisão Pedagógica tem, ou poderia ter, na vida dos professores, mas que a SP para efeitos de progressão na carreira não está em concordância com a definição que têm do conceito, e não lhe atribuem valor pela forma como está a ser implementada. Três dos entrevistados (**TVB**, **AP** e **AB**) consideram que deve de haver processos avaliativos, que a avaliação é fundamental para a qualidade do ensino, para o melhoramento de práticas. **TVB** já está reformada desde 2011 e por isso não passou pelo processo em vigor de SP para efeitos de progressão da carreira, mas associa o termo de supervisão ao de coordenação, e recorda-se que quando assumiu o cargo de Coordenadora auxiliou muitos colegas na progressão de escalão. **MJB** e **AP**, ambos foram Coordenadores, consideram que o cargo é de extrema importância, que existe para ajudar, encaminhar, que o Coordenador tem de ser capaz de dar força para se ensinar e produzir mais e melhor. Pensam que a definição de SP não se enquadra na prática atual para a progressão na carreira, porque veem o atual processo apenas como avaliativo e que na prática não existe uma verdadeira SP, porque os coordenadores de grupo e/ou departamento não obedecem às diretrizes da sua função e muitas vezes nem são as pessoas com maior escalão, nem as mais certas para o cargo, mas são as que dão mais jeito ao Diretor do Agrupamento. **AP**, relativamente à SP para efeitos de progressão na carreira, acha que está muito mal construída e que precisava de ser reformulada. Considera que o Supervisor pedagógico tem de ser reconhecido por todos, e como tal todo o processo tem de ser *muito mais transparente*, com regras claras, com maior observação de aulas e com professores imparciais, sem relações com quem está a observar. **LP** ressalva que nunca teve alguém a supervisionar o seu trabalho, as suas aulas. Relembra-se que chegou a ser Supervisora Pedagógica para efeitos de progressão na carreira de um colega, e avaliou internamente outro colega. Considera que há disparidades entre o que se pratica na SP para efeitos da progressão na carreira com o verdadeiro conceito de supervisão, e não vê que real efeito é que tem para os professores avaliados em termos de aprendizagem, evolução. Continua por explicar o seu raciocínio dizendo que há pessoas que têm facilidade organizativa, mas outras poderão não ter, mas poderão conseguir lecionar mais apelativamente, e ser prejudicadas neste processo. Por isso não vê como é que se pode avaliar alguém corretamente desta forma. De acordo com **AB** a supervisão serve para fazer o acompanhamento de um professor. Acha que é um conceito importante e que deveriam existir mais momentos supervisivos. Para **MJB** a

supervisão, o trabalho colaborativo, a coadjuvação, fazem parte do seu dia a dia na escola onde está atualmente colocada, por isso frequenta formações com frequência sobre o tema e está habituada a todo o processo, a sua *prática é sempre a supervisão, sempre a coadjuvação*. Mas acredita que se não fosse a experiência que tem tido nesta escola, a SP teria um outro significado. Quando questionada sobre o que pensa sobre a SP para efeitos de progressão na carreira afirma que lhe parece descontextualizado com o sentido que o conceito tem que é o ajudar, o colaborar, o estar de igual para igual. Sente que o nome atribuído apela a alguém ser superior sobre o outro e estar ali com um tipo de poder.

5.5.8. O desenvolvimento profissional docente – perspetivas

Todos os professores entrevistados realizaram formações contínuas ao longo da sua carreira, dentro e fora da sua área curricular. **TVB** sempre pensou no DPD como uma mais-valia para todos os professores. Do seu ponto de vista o DPD só existe se houver interesse e empenho por parte do professor, tem de ser ele a investir quer profissionalmente, quer financeiramente, no próprio DPD. Investiu na sua licenciatura, no seu mestrado e pós-graduações, e sabe que ajudaram a ser uma melhor profissional, enriquecendo a sua forma de estar no ensino. Reconhece que não é fácil conseguir equilibrar o trabalho que se tem na escola, em casa, com um mestrado, ou uma pós-graduação, e para além disso não há estímulos para as pós-graduações a não ser o saber pelo saber. Mesmo 13 anos após ter entrado para a reforma contínua ativa, a investigar sobre temas diferentes, a enriquecer os seus conhecimentos. De acordo com **AP** o DPD é a aprendizagem contínua seja ela pedagógica, ou organizacional, proveniente de partilhas, ou das formações, e é fundamental para que seja possível haver enriquecimento e desenvolvimento profissional, mas que só é possível se existir investimento seja pessoal, da escola e mesmo ao nível do pedagógico. Considera que é importante os professores serem curiosos e ávidos por adquirir novos conhecimentos, sendo esse o veículo para melhorarem a sua prática, que é fundamental que os *professores queiram aprender, que queiram desenvolver-se, que queiram melhorar as suas práticas*. Sente que o ambiente outrora sentido nas escolas de partilha, de debates, rico e evolutivo entre docentes já não existe muito por causa do atual sistema avaliativo, que causou uma mudança de paradigma nas relações entre professores, entre o cenário de trabalho coletivo e colaborativo em que começou a lecionar para um mais individualista, em que cada professor trabalha e cria projetos para a sua avaliação, e os outros não querem ajudar pela mesma razão. **AP**, assim como **LP**, apontam como outro fator de descontentamento nos

professores, ligado ao DPD, todas as mudanças curriculares, que acarretam novas aprendizagens, mais horas de formação, que começaram a ser alterados de 4 em 4 anos, desde o Ministro da Educação Nuno Crato (2011-2015). **AP** Refere que está sempre em aprendizagem, informal ou formal, com colegas e alunos porque todos, indiferentemente da idade, têm alguma coisa para ensinar, para aprender, e que a humildade é uma característica muito importante. **LP** considera que o DPD é a forma que cada professor encontra para melhorar a sua forma de lecionar. **LP**, **AB** e **MJB** consideram que o DPD pode ser feito através de formações na sua área ou sobre temas gerais, porque compreendem o ensino como uma arte multidisciplinar, e que os professores têm de ter conhecimentos sobre diversas áreas. Segundo **AB** o DPD é a estratégia que o professor encontra para obter resultados positivos com os alunos, e que esta estratégia pode variar de professor para professor. **AB** diz que os professores, atualmente, têm um vasto leque de temas por onde escolher para realizar formações e que estas são disponibilizadas gratuitamente, mas que nem sempre os horários são compatíveis porque não conhece nenhum professor do 1º ciclo que falte às aulas para frequentar as formações, e não é fácil encaixar as 50 horas no seu horário semanal. Quando começou a lecionar tinha muito poucos conhecimentos pedagógicos, ensinava como se lembrava de ter sido ensinada, e as boas memórias que guarda são da partilha de conhecimentos e experiências com as suas colegas. A partir do momento em que entrou para o EP começou a fazer formações com frequência, porque eram obrigatórias para se subir de escalão e destas retirou também a partilha das experiências dos colegas. **MJB** quando regressou a Portugal foi para a Universidade Clássica porque queria aprofundar os seus conhecimentos em algumas disciplinas. Relembra que na sua escola está em constante DPD devido à implementação do projeto de Coadjuvação: O trabalho colaborativo. Para além de pressupor formações dentro do tema, os professores estão em frequente partilha de experiências e reflexões. Sobre essa formação acrescenta que sentiu que os colegas estavam *muito ligados à nota final*, mas que o que retirou foram os momentos pessoais, as partilhas. Conta que a biblioteca da sua escola também fomenta o DPD através da organização de Tertúlias onde os professores são convidados a conversar sobre os temas que quiserem partilhar. **MJB** considera muito importante a partilha de saberes, de experiências, diz que enriquecem a vida uns dos outros, não interessa com quem, idade, profissão, o que interessa é esse aquinhoar de conhecimentos, de competências, de vivências, para si o mais importante é *este falar e passar adiante. Uma pequenina gota, uma gota no oceano de experiência, mas que ajudam - o contar histórias.*

Capítulo 6. Discussão dos resultados

Neste capítulo procede-se à discussão dos resultados por eixo temático.

i) A entrada na carreira

A entrada na CD dos cinco professores entrevistados divergiu de uns para os outros, dado que três iniciaram com o grau de licenciatura, e dois começaram a lecionar com o 12º ano. Esta situação é justificada devido à entrada em massa de população para o ensino após o 25 de abril de 1974. A massificação do ensino em Portugal forçou à contratação de professores, sem que estes tivessem as habilitações pedagógicas e académicas essenciais, eram apenas mais qualificados do que a população em geral (Nóvoa, 1992c; Lima, 2008; Melo, 2024).

ii) Os efeitos da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 no desenvolvimento profissional

A implementação da LBSE levou muitos docentes a ingressar em cursos superiores para terem habilitação própria para a docência e dessa forma lhes ser permitido continuarem a sua prática. Os graus académicos que os cinco informantes-chave tinham quando iniciaram a sua carreira, e as especializações adicionais e formações que foram fazendo diferem, não existindo relação entre o ano em que começaram a lecionar, ou o que estava legislado na época. O informante-chave com mais idade iniciou a sua carreira com uma licenciatura, tendo prosseguido para o grau académico de mestrado, e diversas pós-graduações; o segundo mais velho também iniciou com o grau académico de licenciatura tendo concluído posteriormente duas pós-graduações, o mais novo prosseguiu a sua carreira em Portugal após a implantação da LBSE, com uma Licenciatura, e ainda fez uma pós-graduação. As outras duas professoras lecionaram com o 12º ano até à implementação da LBSE. Analisando a informação objetivamente há uma diferença que pode ser significativa entre os cinco docentes, os que iniciaram logo com uma licenciatura eram docentes do 3º ciclo e/ou do Ensino Secundário, e as duas professoras, que só após a implementação da LBSE é que progrediram nos seus estudos, eram docentes do 1º e do 2º ciclo do ensino básico. Focando-nos apenas nos efeitos que comportou para os informantes-chave, a LBSE veio estabelecer a obrigatoriedade de os docentes possuírem um grau académico superior para ser possível exercer a profissão, o que antes de 1986 não acontecia. No caso dos informantes-chave deste estudo os dois professores que

tinham o 12º ano nessa data ingressaram no ensino superior, tendo um concluído o Grau de Licenciatura, e o outro de Bacharelato. Embora tivessem começado a lecionar no mesmo ano, havia uma diferença entre os dois docentes, enquanto um lecionou até à conclusão da licenciatura no ensino privado, o outro sempre o fez no ensino público e na implementação da LBSE já estava integrado na carreira. Acabou por não concluir a licenciatura porque nunca sentiu necessidade, e não foi impedimento na progressão profissional. Assim constatamos que o principal efeito da implementação da LBSE foi o cumprimento das exigências formativas que aquela lei estabeleceu e foi sendo cumprida por quem estava no terreno. (Viseu & Barroso, 2020).

O acréscimo de trabalho, do preenchimento de papeis, e do tempo passado na escola, são assuntos que os entrevistados relacionam com a implementação da LBSE. Os dois informantes-chave professores do EP secundário, a lecionar em Portugal antes de 1986, relatam que a partir deste momento começaram a estar mais tempo na escola e que começou a haver mais trabalho burocrático para os professores. Os professores começaram a dividir o seu tempo entre o ensino (e a sua preparação) e um trabalho “burocrático” cada vez mais pesado (Flores, 2016), criando um horário de trabalho sobrecarregado, podendo impactar a satisfação profissional. A partir desta altura é pedido aos professores para terem maior atenção à avaliação dos alunos, para criarem estratégias, atividades para que todos consigam atingir o sucesso escolar, o que comportou esse aumento de trabalho. Por outro lado, o ECD veio estabelecer a distinção entre horas letivas e não letivas, descrevendo que o horário dos professores deve considerar tempos letivos (ensino em sala de aula) e tempos não letivos (reuniões, organização de trabalho, avaliações, formações, aulas de apoio, substituições). Os professores veem as suas funções serem ampliadas porque para além de manterem as vinte e duas horas letivas, têm também exigências administrativas para garantir a transparência e prestação de contas das instituições educativas, impostas por diretrizes quer nacionais, quer vindas da EU. Este processo é conduzido através de relatórios de desempenho dos alunos e de avaliação, do preenchimento de formulários e documentos, dos projetos curriculares de turma, entre outros. Devido à pressão que as escolas sentem para se atingirem determinadas metas e obter certos resultados, são produzidos mecanismos de monitorização do desempenho escolar e é exigido que os professores apresentem dados do seu trabalho com os alunos, para estes atingirem o sucesso escolar. Em suma, a reconfiguração do que é o trabalho do professor que foi sendo modelada pelas exigências formais a que o sistema educativo vai respondendo, foi sendo rotulada como o acréscimo do trabalho burocrático.

iii) Os efeitos do tratado de Bolonha

A implementação do Tratado de Bolonha não afetou nenhum dos cinco entrevistados, porque não forçou nenhum dos professores já integrados na carreira e obter um grau acadêmico mais elevado, embora um já tivesse concluído um mestrado. Quando se afirma que a CD está a ficar cada vez mais exigente do ponto de vista formativo é uma realidade para os que entraram para os cursos superiores de formação de professores após a implementação desses decretos-lei. Aos docentes integrados na carreira não foi exigido o grau de mestrado.

iv) A avaliação do desempenho docente

Todos os cinco professores entrevistados defendem a importância que o processo avaliativo tem para qualidade do ensino, para o melhoramento de práticas, e consequentemente para as aprendizagens dos alunos. Mas, da mesma forma, todos discordam da estrutura e da forma como o processo avaliativo dos professores tem vindo a ser aplicado. A ligação da avaliação docente à progressão na carreira, mesmo incluindo novos campos de atuação para os docentes, podendo estes ser avaliados pela atividade desenvolvida no plano educacional, no seu estabelecimento de ensino, na sua prestação à comunidade, assim como na aquisição de qualificações profissionais, pedagógicas e científicas, constitui a principal pedra de toque deste desacordo, também referenciado por Morgado (2007).

Os informantes-chave afirmam a necessidade da existência de um processo avaliativo, indicando que através da avaliação há consciencialização de atuações e procedimentos, permitindo a retificação e evolução, mas não aceitam o que tem sido estipulado como veículo de melhoramento de práticas, sublinhando o ambiente pernicioso vivido nas escolas como resultado desse processo. Reportaram que a ADD tem sido responsável pelas mudanças nas relações entre professores enfatizando o individualismo dos professores. O mesmo cenário encontramos em estudos recentes (Alfredo, 2023; Arnauld & Ribeiro, 2021; Henriques, 2023) quer enfatizando a subjetividade e enviesamentos do processo que não espelham a realidade e, dessa forma, não contribuem para melhorar os resultados escolares do aluno, nem fomentam o trabalho colaborativo que deve ser a ação do professor. Desse modo a ADD é percebida, também pelos informantes-chave, como fonte de insatisfação e da sensação de injustiça criada na classe docente.

v) A crise no reconhecimento social dos professores

Ao longo das suas carreiras os cinco professores entrevistados sentiram uma transformação na forma como os professores passaram a ser reconhecidos e tratados pelos Encarregados da Educação, e pela sociedade em geral, e contribuíram para a crescente insatisfação dos professores, devido ao sentimento de falta de reconhecimento profissional (Azevedo & Ribeiro, 2016). Os professores entrevistados sentem que existe uma desconsideração pelo trabalho docente, pelas horas letivas e não letivas, e pelas horas que trabalham em casa. Afirmam que só quem está perto, familiar ou amigo, é que compreende as funções de um docente, e valoriza o seu empenho quer seja no trabalho com os alunos, ou no trabalho sem os alunos. Este desprestígio atribuído ao cargo de professor, foi ajudando a tornar a carreira pouco atrativa, mesmo sendo uma profissão altamente especializada e qualificada (Conselho Nacional de Educação, 2016). Azevedo e Ribeiro (2016) concluem que o que dá maior satisfação aos docentes é serem reconhecidos como bons professores, mas que ao longo das suas carreiras, os professores constataam mais falta desse reconhecimento o que constitui o principal motivo de insatisfação para os professores inquiridos (57,0%). A explicação também reside na democratização do acesso ao ensino superior. Um dos professores entrevistados observou que, antigamente, os professores tinham mais conhecimentos do que a maioria dos cidadãos e por isso eram tratados com deferência, mas atualmente é comum existirem EE com o mesmo grau académico ou superior, e a informação e o conhecimento já não são exclusivos dos professores.

vi) A precarização da Carreira Docente

Os professores entrevistados enumeraram as razões associadas à precarização da CD, que sentiram ou que observaram ao longo das décadas de ensino: o congelamento da carreira, as colocações longe de casa que obrigam a um esforço económico e emocional acrescido, a dificuldade em estar e acompanhar a família devido à falta de tempo, a violência psicológica e física que muitos professores são alvo (Santos, 2015). É possível constatar que todas as carreiras da função pública estiveram sujeitas a semelhantes congelamentos, mas as outras profissões não registaram cumulativamente as restantes razões de precariedade. Além disso, e por causa da crise financeira de 2011 e do consequente aumento de impostos (Fraga, 2014; Azevedo, *et al*, 2016), os professores perderam poder de compra e a classe proletarizou-se (Fernandes, 2016). A estas situações de redução do poder económico (Fernandes, 2016), juntou-se o excesso de professores em alguns grupos

de recrutamento, e ao acréscimo de precariedade. Às situações já expostas junta-se a violência psicológica e física que os professores sentem no local de trabalho causada pelos Encarregados de Educação, e pelos alunos (Santos, 2015). Todas estas situações têm colocado o corpo docente num contexto de crise financeira, económica e social (Flores, 2016) que, desde 2005, tem levado ao aumento da taxa de abandono da profissão docente (CNE, 2019).

vii) A supervisão pedagógica e suas funções na carreira docente

Para os professores entrevistados a SP é necessária e deveria existir com maior frequência. Associam o termo SP a duas etapas da carreira de um professor: na formação inicial de professores, e no acompanhamento que um Coordenador faz (ou deveria fazer) do trabalho dos professores do seu grupo, do seu departamento, num processo de “orientação e avaliação das práticas em meio escolar” (Oliveira, 2000, p.45). Os professores entrevistados, mesmo os que começaram a lecionar com o 12º ano, nunca foram objeto de SP para efeitos da progressão na carreira como professores avaliados. Todos assumem o supervisor como alguém que deve ser reconhecido pelas suas capacidades de coordenar, de orientar, de ajudar. Defendem o papel importante que a SP deveria ter na vida de cada docente, na organização do trabalho das escolas, nos grupos e departamentos e, por isso, desacreditam a associação à avaliação docente para progressão na carreira. Apenas um tem experiência com o projeto de coadjuvação, implementado na sua escola que exerceu como um processo de colaboração e cooperação entre os professores envolvidos “numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas...” (Alarcão & Tavares, 2003, p.59).

viii) O desenvolvimento profissional docente – perspetivas

Os professores entrevistados asseguraram o seu DPD através da participação em formações contínuas e consideraram importante aumentar os seus conhecimentos em diversas áreas, de forma a serem capazes de contribuir para a melhoria educacional através da aprendizagem ao longo da carreira. Essa constatação corresponde quer às tendências da investigação, quer às orientações da política educativa (Day, 1999; CNE, 2016; Canário, 2007), embora nenhum tenha referido a LBSE, nem a obrigatoriedade da formação contínua na CD que aí se estabelece para enriquecimento permanente das suas necessidades no exercício das suas funções (Campos, 1995). Três dos informantes-chave

mantiveram-se em aprendizagem após a conclusão da sua Licenciatura, ou através de formações (ainda não obrigatórias na altura) ou de outros graus académicos, como mestrados ou pós-graduações, mas dois apenas começaram a inscrever-se em formações contínuas a partir da obrigatoriedade, havendo um que indica que, só as realiza se forem disponibilizadas pelo Ministério da Educação.

Os dois informantes-chave que iniciaram a sua carreira com o 12º ano relembram que ensinavam como aprenderam, e que foi com colegas que foram melhorando as suas técnicas, e mais tarde com as formações. Para estes, a experiência profissional é a vertente mais forte do seu DPD. Noutra parâmetro do DPD considera-se importante referir que ao longo das entrevistas não houve referência ao conceito da intergeracionalidade, existindo apenas um informante-chave que indicou que tinha sido ajudado tanto por colegas mais novos quanto mais velhos, e que ele também estava sempre disposto para ajudar os outros. Outros dois referiram que costumam trabalhar através de partilha de conhecimentos, técnicas e experiências, ou por coadjuvação, o que enfatiza a crescente importância do trabalho colaborativo com pares, mas não houve referência à faixa etária, constatando-se que não é um aspeto importante para os informantes-chave, ou que não é assunto que tivessem pensado.

A Carreira Docente tem passado por diversas alterações acompanhando o Sistema Nacional de Educação como a massificação da educação pós 25 de abril de 1974, ao aumento da escolarização que ocorreu entre 1965 e 2009 e tentando acomodar as necessidades de uma sociedade sempre em mudança. Estas adaptações seguem também a agenda da União Europeia, através do objetivo 4: Educação de qualidade que regista que até 2030 “a percentagem de pessoas, entre os 25 e os 34 anos, com ensino superior, deverá ser pelo menos de 45%” (OCDE, 2018) em todos os países da EU. Em Portugal houve um acréscimo na exigência de formação dos professores, observada pelo aumento do grau académico, e de especialização, acompanhada pela necessidade/ exigência dos professores se manterem em formação contínua ao longo da CD. A formação inicial e o DPD são conceitos destacados como fundamentais e com cada vez maior valor enquanto práticas transformadoras, enriquecedoras de capacidades, conhecimentos e atitudes, e promotoras de conhecimentos teóricos, práticos, autorregulatórios, emocionais e sociais nos professores, ao longo da sua carreira (Kennedy, 2005; Nóvoa, 2017; Martin, Tarnanen & Tynjälä, 2018). Todas estas alterações transportam impactos na Identidade Profissional Docente, pois é uma área que está sempre em construção. O início da construção da IPD,

segundo Hsieh (2010) e Suarez e McGrath (2022), começa ainda em tenra idade, através das experiências enquanto aluno, em conversas com membros da família, ou colegas, sobre a escola ou sobre os professores, e isso pode ser observado pelas palavras dos informantes-chave quando dizem que já em criança brincavam às escolinhas, ou que mudaram de carreira após conversarem com uma professora que despertou a curiosidade pela profissão; mas também pode ser alterado pelas mensagens passadas pelos media (Hsieh, 2010), muito frequente nas últimas décadas, e que tem aumentado a insatisfação crescente dos professores, devido ao conteúdo partilhado pelos canais de comunicação. Todos os parâmetros da CD, do SE, do contexto escolar, afetam os professores e a imagem que têm de si, influenciando o seu comportamento, e conseqüentemente os resultados dos alunos (Suarez & McGrath, 2022), e poderá ser esse um motivo que um dos informantes-chave rejeita a ideia de querer ser professor, se tivesse de optar neste momento. As últimas décadas têm sido complicadas para a classe docente em Portugal, e se não fosse o amor pela educação, um sentido forte de resiliência, de se estar na profissão certa para se passar conhecimento às novas gerações, questionar-se-ia se a carência de professores não seria ainda maior, se muitos mais não teriam abandonado a Carreira Docente.

Conclusões

O SE em Portugal passou por diversas metamorfoses no decorrer das últimas cinco décadas. Estas mudanças criadas com o objetivo de democratizar o acesso e aumentar os níveis de educação obrigatória e superior entre Portugal, implicaram uma má cooperação estratégica entre os países da UE na área da Educação com efeitos na Economia e Política, e veicularam alterações para os alunos, e para os professores. Este estudo, que teve como pergunta de investigação: – Que mudanças educativas modelaram os percursos e as identidades profissionais de um grupo de professores à beira da reforma? - incidiu nas perceções de cinco professores, denominados por informantes-chave ao longo do estudo, de forma a compreender como as alterações realizadas ao SE e a implementação do ECD, com as suas sucessivas alterações, os afetaram profissionalmente, pessoalmente e/ou familiarmente. Para o efeito formularam-se cinco objetivos: i) Identificar as mudanças sentidas pelos professores ao longo da sua carreira; ii) Caracterizar as dimensões externas que se associam a essas mudanças; iii) Estabelecer uma relação entre as mudanças efetivadas pelos professores nos seus percursos individuais e os eixos externos que as determinam; iv) Identificar a forma como a Supervisão Pedagógica contribuiu para o Desenvolvimento Profissional Docente; v) Estabelecer uma relação entre a experiência da Intergeracionalidade e o Desenvolvimento Profissional Docente.

Uma carreira... diferentes viagens

No fim desta *longa viagem* cuidando sempre para alcançar os objetivos pretendidos, concluiu-se a análise e a interpretação dos resultados, adquirindo conhecimento através das palavras dos informantes-chave, que têm a riqueza de terem vivido cada momento, cada etapa, de forma distinta uns dos outros. A seleção destes cinco informantes-chave revelava, à partida, vivências e opiniões diferentes quanto aos temas em análise, devido aos anos em que iniciaram a sua prática docente (em Portugal), e à legislação em vigor nessas mesmas datas. O único aspeto, *à priori*, que os unia era a dedicação à CD ao longo de toda uma vida, mesmo havendo dois em que a CD não fora a sua primeira escolha. Essa resiliência nascida do saber explícito que se está na *viagem* certa, acompanhou-os ao longo de décadas, e mesmo os que já se encontram reformados ainda se identificam como professores e sentem muito orgulho, e felicidade, quando antigos alunos vêm falar consigo na rua, ou os contactam para dar explicações os seus filhos.

Enquanto contavam as suas histórias, enquanto partilhavam as suas vivências e reflexões sobre as mudanças impostas na sua carreira, os professores entrevistados foram identificando as áreas que consideram ter sido as que mais afetaram a sua vida, ou as que mais alterações sofreram. É agora tempo de responder aos objetivos que nortearam o presente estudo:

Identificar as mudanças sentidas pelos professores ao longo da sua carreira

As mudanças assinaladas pelos cinco professores entrevistados, foram: o aumento do horário docente com o acréscimo das horas não letivas; o aumento do trabalho burocrático; a obrigatoriedade de terem um grau académico para poderem lecionar; a exigência de formação contínua para progressão na carreira; os diferentes modelos de avaliação docente, compreendidos como impeditivos de progressão e não como incentivadores de melhorias da ação pedagógica. Três dos entrevistados assinalaram também um deficiente planeamento da organização educativa, o que por um lado permite mudanças frequentes de currículos, muitas vezes determinados pelas políticas de quem governa, mas igualmente conduziu ao excesso de professores por causa do não controlo de vagas no acesso ao ensino superior, o que originou desalento, frustrações e abandono da carreira, indicado como um dos motivos causadores da atual falta de docentes. Todos os entrevistados referiram ainda a desvalorização da CD devido ao congelamento das carreiras e à disseminação de mensagens pouco abonatórias sobre os professores na comunicação social. Dois dos entrevistados também assinalaram o aumento da violência, do *bullying*, em contexto escolar. A perceção destas mudanças tem um sentido maioritariamente negativo, que não condiz com a ideia da permanência na carreira de que todos são exemplo. Considerando que nenhum dos entrevistados foi objetivamente prejudicado na sua progressão na carreira por causa do grau de acesso à profissão, ou das atuais medidas relativas à avaliação de desempenho, concluímos que o seu discurso é em parte a *vox populi*.

Caracterizar as dimensões externas que se associam a essas mudanças

As mudanças listadas aconteceram após a promulgação da LBSE, que estabeleceu o quadro geral do sistema educativo, e da publicação do ECD que veio definir, através de

um conjunto de normas legais, os direitos, deveres, condições de trabalho e progressão na carreira dos docentes. Foi após a implementação destes documentos legais que os professores sentiram na prática a obrigação de concluir um grau académico superior, assim como a necessidade de frequentar formações contínuas para progredirem nas suas carreiras. Também o aumento do horário semanal com horas não letivas, e a burocratização associada a muitas das tarefas que passaram a ser pedidas aos professores, decorrentes da prestação de contas associadas paulatinamente à função docente, explicam o sentido negativo associado às mudanças sentidas na profissão. Uma terceira dimensão decorreu da alteração legislativa relativa à avaliação de desempenho, que criou uma divisão entre os professores, e foi apontada como a razão da mudança do trabalho colaborativo, para um trabalho individualista. Finalmente, não houve indicação de datas ou momentos específicos para o início da desvalorização da CD, mas são abordados temas diferentes que concorrem para este fenómeno, como o congelamento da CD, ou o início do discurso danoso sobre os professores na comunicação social. Estas duas situações aconteceram em simultâneo com os anos de fragilidade económica em Portugal, conduzindo aos anos da Troika, que levou Portugal a implementar um regime económico de austeridade na resposta à crise, que desvalorizou duplamente a carreira.

Estabelecer uma relação entre as mudanças efetivadas pelos professores nos seus percursos individuais e os eixos externos que as determinam

Os aspetos referenciados registados no ponto anterior, dizem respeito a mudanças legislativas que foram modelando os contextos de trabalho em que estes professores desenvolveram a sua atividade profissional. As mudanças sentidas no desenvolvimento profissional, dividem-se entre o traduzido no aumento de frequência de ações formativas que aumentaram a graduação académica de dois dos entrevistados, e a maior capacitação para a docência, de todos. Por outro lado, as mudanças reportadas, de cariz social e económico, causaram desânimo, tristeza e frustração, mas não foram causadoras de desistência da CD ou de pedido de reforma antecipada. No seu conjunto, as mudanças distinguidas pelos informantes-chave transformaram a sua forma de pensar e de ver a escola, assim como a profissão docente, levando quatro a admitir que não incentivariam nenhum aluno a seguir esta carreira, embora eles não se revejam noutra profissão.

Identificar a forma como a Supervisão Pedagógica contribuiu para o Desenvolvimento Profissional Docente

Os professores entrevistados admitem a existência de processos de Supervisão Pedagógica na formação inicial de professores, esclarecem que alguns Coordenadores de grupo/ departamento atuam como orientadores ajudando os professores na sua prática, e assinalam a importância que esta metodologia tem, ou poderia ter, na vida profissional dos professores, para o seu DPD, para o melhoramento de práticas. Mas afirmam que a Supervisão é, na realidade, inexistente. Há apenas um professor que referencia a supervisão pedagógica entre pares, como uma prática regular na sua escola, como forma de promoção de encontros colaborativos entre professores, incentivando a troca de práticas, reflexões e estratégias que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem.

Estabelecer uma relação entre a experiência da Intergeracionalidade e o Desenvolvimento Profissional Docente

Os informantes-chave não tem muito presente a intergeracionalidade como um conceito presente e ativo no espaço formal e informal de educação. Falam dos professores de uma forma geral, sem se referirem explicitamente à sua faixa etária. Quando isso aconteceu, foram referidas algumas experiências de DPD com outros professores de outras gerações, mais novos ou mais velhos. Nas referências aos mais velhos evidencia-se o que eles tinham para ensinar, enquanto as referências aos mais novos denotam algum pesar sobre as suas condições mais difíceis de exercício da profissão.

Limitações e constrangimentos do estudo

Durante os meses de realização do presente estudo houve sempre uma consciencialização de que não estaria isento de limitações, de que se tivessem existido mais entrevistas a mais professores dentro dos mesmos anos de início de carreira, e dentro dos mesmos ciclos de ensino, se poderia ter contribuído para um resultado mais sustentado. Contudo, tendo o tempo como determinante, se tivessem existido mais entrevistas não teria sido possível a análise ponderada e refletida que acompanhou toda a investigação de natureza

qualitativa. O fator tempo e a capacidade de resiliência viveram em interdependência em cada ponto deste estudo, sendo por vezes motivos de constrangimento. O tempo foi gerido entre as responsabilidades profissionais, a disponibilidade dos participantes, e a forte vontade de concluir, sem desistir. Ponderou-se, como limitação as relações existentes com três dos informadores-chave, mas conclui-se o oposto. O à-vontade presente permitiu facilidade e pormenorização de experiências nas respostas dadas. A diversidade dos caminhos percorridos pelos professores entrevistados poderia ter causado algum constrangimento na análise das suas respostas, mas em determinados pontos as opiniões serem similares tornou ainda mais interessante as conclusões alcançadas.

Perspetivas investigativas para o futuro

Concebida com o intuito de se identificar as mudanças educativas que modelaram os percursos e as identidades profissionais de um grupo de professores à beira da reforma, ou já reformados, seria interessante aumentar-se o número de entrevistas por década de início de carreira, década de 1970, década de 1980 e década de 1990, e por nível de ensino lecionado. Através da realização de um maior número de entrevistas qualitativas por data e por ciclo, acredita-se que seria possível analisar e compreender com maior exatidão as mudanças sentidas e como afetaram os percursos dos professores. Seria igualmente interessante, em forma de comparação, estudar-se as reflexões e experiências de professores que tivessem começado a lecionar após o Tratado de Bolonha, dado que este regista a última grande alteração em termos de grau académico exigido para a ingressão na CD, proximamente seguido pela última alteração à ADD. Os resultados apresentados nesta investigação comprovam a importância da análise dos percursos de cada professor, sendo possível extrair as perspetivas sobre como as mudanças educativas afetaram individualmente a carreira de cada um, e em simultâneo compreender as que afetaram as carreiras de todos, forçando a transformações profissionais, pessoais que depois afetam as instituições escolares e a sua missão.

Bibliografia

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. ASA Editores.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>.

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (1, 21-31). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª edição). Almedina.

Alfredo, S. (2023). *A Avaliação do Desempenho dos Docentes perspetivada por professores das Escolas associadas do CFAECAN, avaliados nas componentes interna e externa*. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/9367/1/relatorio-de-projeto-solange-alfredoc_correcoes_ap%C3%B3s%20corre%C3%A7%C3%B5es%20formais.pdf.

Altan, S. & Lane, J. (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. https://www.researchgate.net/publication/325287181_Teachers'_narratives_A_source_for_exploring_the_influences_of_teachers'_significant_life_experiences_on_their_dispositions_and_teaching_practices.

Arnauld, P. & Ribeiro, C. (2021). *Perceções de avaliadores e avaliados sobre o atual modelo de ADD: conhecer para compreender e re(agir)*. <file:///C:/Users/angel/Downloads/10036-Texto-17348-1-10-20210518.pdf>.

Alves, M., Cunha, P., Lourenço, A. & Monteiro, A. (2018). *Perceção dos professores sobre a avaliação do desempenho docente*. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), pp. 61-78. DOI: 1 <https://doi.org/0.21814/rpe.14082>.

Alvunger, D. (2024). *Exploring the role of research in teacher education and teachers' professional development*. *Educação, Sociedade & Culturas*. n. °67,2024,1-17 <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.775>.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis->

dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf.

Azevedo, J.; Veiga, J. & Ribeiro, D. (2016). *As motivações e preocupações dos professores: apresentação dos resultados de um inquérito*. Fundação Manuel Leão. https://www.fmleao.pt/wp-content/uploads/2016/09/FML_PREOCUPACOES_MOTIVACOES_PROFESSORES_FINAL_baixa.pdf.

Bacchi, A. & Pinheiro, D. (2001). *Entre o Tripalium e a Resiliência: Um Estudo Sobre a Correlação Entre o Assédio Moral no Trabalho e a Resiliência*. In: Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. EGPRT.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições Persona.

Batista, I. (2014). *Ética e Investigação em Ciências da Educação: A Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Ética, Investigação e vida universitária. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18412.pdf>.

Bernardes, C. & Santos, G. (2019). *A análise fenomenológica de entrevistas semiestruturadas na busca da essência dos fenómenos educacionais*. XII ENPEC. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0259-1.pdf>

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Brinkmann, S. (2018). *The Interview*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 997-1038). SAGE.

Campos, A. (2011). *Novos rumos da educação no Estado Novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós-II Guerra Mundial no sistema de ensino português*. Gabinete de História Económica e Social - ISEG/UT.

Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Políticas da Educação. 1. ISBN 972-9380-55-4. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56950/2/14349.pdf>.

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

Cardoso J. (2013). *O Professor do Futuro*. Autor Guerra e Paz, Editores, S.A..

Carvalho, A. (2012). *Alteridade e liderança – um olhar, um percurso*. Universidade Católica Portuguesa.

Casanova, M. (2015). *A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/2014*. In *A Formação Contínua na Melhoria da Escola*. Revista do CFAECA. Almada: CFAECA (pp. 12-18). In http://issuu.com/almadaformarevista/docs/9forma_o.

Clandinin, D. & Connely, F. (2011). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU.

CNE – Conselho Nacional de Educação. (2019). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*.

https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/Estudo_Selecao_e_Recrutamento_de_Docentes_julho2019.pdf.

CNE. (2016a). *Estado da Educação 2016*. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/CNE-EE2016_web.pdf.

CNE. (2016b). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20a%20Lei,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20do%20sistema%20educativo>.

CNE. (2019). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/Estudo_Selecao_e_Recrutamento_de_Docentes_julho2019.pdf.

Coutinho, C. (2022). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª edição). Almedina.

Coutinho, C. & Flores, M. (2014). *Formação e trabalho docente*. Santo Tirso: De Facto.

Cordingley, P.; Crisp, B.; Johns, P.; Perry, T.; Campbell, C.; Bell, M. & Bradbury, M. (2019). *Constructing Teachers' Professional Identities: Appendices Case studies*. Education International Research.

Costa, J. (2022). *Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Comissão Europeia. (2024). *Enquadramento e tendências políticas, sociais e económicas: Desenvolvimento histórico*. Eurydice.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/desenvolvimento-historico>.

Comissão Europeia. (2024). *National Education Systems*: overview. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/overview>.

Comissão Europeia. (2024). *Eurydice. European education area*. O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior- O que é o Processo de Bolonha? <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>.

Cunha, J. & Cardôzo, L. (2011). *Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores*. Educar em Revista. Universidade Federal do Paraná (UFPR). <http://old.scielo.br/pdf/er/n42/a10n42.pdf>.

Curado, A. P. (2002). *Políticas de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: FCT/ Fundação Calouste Gulbenkian.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Educational Change and Development Series.

De Witte K.; De Cort. W. & Gambi, L. (2023). *Evidence-based Solutions to Teacher Shortages*. EENEE-NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eenee.eu/wp-content/uploads/2023/08/EENEE-NESET-Joint-Analytical-report_Executive-summary-EN-with-identifiers.pdf.

Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. Companhia Editora Nacional.

Dotta, L. & Marta, M. (2023). *Percepções, sentimentos e afetos*. In A. Lopes & L. T. Dotta (Coords.), A. Freitas & R. T. Sousa (Eds.) (2023). *A profissão docente em tempos de democracia: fatores de mudança* (pp. 158-158). Centro de Investigação e intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto ISBN: 978-989-8471-54-3.

Duarte, R. (2002). *Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de pesquisa nº115. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwwMxQsvQwH5bkrhrDKm/?format=pdf&lang=ptotti>

European Parliament (2020). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Comissão das comunidades europeias. <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Texto Editores.

Fernandes, D. (2016). *As medidas de austeridade debaixo da Troika: Uma análise à cobertura noticiosa dos Orçamentos de Estado de JN e Público*. Eikon journal on semiotics and culture. ISSN 2183-6426. DOI 10.20287/eikon. https://eikon.ubi.pt/files/eikon_2016_n01_a04.pdf

Ferrarotti, F. (1989). *Histoire et histoire de vie*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Ferreira, C. (2003). *A evolução da escola preparatória - o conceito e componentes curriculares*. Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/207/1/52%20-%20A%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20escola%20preparat%C3%B3ria.pdf>.

Flores, M. (2015). *Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades*. Educação, 38 (1) pp. 138-146.

Flores, M. (2016) *O futuro da profissão de professor*. In Spazziani, M. L(Org). Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas. Editora Unesp, pp. 332-355.

Formosinho, J. (1991). *Modelos Organizacionais de Formação contínua de Professores*. In Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Formosinho, J. & Araújo, S. (2011). *Early education for diversity: starting from birth*. European Early Childhood Education Research Journal. https://www.researchgate.net/profile/Sara-Araujo-7/publication/352130955_Early_education_for_diversity_starting_from_birth/links/60c7398392851ca6f8ea71b3/Early-education-for-diversity-starting-from-birth.pdf?_sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail&_rtd=e30%3D.

Fraga, L. (2011). *Portugal: Uma crise em várias frentes*. Universidade Autónoma de Lisboa. <https://repositorio.ual.pt/server/api/core/bitstreams/2388b461-3651-448c-8f34-e480e3964510/content>.

Fraser, M. & Gondim, S. (2004). *Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. Universidade Federal da Bahia. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?format=pdf&lang=pt>.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>.

Goldenberg, M. 2004. *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Editora Record.

Gray, C.; Lowe, G.; Prout, P.; & Jefferson, S. (2021). *Just like breathing: A portrait of an 85-year-old veteran teacher*, *Teachers and Teaching*. 27:6. 571-586, DOI: 10.1080/13540602.2021.1977275.

Grochoska, M. (2015). *Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR*. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40112>.

Grossoehme, D. (2015). *Research Methodology Overview of Qualitative Research*. *J Health Care Chaplain*. 2014; 20(3): 109–122. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4609437/pdf/nihms-726694.pdf>.

Grotberg, E. (2005). *Introdução: novas tendências em resiliência*. Em A. Melillo; E. N. S Ojeda e col. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. (V. Campos, trad.) (pp. 15-22). Artmed.

Henriques, C. (2023). *Avaliação do desempenho docente num Agrupamento de escolas: percepções da gestão, dos avaliadores e dos avaliados*. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/9048/1/relatorio-de-projeto-ipleiria-cristinahenriques-ap%C3%B3s%20corre%C3%A7%C3%B5es%20formais.pdf>.

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

Hsieh, B. (2010). *Exploring the Complexity of Teacher Professional Identity*. A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Education in the Graduate Division of the University of California, Berkeley. <https://escholarship.org/uc/item/9406p4sb>

Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.

Kennedy, A. (2005). *Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis*, Journal of In-service Education, 31:2, 235-250, DOI: 10.1080/13674580500200277.

Leal, S; Dinis, R.; Massa, S. & Rebelo, F. (2010a). *Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência*. <https://core.ac.uk/download/pdf/61434388.pdf>.

Leal, S; Dinis, R.; Massa, S. & Rebelo, F. (2010b). *Learning While Teaching: Embracing a Collaborative Action Research Project*. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5510/1/Learning%20while%20teaching%20%28Mira%20leal%20et%20al%2C%202011%29.pdf>.

Leite, C.; Rodrigues, S. & Teixeira, D. (2024). *Razões da escolha da profissão docente e percepções que dela têm estudantes da Universidade do Porto*. Praxis Educativa, Ponta Grossa, v. 19, e23411, p-1-22.

Lima, J. (2008). *Políticas educativas e trabalho dos professores em Portugal (1960-2004)*. Uma revisão crítica da literatura. Livpsic/Legis Ed., 2008, p. 19-66.

Lima, J. (2006). *Ética na investigação*. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-157). Porto Editora.

Lopes, A. (2022). *Professoras e professores portugueses 2021 – “que caminho tão longo”*. In Estado da Educação 2021 (pp. 408-421). Conselho Nacional da Educação.

Lopes, A. (2023). *Percursos*. In A. Lopes & L. T. Dotta (Coords.), A. Freitas & R. T. Sousa (Eds.) (2023). *A profissão docente em tempos de democracia: fatores de mudança* (pp. 7-90). Centro de Investigação e intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto ISBN: 978-989-8471-54-3.

Loura, L. (2022). *Quantos alunos estarão sem aulas daqui a 1 ano?*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://ffms.pt/pt-pt/atualmentes/quantos-alunos-estarao-sem-aulas-daqui-1-ano>.

Manzini, E. (2004). *Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros*. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate. UNESP. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf.

Martin, A.; Tarnanen, M. & Tynjälä, P. (2018). *Exploring teachers' stories of writing: a narrative perspective*, Teachers and Teaching, DOI: 10.1080/13540602.2018.1462790.

Matos, M. (1997). *O behaviorismo metodológico e suas relações com o mentalismo e o behaviorismo radical*. In R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (Vol. 1, pp. 57-69). São Paulo: Arbytes.

Melo, R. (2024). *As baixas qualificações, a massificação e a educação integral na educação, reflexão de uma perspectiva sistémica, 50 anos depois da revolução*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 28, 2024, pp. 1-14. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.16252>.

Morgado, J. (2007). *Novo estatuto da carreira docente: Que desafios?*. *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 41-1, 2007, 55-75.

Morgado, J. (2019). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (4ª). DeFacto Editores.

Mouraz, A., Leite, C. & Fernandes, P. (2012). *A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: Uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_46-2_10/1120.

Neves, L. (2021). *A identidade profissional docente*. Business and Economics School. <https://www.isg.pt/2021/12/27/a-identidade-profissional-docente/>.

Nóvoa, A. (2017). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. *Didática e formação de professores*. *Caderno de Pesquisa* 47 (166). <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>.

Nóvoa, A. (1992a). *Os professores e as histórias da sua vida*. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992b). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1992c). *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

Nunes, L., Reis, A., Freitas, P. & Conceição, D. (2022). *Medidas Educativas no Contexto Atual de Falta de Professores*. Nova School of Business and Economics. https://www.novasbe.unl.pt/Portals/0/KnowledgeCenters/Economics%20of%20Education/Projects/Policy%20Brief%20Necessidades%20Docentes/Policy%20Briefing_Midterm_Final.pdf.

OCDE. (2018). *Effective teacher policies*. Insights from PISA. OCDE Publishers. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-4-en>.

Oliveira, A. (2010). *Resiliência para principiantes*. Lisboa: Edições Sílabom Lda.

Oliveira, M. (2000). *O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar*, In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora, p.43-54.

Pereira, F. (2023). *Fatores de Mudanças*. In A. Lopes & L. T. Dotta (Coords.), A. Freitas & R. T. Sousa (Eds.) (2023). *A profissão docente em tempos de democracia: fatores de mudança* (pp. 146-159). Centro de Investigação e intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto ISBN: 978-989-8471-54-3

Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e docência*. Cortez.

Pimenta, S. (1999). *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In.: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Pinhão, L. (2018). *O impacto económico e social da crise 2008-2014: O caso de Tomar*. Instituto Politécnico de Tomar. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28577/1/MGEFE_Final_LIPINH%C3%83O.pdf.

Ponte, J. (1994). *Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática*. *Revista Educação e Matemática*, nº31, pp. 9-12 e 20.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Rabin, C. & Smith, G. (2012). *Stories from Five Decades: How One Teacher's Theatricality, Courage, and Creativity Shaped a Life's Work*. *Action in Teacher Education*, 34:381–391. DOI: 10.1080/01626620.2012.712744.

Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). *Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional*.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). *Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities*. *Teaching and Teacher Education* Volume 27, Issue 1, January 2011, Pages 116-126.

Rodrigues, F. (2013). *Aprender a ensinar: estudo comparado sobre currículos e práticas na formação inicial de professores*. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9095/1/ulfpie044645_tm.pdf.

Royo, S. (2005). *Portugal, Espanha e a Integração Europeia - Um balanço*. Imprensa de Ciências Sociais.

Sachs, J. (2005). *Teacher Education and The Development of Professional Identity: Learning to be a Teacher 1*. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.4324/9780203012529-3/teacher-education-development-professional-identity-learning-teacher-1-judyth-sachs>.

Santos, M. (2015). *Violência contra professores – caracterização do fenómeno em escolas públicas em Portugal Continental*. https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6988/1/DM_Mafalda%20Varela%20Cerqueira%20dos%20Santos.pdf.

Sousa, R. (2023). *Períodos de Prática*. In Lopes A. & Leanete, D. (Coords.), André, F. & Rita, S. (Eds.) (2023). *A profissão docente em tempos de democracia: fatores de mudança* (pp. 85-108). Centro de Investigação e intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. ISBN: 978-989-8471-54-3

Sousa, R., Lopes, A & Boyd, O. (2021). *Sobre a investigação nos programas de formação inicial de professores*. Casos em Portugal e na Inglaterra. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 58, 2021, 157-178. <https://ojs.up.pt/index.php/esc-cie/article/view/115/133>.

Souza, R. (2016). *Contribuições do método fenomenológico empírico para estudos em psicologia no Brasil: Revisão integrativa da literatura*. *Revista Nufen: Phenom. Interd.* <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v8n1/a02.pdf>.

Stadnik, A., Cunha, A., & Pereira, B. (2009). *Os Professores (também) são Pessoas*. Vislis Editores.

Suarez, V. & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Education Working Papers, No. 267. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b19f5af7-en.pdf?expires=1731517049&id=id&accname=guest&checksum=831600BDA832EF8678EFB10DF6CB9622>.

Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). *A Educação em tempos de Globalização*. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.

Teodoro A. (2006). *Professores, para quê?* Mudanças e desafios na profissão docente. Profedições– LDA.

Van Huizen, P.; Van Oers, B. & Wubbels, T. (2005). *A Vygotskian perspective on teacher education*.

https://www.researchgate.net/publication/46664063_A_Vygotskian_perspective_on_teacher_education#fullTextFileContent.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional development: an international review of literatur*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Viseu, S. & Barroso, J. (2020). *A Carreira e a Avaliação dos Professores em Portugal: mudanças nos modos de regulação da educação*. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 108-128, jan./abr. 2020.

https://www.researchgate.net/publication/341537109_A_Carreira_e_a_Avaliacao_dos_Professores_em_Portugal_mudancas_nos_modos_de_regulacao_da_educacao.

Legislação consultada

Presidência da República. (1976). *Decreto de Aprovação da Constituição*. Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10, páginas 738 - 775. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-aprovacao-constituicao/1976-502635>.

Ministério da Educação. (1986). *Lei nº46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>.

Ministério da Educação. (1990). *Estatuto da Carreira de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundários*. Diário da República, D. L. nº 139-A/90, de 28 de abril de 1990^a série, n. 98. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579>

Assembleia da República. (2005). *Lei n.º 43/2005, de 29 de agosto*. Diário da República n.º 165/2005, Série I-A de 2005-08-29, páginas 5064 – 5065. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/43-2005-245295>.

Assembleia da República. (2006). *Análise Jurídica - Lei n.º 53-C/2006, de 29 de dezembro*. Diário da República n.º 249/2006, 4º Suplemento, Série I de 2006-12-29. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/lei/53-c-2006-197490>.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24, páginas 2242 – 2257. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387>.

Ministério da Educação e Ciência. (2014). Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Diário da República n.º 29/2014, Série I de 2014-02-11, páginas 1286 – 1291. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>.

Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto. Diário da República n.º 157/2018, Série I de 2018-08-16, páginas 4147 – 4182. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/65-2018-116068879>.

Dados estatísticos

DGEEC. (2023). *Educação em número*. Portugal- 2023. https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2023/08/EducacaoEmNumeros_2023.pdf.

European Commission. (2019). *O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior*. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>.

European Commission. (2022). *The structure of the European education systems 2022/2023: schematic diagrams*. Eurydice Facts and Figures. EACEA & Eurydice. Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fa946919-b564-11ec-b6f4-01aa75ed71a1/language-en>.

European Commission. (2023). *Attractiveness of the teaching profession*. Education and Training Monitor. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/monitor-toolbox/themes/teaching-profession/attractiveness-teaching-profession.html>.

European Commission (2023). *Education and Training Monitor 2023*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/comparative-report/chapter-1.html>.

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (1961-2023). *Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino: Quantos são os professores no ensino pré-escolar, básico ou secundário?* Pordata.

<https://www.pordata.pt/portugal/docentes+em+exercicio+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+total+e+por+nivel+de+ensino-240>.

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (1961-2023). *Alunos matriculados: total e por nível de ensino: Quantos estudantes frequentam o ensino pré-escolar, básico, secundário ou superior?* Pordata. <https://www.pordata.pt/portugal/alunos+matriculados+total+e+por+nivel+de+ensino-1002-7951>.

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (1961- 2023). *Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público: total e por nível de ensino*. Pordata. <https://www.pordata.pt/portugal/docentes+em+exercicio+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+publico+total+e+por+nivel+de+ensino-241>.

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (1961- 2023). *Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Pordata. <https://www.pordata.pt/municipios/alunos+matriculados+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+total+e+por+nivel+de+ensino-166>.

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (1960- 2023). *População residente do sexo feminino com 15 anos e mais anos segundo os censos, total e por nível de escolaridade*. Pordata. [https://www.pordata.pt/portugal/populacao+residente+do+sexo+feminino+com+15+e+mais+anos+segundo+os+censos+total+e+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+\(percentagem\)-3711](https://www.pordata.pt/portugal/populacao+residente+do+sexo+feminino+com+15+e+mais+anos+segundo+os+censos+total+e+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+(percentagem)-3711).

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (1960 – 2023). *População residente do sexo masculino com 15 anos e mais anos segundo os censos, total e por nível de escolaridade*. Pordata.

[https://www.pordata.pt/portugal/populacao+residente+do+sexo+masculino+com+15+e+mais+anos+segundo+os+censos+total+e+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+\(percentagem\)-3710](https://www.pordata.pt/portugal/populacao+residente+do+sexo+masculino+com+15+e+mais+anos+segundo+os+censos+total+e+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+(percentagem)-3710).

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (1960-2023). *Taxa de emprego segundo os censos, total e por sexo*. Pordata.

[https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+emprego+segundo+os+censos+total+e+por+sexo+\(percentagem\)-3737-324769](https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+emprego+segundo+os+censos+total+e+por+sexo+(percentagem)-3737-324769).

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I*. Instituto Nacional de Estatística. file:///C:/Users/angel/Downloads/50_Anos_Voll.pdf.

Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento & Instituto Nacional de Estatística. (2009). *50 anos de Estatísticas da Educação*. INE. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=82890475&PUBLICACOESmodo=2.

Anexos

Anexo I – Comissão de ética



Comissão de Ética

Parecer sobre os documentos apresentados por Ana Neves relativos a tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, orientada por Ana Moraz, com o título "Uma vida com professor" integrada no Projeto FYT-ID, cinquenta anos de docência: fatores de mudança e diálogos intergeracionais.

A investigadora Ana Neves submeteu à apreciação da Comissão de Ética um documento caracteriza a investigação e que inclui os instrumentos de recolha de dados (questionário e guião de entrevista), bem como a *Declaração de Consentimento Informado e Esclarecido* a apresentar aos participantes na investigação.

Os documentos apresentados pela investigadora estão conforme as normas éticas explícitas na Carta de Ética do Laboratório de Educação a Distância e eLearning, tendo a investigadora cumprido os aspetos éticos da investigação em curso. Considera-se que os documentos relativos à obtenção da aceitação de participação por parte dos informantes respeitam as normas éticas, apresentando as informações adequadas para esclarecimento destes.

A *Declaração de Consentimento Informado e Esclarecido*, tanto para o prestador como para o recetor, apresenta o **título da investigação**, as **peças responsáveis** pela investigação, a **instituição de acolhimento** e os **objetivos da recolha de dados**, as **finalidades do projeto**, a **duração esperada**, os **possíveis riscos e benefícios**, como **serão utilizados os dados** e o **contacto** da investigadora, e assegura o anonimato dos autores ou destinatários da prática, se eles o desejarem.

Embora estejam presentes na *Declaração de Consentimento Informado e Esclarecido*, recomendamos que estejam igualmente presentes no início do questionário o título da investigação, as formas de divulgação dos resultados, os possíveis riscos e benefícios para os participantes, como serão utilizados os dados e o contacto da investigadora. Devem igualmente constar a estrutura e tipo de perguntas, e o tempo esperado para preenchimento, do questionário.

Considerando a análise efetuada, damos parecer favorável à realização da investigação com base nos documentos propostos.



A Comissão de Ética em 9/3/23

Alda Pereira

João Paz

Maria Prazeres Casanova

Anexo II - Consentimento informado

 LE@D	LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ELEARNING
UID/4372 FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
	 REPÚBLICA PORTUGUESA

CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

O presente documento contém informação importante em relação à investigação para a qual foi convidado a participar. Solicito que leia atentamente toda a informação apresentada, podendo apresentar alguma questão de modo a decidir da sua participação.

Título da investigação: “Uma vida como professor”

Pessoa responsável pela investigação: Ana Filipa da Cunha Costeira e Neves

Instituição de acolhimento: Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D).

Objetivos da investigação:

- i) Identificar as mudanças sentidas pelos professores ao longo da sua carreira;
- ii) Caracterizar as dimensões externas que se associam a essas mudanças;
- iii) Estabelecer uma relação entre as mudanças efetivadas pelos professores nos seus percursos individuais e os eixos externos que as determinam;
- iv) Identificar a forma como a Supervisão Pedagógica contribuiu para o desenvolvimento profissional docente;
- v) Estabelecer uma relação entre a experiência da Intergeracionalidade e o Desenvolvimento Profissional Docente.

Duração esperada da participação:

Duas sessões, de 1 hora e trinta minutos cada.

Procedimentos do estudo:

A presente investigação procura recolher perceções de professores próximos do fim da carreira docente, ou já na reforma, para identificar e descrever as mudanças educativas que modelaram os seus percursos profissionais.

O trabalho inclui a realização de um Questionário e de duas Entrevistas a cada um dos entrevistados. A recolha de informação será efetivada diretamente pela investigadora.

Será proposto aos entrevistados o preenchimento de um inquérito por questionário, composto por questões fechadas que servirá de caracterização dos inquiridos. Este será apresentado através do Google *Forms*, sendo fácil de responder e imediata receção das respostas.

As entrevistas serão entrevistas de vida e apesar de serem conduzidas por dimensões genéricas, importantes para o estudo, as questões são ilustrativas, não definitivas, porque no decorrer da conversa poderão ser necessárias fazer outras questões. Estas serão realizadas e gravadas através de videochamada, recorrendo à plataforma Zoom. Desta forma os entrevistados poderão estar confortavelmente em sua casa ao longo das duas sessões. Planeia-se realizar as duas entrevistas com um espaço de 6 semanas de diferença durante o ano de 2023, havendo assim, tempo para o registo, leitura e interpretação das respostas obtidas.

A escolha dos entrevistados obedeceu a três critérios: i) Os participantes são professores; ii) Estão perto da idade da reforma ou já se encontram reformados; iii) Pelo menos um participante por ciclo educativo da escolaridade obrigatória (pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário).

Possíveis benefícios esperados da participação:

Este estudo procura valorizar a vida e as carreiras dos professores entrevistados, por isso encaramos que este sentimento de reconhecimento e de importância seja considerado como um possível benefício por cada um deles. Também poderá ser sentido como um possível benefício compreender que os seus percursos pessoais, únicos, poderão auxiliar outros no seu próprio percurso enquanto docentes e até trazer-lhes um motivo de orgulho, satisfação e valorização pessoal.

Possíveis riscos da participação:

Não se preveem riscos para os entrevistados.

Confidencialidade e anonimato:

Os participantes desta investigação serão esclarecidos antecipadamente sobre todos os aspetos do estudo: temática, essência e objetivos, assim como da sua participação em particular e serão, igualmente, informados que poderão não responder a alguma questão ou mudar os termos do seu consentimento, em qualquer fase da investigação, seguindo as indicações preconizadas na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Batista, *et al.*, 2014).

A investigação será realizada com integridade por parte do investigador, que estará sempre disponível para qualquer esclarecimento suplementar no decurso da investigação e respeitará as perspetivas, sentimentos e opiniões dos professores entrevistados sobre a temática em estudo. Respeitando o artigo 3, da Lei n.º 67/98, haverá o cuidado de se zelar pelo anonimato de todos, recorrendo à utilização de letras (A, B, C, D, E, F) para efeitos de apresentação das informações recolhidas e sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. A privacidade das entrevistas será respeitada pela condução das mesmas através da plataforma Zoom, permitindo que entrevistador e entrevistado estejam num ambiente que permita a ambos sentirem-se descontraídos e seguros. Depois de transcritas para texto, as entrevistas em formato áudio/vídeo serão destruídas.

Sobre os dados recolhidos:

Todos os dados recolhidos serão, primeiramente, partilhados com os entrevistados e somente após a sua validação é que passará para a sua análise. Reafirma-se que os dados obtidos são protegidos pelo anonimato.

Divulgação dos resultados da investigação/projeto e sua finalidade

A divulgação dos resultados será conduzida de forma agregada e com vista a fins académicos e científicos. Prevê-se que o estudo contribua para o conhecimento das mudanças educativas ocorridas nas últimas 4 décadas em Portugal, vistas pelo prisma dos agentes dessas mudanças e pelas alterações que foram fazendo na sua identidade profissional. Também se enquadra num projeto de investigação mais amplo: FYT-ID, cinquenta anos de docência: fatores de mudança e diálogos intergeracionais, contribuindo para o seu acervo de dados.

Contacto em caso de dúvidas:

Para qualquer questão relacionada com a sua participação nesta investigação, por favor, contactar para o 964465008 (Ana Filipa da Cunha Costeira e Neves).

Tipo de participação: A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir, para o que deve ser enviada uma mensagem para o email 2102189@estudante.uab.pt

Assinatura do investigador que solicita a participação

Nome: Ana Filipa da Cunha Costeira e Neves

Assinatura _____

Data: _____

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura: _____ **Data:** ____/____/2023

Anexo III – Questionário

Link de acesso:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSedWwm5Z_CjwEscd1thnU60YIR21cm1qXQfP5w-kRJLp9dV0g/viewform?usp=sf_link

"Uma vida como professor"

O presente questionário tem como objetivo compreender as perceções dos professores próximos do fim da carreira docente, ou já em período de reforma, para identificar e descrever as mudanças educativas que modelaram os seus percursos profissionais. Os dados recolhidos através deste inquérito destinam-se à realização de um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Mouraz, garantindo-se o respeito pelos princípios éticos em investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato das respostas. A sua participação é voluntária, e da máxima importância. Não existem respostas certas e erradas.

Por favor, proceda ao preenchimento completo do inquérito, com rigor e sinceridade.

Agradecendo, desde já, a sua colaboração.

A Investigadora, Ana Neves

professoraananeves@gmail.com [Mudar de conta](#)

Não partilhado

*** Indica uma pergunta obrigatória**

I) Assinale a letra com a qual foi designado: *

- A
- B
- C
- D
- E
- F

II) Registe a sua data de nascimento*

A sua resposta

III) Qual o género com que se identifica? *

Feminino Masculino Outra:

IV) Indique a profissão da sua mãe: *

A sua resposta

V) Indique a profissão do seu pai: *

A sua resposta

VI) É proveniente de que zona do país? *

A sua resposta

VII) Qual é a sua formação académica: *

Licenciatura
Mestrado
Doutoramento
Outra:

VIII) Em que ano iniciou a sua prática: *

A sua resposta

IX) Em que ano vinculou: *

A sua resposta

X) Já concluiu a sua prática? *

A sua resposta

XI) Se respondeu que sim à pergunta anterior, registe em que ano: *

A sua resposta

XII) Se respondeu que não, registe quanto tempo lhe falta para estar em idade de poder pedir reforma: *

A sua resposta

XIII) Em que Grupo Disciplinar ou em que Grupos Disciplinares é que lecionou: *

A sua resposta

XIV) Assinale os cargos que desempenhou: *

Diretor de Turma
Secretário do Diretor de Turma
Coordenador de Grupo Disciplinar
Coordenador de Departamento
Coordenador dos Diretores de Turma
Coordenador do Pré-Escolar
Coordenador do 1º Ciclo
Coordenador do 2º Ciclo
Coordenador do 3º Ciclo
Coordenador do Ensino Secundário
Coordenador do Ensino Profissional
Diretor de Agrupamento
Assessor da Direção
Coordenador de Escola

XV) Se desempenhou outros cargos que não se encontram mencionados na questão anterior, faça o seu registo: *

A sua resposta

XVI) Em que concelhos do país é que lecionou? *

Aveiro
Beja
Braga
Bragança
Castelo Branco
Coimbra
Évora

Faro
Guarda
Leiria
Lisboa
Coluna 12
Portalegre
Porto
Região Autónoma da Madeira
Região Autónoma dos Açores
Santarém
Setúbal
Viana do Castelo
Vila Real
Viseu



XVII) Se lecionou noutros países, aponte qual ou quais: *

A sua resposta

Enviar

Formulários

Anexo IV - Guião da entrevista

 AbERTA www.uab.pt	 UNIVERSIDADE AbERTA www.uab.pt
<p>O presente Guião de entrevista tem como objetivo compreender as perceções dos professores próximos do fim da carreira docente, ou já em período de reforma, para identificar e descrever as mudanças educativas que modelaram os seus percursos profissionais. Os dados recolhidos através deste inquérito destinam-se à realização de um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Mouraz, garantindo-se o respeito pelos princípios éticos em investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato das respostas. A sua participação é voluntária, e da máxima importância. Não existem respostas certas e erradas.</p> <p>Agradeço, desde já, a sua colaboração. A investigadora, Ana Filipa Neves.</p>	
Perguntas iniciais	
a)	Para iniciarmos esta entrevista pode-me falar um pouco do objeto que escolheu?
b)	O que o/a levou a optar pela profissão docente?
i) A CD após 25 de abril de 1974	
c)	Que lembranças tem da Carreira Docente após 1974?
Questões de seguimento (se os assuntos não forem abordados pelo entrevistado):	
d)	Recorda-se como é que se desenvolvia o processo de concursos, colocações e vinculação dos professores?
e)	Tem memória de como é que os professores eram tratados em sociedade?
f)	Sobre este período que se estendeu até 1986, há mais algum assunto que considere pertinente de fazer registo?
ii) A implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986	
g)	A implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 executou diversas mudanças no Ensino Obrigatório. Recorda-se das transformações que trouxe para a carreira docente?
h)	De que forma é que afetaram a sua vida profissional, pessoal e/ou familiar?
i)	Sobre a implementação da Lei de Bases do Sistema Educação, tem mais algum registo que queira fazer?
iii) O reconhecimento social dos professores	
j)	Qual lhe parece ter sido a importância social da profissão durante o seu percurso profissional?

k)	Indique quais os motivos que considera que levaram a essa situação.
l)	Tem situações que queira partilhar que sejam reveladoras do reconhecimento social ou da falta de reconhecimento profissional dos professores?
m)	Sobre este assunto quer assinalar mais algum pormenor?
iv) Os efeitos do Tratado de Bolonha	
n)	De que forma é que o Tratado de Bolonha afetou o seu percurso profissional?
o)	Tem alguma reflexão que queira partilhar sobre a implementação do Tratado de Bolonha na área da formação inicial de professores em Portugal?
v) A avaliação do desempenho docente	
p)	De que forma é que a avaliação do desempenho docente evoluiu durante os anos em que lecionou?
Questões de seguimento (se os assuntos não forem abordados pelo entrevistado):	
q)	Que efeitos teve a avaliação do desempenho docente no seu percurso profissional?
r)	Sobre este assunto quer assinalar mais algum pormenor?
vi) A supervisão pedagógica para efeitos de progressão na carreira	
s)	O que entende por Supervisão Pedagógica?
t)	Entende que a sua definição de Supervisão Pedagógica está de acordo com o que experienciou durante o processo de progressão de carreira?
u)	Deseja partilhar alguma experiência, reflexão, sobre este tema?
vii) A precarização da Carreira Docente	
v)	Ao longo da sua carreira como professor e/ou educador de que forma/ formas sentiu a precarização da carreira docente?
w)	Tem mais algum pensamento que queira registar sobre este tema?
viii) Perspetivas sobre o desenvolvimento profissional docente	
x)	O que entende por desenvolvimento profissional docente?
y)	Que acontecimento é que mais marcou o seu desenvolvimento profissional docente?
Pergunta final	
z)	Para além dos temas abordados, há algum assunto, algum acontecimento, que deseje fazer referência? Algo que tenha marcado a sua carreira?

Anexo V - Calendarização dos contactos com os entrevistados

Datas	Informações
31 de janeiro de 2023	Primeiro contacto para realizar o convite de participação. Trocaram-se emails.
17 de março 2023	Segundo contacto para calendarização da 1ª entrevista.
19 de março 2023	Envio do link do questionário para os sujeitos.
25 de março 2023	Primeira entrevista com AP, 15h.
26 de março 2023	Primeira entrevista com a TVB, 15h.
26 de março 2023	Um dos entrevistados desistiu. Selecionou-se um substituto.
15 de abril 2023	Primeira entrevista com AB, 15h.
22 de abril 2023	Primeira entrevista com MJB, 15h.
23 de abril 2023	Primeira entrevista com LP, 15:30.
19 de janeiro 2024	Contactou-se telefonicamente AP, AB e MJB para averiguação de informação em falta nas entrevistas.
22 de janeiro de 2024	Contactou-se telefonicamente TVB e LP para averiguação de informação em falta nas entrevistas.

Anexo VI - Etapas e procedimentos do trabalho de campo

Etapas do trabalho de campo
i) Revisão da Literatura, para se compreender o Estado de Arte, elaborar o quadro teórico e o guião da entrevista;
ii) Leitura e análise de livros e artigos científicos que permitam uma maior compreensão dos parâmetros em estudo - ação que acompanhou toda a investigação;
iii) Cumprimento com os procedimentos administrativos legais: contactos com os participantes, explicitação dos pressupostos e pedidos de autorização para a concretização e filmagem das entrevistas;
iv) Elaboração do guião de entrevistas;
v) Elaboração do Questionário
vi) Realização do Questionário;
vii) Realização das primeiras entrevistas;
viii) Transcrição das entrevistas;
ix) Tratamentos e análise de dados;
x) Realização de uma segunda sessão de entrevistas, se após a análise de dados da primeira sessão houver alguma informação em falta;
xi) Transcrição das entrevistas;
xii) Tratamentos e análise de dados;
xiii) Conclusão da dissertação;
xiv) Apresentação do trabalho final a cada um dos participantes.

Nota: Esta tabela foi criada em representação dos passos que se planeiam dar no trabalho de campo.

Anexo VII - Análise de Conteúdo

<p>i) Pré-análise (Organização do material investigado)</p>	<p>ii) Exploração do material (Construção/ formulação de operações de codificação e categorização do material)</p>	<p>iii) Tratamento dos resultados e interpretação (Compreensão dos conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material compilado)</p>
<p>Nesta fase, e de acordo com Bardin (1977) prosseguiu-se com:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Realização de uma leitura flutuante do material, efetivando uma contextualização do assunto; 2) Escolheu-se os documentos analisados (à priori) selecionou-se os documentos que foram coletados para a análise (à posteriori); 3) Constitui-se o <i>corpus</i> pensando na: <ul style="list-style-type: none"> - Exaustividade; - Representatividade; - Homogeneidade; - Pertinência; 4) Formulou-se hipóteses e objetivos; 5) Preparou-se o material. 	<p>Começou-se por fazer recorte das unidades de registo e de contexto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Unidade de registo:</u> a palavra, o tema, o objeto ou referente, a personagem, o acontecimento ou o documento; 2) <u>Unidade de contexto:</u> Identifica em que contexto a unidade de registo se encontra, dá-lhe significado. 3) <u>Enumeração:</u> Foi feita de acordo com a frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e coocorrência (análise de contingência). 4) <u>Categorização.</u> 	<p>Conduziu-se esta fase mediante inferência, uma forma controlada de se interpretar.</p> <p>Foi necessário considerar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O emissor da mensagem; 2) O indivíduo (ou grupo) recetor da mensagem; 3) A mensagem propriamente dita; 4) A via utilizada por onde a mensagem foi enviada.

Nota: tendo por base a “Análise de conteúdo” de Bardin (1977)

Anexo VIII – *Entrevista individual a AB*

- Entrevista realizada a 15 de abril de 2023

Entrevistadora: Muito boa tarde, o presente guião de entrevista tem como objetivo compreender as perceções dos professores próximos do fim da carreira docente ou já em período de reforma, para identificar e descrever as mudanças educativas que modelaram os seus percursos profissionais. Mas os dados recolhidos através deste inquérito destinam-se à realização de um projeto de investigação no âmbito do mestrado em supervisão pedagógica da universidade aberta, sob orientação científica da Professora Doutora Ana Mouraz, garantindo-se o respeito pelos princípios éticos. A investigação, nomeadamente a confidencialidade e anonimato das respostas, sabe que a sua participação é voluntária e para mim é de total importância e em qualquer fase desta investigação, se por acaso não quiser continuar. Pode sempre informar. Eu tinha já conversado consigo sobre as perguntas, não sei se trouxe algum objeto que queira partilhar a sua história?

Entrevistado: Então, o objeto que eu trouxe, pode parecer nada original, mas tem a ver... é uma caneta Parker, foi uma caneta que a minha irmã me ofereceu quando eu comecei a lecionar. E eu assinava todos os meus documentos com esta caneta. Acompanhou-me durante todo o meu percurso profissional. Todo o documento que eu assinasse, que eu precisasse, eu usava esta caneta. Foi oferecida pela minha irmã um ano depois de eu começar a lecionar. E é uma caneta de tinta permanente. Tem aparo. Hoje, isto é uma relíquia hehehehe É uma relíquia e que eu guardo com muito carinho.

Entrevistadora: É um objeto muito, muito sentimental. Vamos passar para a segunda parte, o que é que a levou a optar pela profissão docente?

Entrevistado: Eu quando... digamos a minha progressão em termos de estudo era direcionada para a advocacia. Eu tinha a parte de letras, tinha história e, portanto, iria entrar... a minha primeira escolha seria a advocacia. Entretanto conheci uma pessoa, na altura era um amigo, um amigo dos meus pais, que na altura casou com uma professora e eu fiquei encantada na conversa com essa senhora. Pela experiência dela e na altura com 18 anos, 17, 18 anos, achei que seria um caminho, que seria um caminho a percorrer... despertou-me a curiosidade, foi por curiosidade. Não tinha a mínima noção do que me esperava.

Entrevistadora: E essa professora era de algum ciclo em particular, lembra-se?

Entrevistado: Era do segundo ciclo. Era do 2º ciclo de matemática. Já está reformadíssima, já há muitos anos que não a vejo. Porque, entretanto, os caminhos separaram-nos, as famílias mudaram-se, mudaram para o Norte de Portugal e perdi o contato porque era mais um contato dos meus pais. A senhora já estava com muitos anos a lecionar, já deve estar reformada. Penso que poderá estar viva. Porque já foi há muitos anos.

Entrevistadora: E até agora está contente pela decisão?

Entrevistado: Estou contente pela decisão, não me arrependo, não me via a fazer outra coisa. Mas talvez um pouco desiludida. Passei por muitas mudanças no ensino. E acho que a profissão neste momento está muito pouco valorizada. É claro que eu penso que a desvalorização começou mesmo numa fase em que até mesmo os órgãos, os órgãos de governação faziam... implementavam a ideia de que ser professor era só férias, que não se fazia muito. E as pessoas foram interiorizando isso e vai ser difícil mudar, porque hoje em dia é muito complicado. Eu não aconselhava ninguém a seguir esta profissão. A não ser que goste muito de lecionar, e isso eu não vou estragar o sonho não! Nunca iria dizer, mas... que é um trabalho muito difícil, é. E às vezes, às vezes pelas crianças, mas também pelos pais. Mas acho que até em termos de relação de sociedade, as pessoas estão muito intolerantes. Contra... em relação aos professores e em relação a tudo. E quem tem um trabalho? Quem tem de lidar com público é difícil, porque as pessoas hoje... não existe a parte da compreensão. Ou existe pouco o compreender, a humildade. Sei lá, está muito difícil.

Entrevistadora: Já vamos falar um bocadinho mais sobre esse contexto um bocadinho mais adiante. Eu não sei se tem a noção de como é que era a carreira docente logo após 1974, e as mudanças que sofreu.

Entrevistado: Nessa altura, nessa altura não tinha muita noção, porque eu estava no ensino particular.

Entrevistadora: Diga-me só uma coisa, eu peço imensa desculpa, em que ano é que entrou, é que começou a dar aulas?

Entrevistado: Em 1978. Eu entrei em 78, tinha 19 anos, foi em setembro. E fiz o meu aniversário em outubro, portanto, fiz 20 anos. Tinha acabado de entrar no ensino.

Entrevistadora: Um à parte, em que dia?

Entrevistado: Em que dia o quê? De outubro? A 6 de Outubro.

Entrevistadora: Eu faço a 16, portanto olhe somos as duas balancinhas! Então que lembranças é que tem da carreira após 74, mesmo que tenha entrado para o privado deve-se lembrar, nem que seja por conversas...

Entrevistado: Em 78, em 74 eu ainda estudava.

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistado: Porque eu entrei no ensino em 78. Em termos... em termos... eu sempre andei na escola pública. E gostava de estudar. Era uma boa aluna, e ainda tive aqueles professores, aqueles professores um pouco que gostavam, o que mais tarde foi chamado a Escola Moderna, que é a chamar os alunos a ser interventivos, a ter a sua opinião, isto mais no que é hoje o secundário. Eu tive professores assim e gostei muito. De resto, não... pronto. Não tinha assim, não era das pessoas, digamos que eu tinha colegas muito interventivas sobre os direitos dos alunos. Eu não estava ainda nessa altura, não. Devo confessar que não estava assim, muito desperta para uma contribuição mais interventiva pelas liberdades...

Entrevistadora: E enquanto professora, lembra-se? Mesmo que tenha começado no ensino privado, lembra-se de como é que era a carreira docente nessa altura? Do que é que os professores falavam?

Entrevistado: A no privado é um pouco diferente e eu tenho as 2 experiências. É um pouco diferente, porque aquilo... tem uma política um pouco... não são muito abertos. Na altura eu trabalhava, ainda por cima nem sequer eu tinha uma licença do Ministério da Educação para lecionar. E, portanto, a minha experiência em termos de conhecimentos pedagógicos estava um pouco limitada. Eu ensinava como me tinham ensinado. Era a minha, a minha tática. Agora havia, isso sim, devo de confessar, uma grande partilha entre colegas. De formas de abordagem, porque isto de se ter estudado não quer dizer que se consiga e que se tenha a capacidade total de resolver todos os problemas. Não! Todas as pessoas se deparam com situações na parte letiva, na relação com os alunos. E isso havia, isso sim, uma grande partilha, tanto na forma como abordar, porque normalmente nos juntávamos os professores que tinham anos comuns, sobre como é que havíamos de dar isso. Isso para mim foi excepcional porque me deu aquilo que eu não tinha na parte da prática pedagógica, que eu não tinha, não é? Em relação... não havia muito, muita interação, entre a parte da comunidade exterior. Era um ensino muito fechado. Era, digamos, ali, aquela bolha, aquela bolha, onde os professores se tentavam proteger, e uniam para obter os resultados. Aquilo que interessava ali, não interessava muito a forma como lecionávamos, mas sim, obter resultados positivos e que os meninos tivessem boas notas. Esta era a política no ensino, pelo menos na realidade. Eu, nessa altura estava no Colégio em Lisboa. Na zona dos Olivais. E, penso, mesmo nos anos seguintes, o que era importante é que o professor agrade, que seja aceite pelos encarregados de educação como uma boa professora e que os meninos aprendam. Isso é que era.

Entrevistadora: Mas em termos de carreira docente não se lembra como é que era? Do que é que as pessoas professores falavam? Eu estou a falar em termos de...

Entrevistado: Política educativa.

Entrevistadora: Sim, política educativa.

Entrevistado: Não falavam muito. Não. Pelo menos, pelo menos, eu tinha algumas amigas, colegas, do público e eu penso que no ensino do Estado isso sim, era muito diferente. A política era muito diferente e eu sabia, e conversava, sobre as diretrizes digamos da escola por colegas do Estado, do particular, não. Era um ensino um bocado fechado. Não sei até que ponto é que não conviria à entidade patronal ter ali uns trabalhadores que se dedicavam pura e simplesmente a ensinar os alunos sem ter uma Visão. Nem tínhamos nem manifestávamos qualquer opinião em relação a alguma coisa que fosse contra a política da própria escola, que podia não estar correto, nem era bem aceite. Diga-se de passagem, que era uma escola de freiras. Bem e durante os meus primeiros 5 anos foi aí, foi assim. Depois, entretanto, mudei para um colégio onde fiquei alguns 15, 16 anos antes de entrar no Estado. Não vi muita diferença, digamos assim, havia alguma nesse colégio. Esse já era na linha de Cascais. Aí já havia porque havia alguma mudança de professores. E vinham aquelas com colegas que acabavam de estudar e que vinham com aquelas ideias, novas ideias, que não eram pela entidade patronal. O que entidade patronal queria era que se lecionasse não que se discutisse políticas de educação. E então, claro que, eu tomando conhecimento e conversando, à parte – *out of*

record - nas conversas que tínhamos, a minha ideia foi sempre: não, eu tenho que, não é a minha ideia de servir o privado, não, eu não coadunava com este tipo de vivência como professora. E então uma coisa que já se falava, falou-se para aí 5 anos depois de ter lecionado, que seriam os professores a fazerem uma formação para lhes ser dada uma equiparação ao que era o antigo magistério depois, ou a Escola Superior de Educação, para termos uma equiparação já pelos anos de serviço que tínhamos. Mas isso nunca aconteceu e, portanto, optei e acabei por ter de pensar em estudar à noite. E aí punha-se um problema é que não há escolas de educação do 1º ciclo à noite, porque a parte pedagógica, os alunos não estudam à noite. Só se fossem os estudantes adultos. Então isso não foi possível até que uma escola, a Escola Superior Almeida Garrett, começou a fazer primeiro no segundo ciclo, e depois no primeiro ciclo, o ensino noturno. Eu praticava na minha turma. Eu era supervisionada nas minhas aulas por colegas na escola onde eu trabalhava. E era assim que era feita a minha prática, que eu mostrava os meus trabalhos de prática pedagógica. E assim consegui tirar o curso.

Entrevistadora: Estudava à noite...

Entrevistado: E no ano a seguir passei para o Estado, logo a seguir. Mas estudava à noite e dava aulas de dia.

Entrevistadora: Deixe-me só voltar um bocadinho atrás. É só para nós conseguirmos ter aqui uma linha e é capaz de não se lembrar. Mas nesta fase que entrou em 78, lembra-se através dos seus colegas que davam aulas no público. Como é que era os processos de concursos da colocação da vinculação de professores?

Entrevistado: Não, não, não.

Entrevistadora: Ou não tem recordação?

Entrevistado: Não tenho ideia, mas sei, mais tarde quando entrei para o estado, através das colegas da minha idade como é que eram os concursos públicos. Eu não passei por isso. Eu até apanhei uma fase já mais complicada de transição do particular para o Estado.

Entrevistadora: Entrou já depois da lei de bases do sistema educativo...

Entrevistado: Porque houve uma altura, exatamente, os colegas entravam, claro, era fácil entrar até. Até 2000 ... 1990.

Entrevistadora: Pois, foi em 1986 que ela foi legislada, mas aquilo ainda demorou um bocadinho...

Entrevistado: Demora.... Pois, essas coisas nunca saem... nunca acontecem logo, levam algum tempo a ser implementadas. Mas ainda se passava perfeitamente e tive colegas minhas que passaram para o Estado, concorriam e entravam logo, até porque havia falta e entravam depois. Entretanto, começou a haver realmente um acesso muito mais condicionado. E às vezes eu percebia porque colegas que estavam no particular, que já tinham alguns anos de serviço, passavam à frente daquelas colegas que tinham sempre insistido no Público, mas não faziam anos inteiros consecutivos, às vezes faziam os atestados e levavam alguns anos a conseguir concorrer e entrar. E acho que quem estava no particular, tinha os seus anos certinhos, e passavam logo à frente. Eu aí até percebi. E a fase eu já apanhei, o modelo que foi alterado, começou a ser implementado no ano em

que eu concorri. Em que eu tive de concorrer em segunda prioridade nunca em primeira, porque até aí, quem passava do particular para o Estado concorria em primeira prioridade e passava com os anos que tinha de serviço. Isso já não me aconteceu. Eu concorri na segunda prioridade, porque em primeiro estavam aquelas colegas que tinham tempo de estado, e só depois é que eu entrei. Eu cheguei, com muitas colegas hoje, a não ser colocada logo no início do concurso e ter de ir para os serviços a receber por estar desempregada, eu passei por isso... os subsídios... eu passei por isso. Um ano, felizmente não estive muito tempo. Felizmente... era para aí 2 meses e depois era colocada. Mas passei por isso. E quando entrei no Estado, entrei, portanto eu fiz o ensino probatório no escalão que me era devido. Portanto, não me contou nunca o tempo de serviço. Quando é que começou a contar o Tempo de Serviço? Após o ensino probatório. Quando eu passei para os quadros do Estado, contou-me. Portanto eu já tinha uns anos de serviço no Estado.

Entrevistadora: Já tinha uns 15 anos de serviço quando começou a contar.

Entrevistado: Quando começou a contar, sim. E aí é que eu passei do escalão 1 para o escalão 6 ou 7. Aí é que eu fiz uma subida, mas eu levei 3 anos como qualquer professora..., o que não acontecia aos colegas que há meia dúzia de anos tinham entrado, e tinham sido logo colocados no escalão consoante o tempo de serviço. Mas isso não me impediu que eu mantivesse a minha ideia de que o EP era o ensino que eu queria.

Entrevistadora: Recorda-se como é que os professores eram tratados quando começou a dar aulas? Sei que era muito novinha nessa altura, mas nesses anos, nesses primeiros anos, lembra-se como é que os professores eram tratados em sociedade?

Entrevistado: No início de carreira, quando eu estava no particular?

Entrevistadora: Sim, pode-me falar até ao momento.

Entrevistado: Apanho duas vivências diferentes. Nessa altura o professor era digamos, ouviu falar dos professores, que eles eram assim, tipo uma entidade de muito respeito? Eu tenho experiências de os pais dizerem-me a) Professora, eu não consigo que ele se deite às 9:00. A professora tem de lhe dizer. E eu assim b) Mas eu não estou lá, a) Mas se a professora disser, ele faz. E isso acontecia. Eu dizia na sala: Olha, tu não estás com atenção, tu tens de te deitar cedo. Porque senão não consegues fazer trabalhar aqui. Eu vou falar com a tua mãe para saber se tu te deitas ou então. E isso fazia efeito. É só para ver a ajuda, o tipo de relação havia entre os pais era reconhecida. O meu trabalho não era posto em causa, o que não quer dizer que não falhasse porque nem sempre conseguia resultados positivos e tinha de os resolver, e onde é que eu resolvia? Não havia cá a na altura, a supervisão pedagógica, a ver como é que estão os conhecimentos, a assistir a aulas, não havia nada disso, era mais pela prática entre colegas. Que nós tentávamos, olha, não consigo, não sei... tenta-se isto, outras vezes... às vezes era um bocado até por experiência daquelas ideias: Deixa-me experimentar isto e a coisa dava, olha, consegui! Isto era assim, pela partilha. Não há dúvida, éramos respeitados depois do 25 de Abril também. Depois do 25 de Abril e eu, eu passei por essa fase ainda. Eu penso que nos anos 90 é que se começa a dar uma grande alteração. Em relação ao papel do professor ser posto em causa.

Entrevistadora: E essa mudança.

Entrevistado: A partir dos anos 90, a partir dos anos 90.

Entrevistadora: É, então diga-me alguma coisa sobre este período que foi de 74 a 86 foi. Há mais algum assunto que considere importante, pertinente fazer referência?

Entrevistado: Nessa altura eu estava no ensino particular. Não sei como é que é hoje, não tenho a noção hoje de como é que é, mas eu acho que devia haver mais supervisão, mais cursos de atualização de formação para professores que não havia. Eu nunca tive.

Entrevistadora: Isto no privado, claro.

Entrevistado: No privado, porque a partir do momento que entrei para o Estado foi diferente, e entrei para o Estado em 2004. No ano letivo de 2004- 2005, e a partir daí eu sempre frequentei. E isso era obrigatório. Tínhamos as horas de formação e é uma necessidade que uma pessoa tem de ouvir falar de colegas, das suas experiências, dos seus estudos, e partilharmos isso. Eu acho necessário.

Entrevistadora: Há bocado esqueci-me de lhe dizer uma coisa, mas não há problema de dizer agora, a sessão só tem 45 minutos, portanto, quando falta, para aí 2 minutos, eu digo-lhe isto, depois vai abaixo, e depois basta carregar no na sessão e ela abre.

Entrevistado: OK, está bem, está bem.

Entrevistadora: vamos passar agora para a segunda fase, que é a Implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 86, já tínhamos conversado. A implementação da lei de bases do sistema educativo de 1986 executou diversas mudanças no ensino obrigatório. Recordar-se das transformações que trouxe para a carreira docente?

Entrevistado: Nenhuma... Tenho de ser franca, eu estava no particular, não trouxe nenhuma. Inclusivamente eu sei de colegas, não foi logo de 86, isso não foi logo, mas foi uma das grandes diferenças. E não é que eu tenha experienciado. Que foi em relação à educação especial, por exemplo. A educação especial passou a ter mais atenção, digamos. E essa, pelo que os colegas dizem, essa foi uma das grandes diferenças, para além da parte de, a partir da lei de bases, houve uns anos seguintes de muita alteração entre em relação aos programas. Digamos que, sei lá... de 4 em 4 anos tínhamos uma nova forma de abordagem, novos modelos, e isso eu sabia pelas colegas do Estado. Porque no particular a vidinha continuou na mesma, lecionando, partilhando, não tive, não senti diferenças em relação a isso. É claro que tínhamos acesso a isso, a Entidade Patronal facultava-nos os novos programas, e tínhamos acesso. Mas não havia muito contato. Não havia ações de formação.

Entrevistadora: E em relação ao seu curso. Nesta altura não houve uma exigência que passasse a ser uma licenciatura?

Entrevistado: Eu não tinha o curso.

Entrevistadora: Pois é isso, mas como a lei de bases alterou nesse sentido...

Entrevistado: Não, mas não, não manteve.

Entrevistadora: No privado. É assim?

Entrevistado: Mas eu continuei no privado, e no privado manteve-se na mesma sem alteração. Falava-se na equiparação desta que é anterior a mim. Ainda havia os chamados regentes que eram professores com o quinto ano que começavam a dar aulas, não me enquadrado nessa situação, mas não. A única coisa é que iriam dar uma equiparação que não sabiam muito bem, como aos professores que tinham a tal autorização do Ministério para lecionar no particular. O que nunca aconteceu.

Entrevistadora: A Antonieta começou a dar aulas, mal acabou o ensino secundário?

Entrevistado: O secundário na altura era o 12º ano. Foi quando eu comecei a dar aulas.

Entrevistadora: É uma experiência totalmente diferente das que eu já ouvi até agora.

Entrevistado: Acredito, e foi muito porque eu gostava. Gostava muito da relação com os miúdos. Penso que foi isso que facilitou porque há pessoas... tenho colegas que na altura que eu tirei, que fiz a minha formação, a licenciatura. Tiraram o curso e quando se viram com uma turma à frente desistiram. Houve a quem isto aconteceu, portanto.

Entrevistadora: Acredito.

Entrevistado: Eu gostava muito, gostei, gostei, gostava da relação que estabelecia com os miúdos e foi, e era fácil a relação com os encarregados de educação, com os pais era fácil. Hoje não é nada fácil... nada.

Entrevistadora: Eu entendo. Mas pronto, então as perguntas que eu tenho a seguir, não a afetam, que é a de que maneira é que a lei de bases afetou a sua vida profissional, pessoal ou familiar? Não afetou, não é?

Entrevistado: Nada, não afetou nada. Foi uma grande, posso dizer que foi uma grande transição entre o particular, a minha vida Profissional no particular e no EP, foi uma grande diferença. Muito mais conhecimento, a partilha, as pessoas não se preocupam só em dar aulas, mas em saber dar aulas, em que as coisas funcionem, mais organização, o que não quer dizer que houvesse, porque eu sei que colegas da minha idade que estiveram sempre no Público diziam que era uma grande confusão. Não fazíamos estas programações, estas planificações grandes. Para a minha maneira de ser, que gosto das coisas organizadas, eu organizava-me à minha maneira. De uma certa maneira, digamos, que quando passei para o Estado, sistematizei a minha organização. Foi bom. Gostei. E no princípio de entrar para o Estado, portanto, em 2005 não achei uma transição, foi uma grande transição, mas, por exemplo, a relação aluno e encarregado de educação, com os pais, não senti que fosse muito problemática. Só muito mais tarde 2010-2013, em 2013 aí é já se notava e foi, foi um crescendo.

Entrevistadora: Mas em relação à Lei de Bases do Sistema Educativo, não têm registos que queira deixar?

Entrevistado: Não tenho, lamento, mas a minha experiência, a minha experiência, a experiência que eu tive, não permite falar sobre isso, não tenho experiência. Acho que não é positiva, não é enriquecedora, digamos assim, é assim, só a partir do momento que entrei no Estado, é uma pena.

Entrevistadora: E este não, mas por acaso é enriquecedora para o estudo em si, porque é uma realidade completamente diferente, que nunca é ponderada, mas existiu e de certeza

que Antonieta não foi a única, deve ter havido muitos colegas nessa situação, mas nunca se fala, portanto é enriquecedora. É boa.

Entrevistado: É uma realidade que muita gente desconhece. Não sei como é hoje, mas na altura não se privilegiava o contato com outros professores. Pelo menos na minha realidade, não é? Na que eu passei, acredito que haja outras instituições que tivessem essa preocupação. Agora já falo da minha experiência com os meus colegas e ficam admirados, mas é o que eu lhe disse. A minha experiência, que eu tenho do ensino particular, não se privilegiava muito o contato com os outros, com os outros colegas.

Entrevistadora: A troca de experiências, e de conhecimentos, a partilha.

Entrevistado: Era só mesmo o que era... A lufada de ar fresco era quando saía um professor e vinha um novo. Se já tinha mais experiência, agente bebia aquelas ideias, se não éramos nós que passávamos aquela que tínhamos. Era mais por aí.

Entrevistadora: Vamos falar sobre o reconhecimento social dos professores. Qual lhe parece ter sido a importância social da profissão durante o seu percurso profissional? Desde o princípio até ao fim.

Entrevistado: Uma grande mudança, não foi sempre assim... no início não há dúvida que o nosso papel do professor era reconhecido. Agora atenção, eu atualmente reconheço que há pais que reconhecem e isso é o que nos motiva, pelo menos falo por mim, a continuar, e a fazer, porque temos pais que o reconhecem. Mas muitos pais dificultam muito a vida, muitos pais mesmo. Eu neste momento já não tenho turma. Estou no apoio educativo, porque assim o pedi. Estou no apoio educativo. Eu dou apoio a crianças com dificuldade de aprendizagem. Faço em coadjuvação, ou seja, estou na sala com o professor titular de turma e trabalho com as crianças que têm dificuldade dando também apoio a outras crianças que eventualmente possam, portanto, que tenham necessidade, que não compreendam. Eu estou, eu estou lá. Mas não deixei de ser professora titular de turma, já estou muito cansada.

Entrevistadora: E diga-me uma coisa, para além desta diferença na relação com os encarregados educação, em sociedade, por exemplo, com os seus colegas conhecidos, com os familiares, na rua, no café, como é que sentiu? Se sentiu alguma diferença no tratar dos professores?

Entrevistado: Aquilo que eu sinto com os colegas (dos colegas com quem eu me relaciono) todos sentem, todos têm esta noção, e sentem a dificuldade mais ou menos. Mas sentem. Em relação à população, amigos, por exemplo, quando conhecem a professora dizem: Ui... Complicado, deve ser muito complicado ser professor. Alguns e depois é das tais coisas, há quem considere que os seus filhos têm um excelente professor e valorizam, como há outros que não? E digo assim: Então, mas já tentou falar, perguntar, saber porquê? Mas as pessoas não gostam? Há pouco diálogo, há pouca... há muita dificuldade no diálogo. Mas então, pelo conjunto de amigos e conhecidos que me rodeiam a profissão de professor é muito difícil. Consideram que é uma profissão difícil. Não gostariam de estar na minha pele. Muitos, uma grande parte.

Entrevistadora: Se nós considerarmos que a profissão docente sofreu aqui uma perda de respeito por parte da população. Para si quais terão sido os motivos que levaram a que isso tenha acontecido ao longo dos anos?

Entrevistado: Para já, porque até mesmo pela... Eu lembro-me quando um governante nosso dizia que os professores precisavam trabalhar mais. Tivemos um governante que disse que os professores precisavam de trabalhar mais. Se calhar deveríamos deixar de dormir... Porque a ideia é que um professor só trabalha enquanto está com os meninos na sala. É isso que eu pergunto? Então como é que se prepara e como é que se corrige e como é que se preparam as aulas? Nós chegamos à sala e vai? A coisa vai pelo... É que não têm a noção, só tem a noção a família quando se é uma professora com o marido, com os filhos, que muitas vezes tem que pedir à mãe ou ao pai, avós das crianças, que têm que ficar com eles, porque no fim de semana é para corrigir as fichas, preparar as aulas, levar... Quantas vezes eu não estive em reuniões de docentes em que os filhos estavam a brincar no fundo da sala e a dizer: olha baixo, baixinho, mais baixinho e nós a termos reunião. Porque os colegas não tinham com quem deixar os filhos e levavam-nos. As crianças passavam da escola deles para a escola dos pais.

Entrevistadora: Então acha que uma das razões, ou que os motivos foram primeiramente políticos ou incentivados por políticos?

Entrevistado: Incentivados também, depois foi uma bola de neve, porque depois há sempre aqueles pais que dizem ah este professor... vamos lá ver, eu não estou aqui... Eu sei que isto é como todas as profissões... há quem falhe. É claro que existem profissionais que falham na sua profissão, e não estou a dizer que todos estarão corretos. Mas grande parte dos professores dedicam-se à profissão e muitas vezes em detrimento da família e não sei, às vezes, atualmente, até que ponto isso não é valorizado. É que se dá muito pouca atenção, e falha-se muitas vezes, mas não é só na profissão de professor. Noutras profissões um profissional que se dedique sujeita-se a dar pouca atenção ou falhar nalguma parte da família. Isso é comum a qualquer profissional, mas a ideia do que o professor só trabalha enquanto está na escola?! Ainda hoje isso é considerado! Que têm um Verão de férias... Eu tenho um mês de férias, como qualquer outra pessoa. Então vais para a escola fazer o quê? O ano letivo tem de ser preparado, tem de ser analisado o que se passou e tem de ser preparado o ano seguinte. Tudo tem de ser preparado. As pessoas não têm noção... não sei o que é que pensam que vamos fazer para a escola. Não temos nada que fazer?! E pronto olhe, é isso. E é isso que vai passando na comunicação social e depois há quem não saiba muito bem fazer a triagem da informação e pronto, e as coisas vão correndo. E se, primeiro, numa primeira instância, foi política... logo a seguir a população em geral, a ideia é que o professor não tem muito trabalho. É pena.

Entrevistadora: Vamos passar então para a próxima. Tem situações que queira partilhar que sejam reveladoras desta falha no reconhecimento social dos professores. Se viveu alguma situação que ache que seja pertinente?

Entrevistado: Vivemos um bocado no dia a dia, a incompreensão das pessoas. Felizmente cada vez mais, até porque não, isso ainda não é muito passado na comunicação social, mas já começa a haver. A ouvir-se a voz dos professores na comunicação social e isso não era muito habitual. Era o poder político e eram alguns entendidos na educação. E à parte disso, professor propriamente dito - o que às vezes é pena não haver - porque temos à

frente dos professores pessoas que às vezes não têm muita experiência, ou quase nenhuma sobre o que é lecionar. Tiveram uns anos, foram para um sindicato. Defendem os trabalhadores, mas nunca tiveram quase tempo nenhum numa sala, e pronto, e defendem os professores, o que é eu posso dizer. Bem, isto tinha pano para mangas...

Entrevistadora: Eu entendo-a, porque eu estou no sindicato. Mas dei aulas, 20 anos letivos.

Entrevistado: Pronto então sabe, mas muitos não deram tanto tempo de aulas. E então aí? Outros tinham uma redução do tempo letivo porque eram do sindicato e, portanto, trabalhavam na escola, mas não em termos de acompanhamento de grupo, turma, o trabalho era muito reduzido. É isso parecendo que não tem de se estar lá para saber bem como é que as coisas funcionam. E depois não é só. A Ana aborda aí a parte da lei de base, e a parte política, mas depois há outra coisa que desmotiva e muito, os professores, que são as condições. Eu falo no agrupamento em que precisávamos.... eu concordo com a inclusão, mas devia haver menos alunos por turma, devia haver.

Entrevistadora: Está na EBI do Esteval?

Entrevistado: Não, não, eu estou no Poeta, estou, neste momento, no Afonsoeiro.

Entrevistadora: Bem, eu conheço porque moro Sarilhos Grandes. E a minha escola mesmo, em que sou QA, é a Poeta, no meu caso, o Esteval.

Entrevistado: Esteval, eu às vezes vou ao Esteval, temos reuniões e tudo, eu às vezes vou ao Esteval. Eu acho que deveria haver... mas isto é uma questão política, que é menos alunos em sala de aula, mais professores de apoio educativo, porque o professor de apoio educativo - eu neste momento não faço substituições - porque a maioria dos professores você deve ter conhecimento, os professores de apoio educativo só substituem professores que estão de atestado. E, portanto, os miúdos não têm apoio. Eu acho que devia haver mais cuidado, ou melhor, mais professores para substituir, mais professores no apoio educativo. Porque as crianças têm dificuldades, porque realmente não estão habituadas a regras e precisam de algum apoio. Isso também entra aqui um pouco as políticas, a política, a forma de educação, a forma de passarmos o ensinamento para os miúdos tem de ser diferente. Não pode ser tão expositiva, tem de ser mais participativa. E para isso? As salas têm de ser mais pequenas e ter mais condições, mais condições... mais condições de trabalho, melhores condições de trabalho, queria dizer. Isso é que é o necessário. Que não tem lógica, não, não tem lógica. Mas também as condições do ensino como estão... Quando vamos a avaliar, quando se entra na avaliação, o que interessa são os resultados e se não conseguir, para o ano consegue, e cada vez mais os colegas apanham crianças com dificuldades de aprendizagem, e tentar colmatar isso porque depois o que interessa é no final ter atingido determinado conhecimento. Que eles não têm, e as coisas vão passando. Acho que vamos pagar uma fatura um pouco cara, se já não estamos a pagar. Mas isto precisava de uma grande mudança. E nem eu vejo muito bem como poderia ser feita, mas isto precisava de ser mudado, precisava.

Entrevistadora: Era através de um grande investimento económico nessas sugestões que está a dar a redução do número de alunos por turmas, tornar tudo mais experimental, há tantas coisas.

Entrevistado: Mais professores porque eu digo, eu estou de saída. Há muita gente de saída, não sei como é que eles vão resolver isto. Quer dizer, vai ficando pior.

Entrevistadora: E não há assim tantos a entrar. Bem, vamos continuar. Agora sobre os efeitos do Tratado de Bolonha. Em relação ao Tratado de Bolonha, já passou por esta por esta mudança.

Entrevistado: Já estava no Público.

Entrevistadora: Então, de que forma é que o Tratado de Bolonha afetou o seu percurso profissional? Houve alguma alteração?

Entrevistado: Bem, na altura, quando me foi feita a licenciatura. Foi para aí pouco depois... eu estava dentro do, portanto eu já fiz o curso e já apanhei as alterações em termos de licenciatura, quer dizer não apanhei, porque agora sai-se com mestrado. E eu não fiz o Mestrado, mas tinha a hipótese de que se quisesse podia continuar, só que eu já não quis continuar. Muito obrigado. Eu já estava no topo da carreira. Queria dedicar-me mesmo era a melhorar a aprendizagem e a parte da investigação, já havia talvez alguma desmotivação em relação às políticas educacionais e achei que não valia apena. Eu já não quis apostar.

Entrevistadora: Tem alguma reflexão que queira partilhar sobre a implementação do Tratado de Bolonha na área da formação inicial dos professores em Portugal?

Entrevistado: Eu penso que foi positivo. Refletiu alguma alteração, mas não sei se a alteração terá sido estrutural, digamos assim, apesar de... Foi de forma abrangente, digamos assim, não sei se se terá...

Entrevistadora: Também essa questão que já referenciou há bocado, a questão dos professores para estarem profissionalizados, serem obrigados a tirar o mestrado e não só somente a licenciatura.

Entrevistado: Mas agora isso já está incluído, portanto.

Entrevistadora: Foi por acaso o Tratado de Bolonha exato pronto, era nesse sentido, se concorda se se acha que foi benéfico.

Entrevistado: Penso que sim, quer dizer... Porque quando fazemos o mestrado, temos de fazer um estudo específico sobre uma determinada particularidade da formação que tivemos, e isso é uma forma de implementarmos e depois aplicarmos até na nossa vida profissional. Se isso é bem orientado. Eu quero acreditar que sim e que, portanto, valoriza a parte profissional e eu acho assim é uma forma de valorizar-se a profissão e um profissional quando entra é diferente de quando teve só a licenciatura. Inclusivamente quando se parte para um doutoramento que exige muito mais trabalho de estudo, quer dizer, isso é sempre uma valorização pessoal e profissional. Eu acho que isso é tudo positivo. Com toda a parte financeira que isso acarreta. Deve saber isso.

Entrevistadora: Sim, aqui não há apoios económicos neste sentido.

Entrevistado: Não há.

Entrevistadora: Então agora vamos falar de uma coisa muito interessante, que é a avaliação do desempenho docente que eu não sei se por acaso passou por essa situação...

Mas, como disse que quando entrou para o público, passou logo para o sétimo escalão, então já não passou por estas fases. De que forma é que a avaliação do desempenho docente evoluiu durante os anos em que lecionou? Tem essa noção?

Entrevistado: Como é que evoluiu? Ela evoluiu em termos de organização. Evoluiu em termos estruturais, agora uma análise eu, por exemplo, eu avalio colegas. Por acaso não avaliei agora, porque estou de atestado e tive de ser substituída. Eu não sei, é se a forma... eu acho que temos de ser avaliados porque é uma forma de, quanto mais não seja, de chamar a atenção do que temos de implementar na nossa atividade, e temos que mostrar o nosso melhor. E quanto mais não seja quando o colega está a preparar... e estou a falar no caso porque a avaliação docente não tem só a ver com as aulas observadas, tem a ver com todo o seu desempenho de escalão para escalão... Não é que variem muito, mas há anos, escalões, em que não é necessário as aulas observadas, basta a formação e noutras temos de ter aulas observadas. Eu acho isso importante. Eu não sei... ou seja, eu ponho em dúvida, é se a avaliação e falo isto em termos genéricos, não falo sobre este ou aquele agrupamento... as regras são iguais para todos e, portanto, o que eu não sei é se as regras são as mais corretas, ou se são as que realmente visam um... porque quando eu avalio, eu acho que é muito mais importante mostrar a um professor o que é que deve fazer e não o que não deve fazer. Eu penso que é mais importante, que deve abordar desta forma. Uma das hipóteses deve apontar caminhos. Eu penso que passa por aí, não sei se nos moldes como a avaliação é feita se realmente traz uma reflexão por parte do professor. Que acho que nos deveria obrigar a refletir e a única coisa que diz é: Olha tenho de passar por isto. Lá tenho eu que ir pronto, e estou a tentar fazer as minhas horas de formação. Não sei... pronto... e passo mais um. Isto é mudança e a mudança de escalão não devia ser só monetária. Mas quem diz de escalão, porque um escalão são tantos anos de serviço e esses anos de serviço deviam significar na experiência do professor uma valorização profissional. E não sei, acho que as coisas às vezes são encaradas de um animo, não é por todos, eu como falo e volto a dizer. É uma visão que eu tenho de alguns docentes. Noutros já... porque há docentes que se aplicam e vejo trabalhos de pessoas que realmente se dedicam à profissão. Mas noutros... se calhar, isto é normal... e faz parte das pessoas e de todas as profissões. Há aqueles que se dedicam e que conseguem chegar, mas às vezes vejo uns chegarem à frente, que não sei se deveriam. Pronto se a avaliação deveria ser mais seletiva, eu acho que devia, mas não passava pela seleção, mas sim pela implementação por parte do docente.

Entrevistadora: Eu entendo, eu fui avaliada, portanto eu entendo. Muito se discute, sobre o assunto.

Entrevistado: Pois claro, pois claro, e eu já vi aulas de colegas espetaculares, mas assim uau. Nós também sabemos que, mas isso também não é suposto ser assim. Nós temos aulas espetaculares que nos correm muito bem, temos outras que nem tão bem, mas isto é, faz parte de tudo. Pode ser já um bocado a minha visão, já um pouco... desmotivada. Mas há docentes que são espetaculares em termos de trabalho. Eu só gostava, era que tivéssemos mais condições, mais condições, melhores condições, porque aí fazia-se muita coisa.

Entrevistadora: Então a avaliação do desempenho docente não afetou de maneira nenhuma o seu percurso profissional?

Entrevistado: Não, eu já estou no último escalão há uns 10 anos, porque tive a sorte de nunca ter perdido tempo de serviço. Há colegas que não têm essa sorte. Como nunca perdi tempo de serviço e, portanto, apanhei sempre com as subidas de escalão. Também já fiz de tudo, desde assento no pedagógico, não neste agrupamento. Assente no pedagógico, a coordenação do departamento, a participar na direção, quer dizer, já fiz... já passei por... só não fui diretora, nem quero. De resto, já passei, digamos, por todos os tipos de trabalho e de funções numa escola. Já passei por tudo. Coordenadora de estabelecimento, coordenadora de ano, sei lá, já passei por tudo.

Entrevistadora: Em relação à avaliação do desempenho docente, gostaria de assinalar mais algum pormenor para além daqueles?

Entrevistado: Não, para além daqueles que eu já fiz, não tenho. E já não há muito tempo para conversar...

Entrevistadora: Há que continuar então, desculpe, então eu vou tentar acelerar. Sobre a supervisão pedagógica para efeitos da progressão na carreira. O que é que entende por supervisão pedagógica?

Entrevistado: A supervisão é mesmo o acompanhar. Para mim seria um acompanhamento do trabalho de um professor. É a supervisão.

Entrevistadora: Entende que a sua definição de supervisão pedagógica está de acordo com o que se experiencia no processo de progressão na carreira?

Entrevistado: Na minha ideia, se calhar, não está muito bem espalhado isso. Mas era o que devia ser. Mas não está muito bem espelhado, digamos, nas práticas. Que são feitas.

Entrevistadora: Deseja partilhar alguma experiência, alguma reflexão sobre este tema da supervisão pedagógica para efeitos da progressão na carreira?

Entrevistado: Não tenho assim muito mais para dizer.

Entrevistadora: Em relação à precarização da carreira docente. Já falámos um bocadinho à bocado sobre este assunto, ao longo da sua carreira como professora, de que forma é que sentiu a precarização da carreira docente?

Entrevistado: Eu acho que a nossa carreira não tem acompanhado, digamos, a evolução que a sociedade tem tido. A sociedade tem evoluído, temos a ver que há muito mais, temos a ver.... É só uma questão de vermos a quantidade de pessoas diferentes, de países.... Há uma grande movimentação de pessoas e não sei se são dadas à carreira docente as condições para conseguirmos trabalhar de uma forma eficaz de forma a conseguirmos os nossos objetivos que é lecionar, ensinar os alunos. E a sociedade está muito diferente, está muito, está muito global. E não sei se eu acho que a nossa profissão, as condições que nos são dadas, torna muito difícil trabalharmos nessa globalização.

Entrevistadora: Conseguirmos acompanhar?

Entrevistado: É difícil.

Entrevistadora: Tem mais algum pensamento que queira deixar ou queira registar sobre este tema da precarização? Ok em relação às suas perspetivas sobre o desenvolvimento

profissional docente. Já há bocado falou-se um bocadinho sobre a questão da formação. O que é que entende por desenvolvimento profissional docente?

Entrevistado: O desenvolvimento profissional, pois supõe um desempenho profissional positivo, onde se obtenha resultados positivos. E, portanto, nesse sentido, acho que é para a obtenção desses resultados que se deve trabalhar. Se isso se consegue, não sei, nalguns sim, noutros não. Mas penso que cada um faz o seu melhor.

Entrevistadora: Mas pensando, por exemplo, que o desenvolvimento profissional docente está ligado à questão da formação. De tirar cada vez mais formações ou de formações diversas. Que acontecimento é que mais marcou o seu desenvolvimento profissional docente?

Entrevistado: Sem dúvida a minha, para já somos obrigados, mas não há dúvida, existe um variado leque de ações de formação que o docente tem acesso. E o leque de formações é muito variado e temos à nossa escolha muitas opções. O que é que dificulta? É às vezes ser fora do horário letivo o que às vezes vai implicar mais porque para além de termos as aulas online, temos as aulas presenciais. E de qualquer maneira facilitaria ou não, porque se apanhasse algum tempo letivo, quem é que vai ocupar o nosso lugar? Onde é que se colocam os alunos durante o tempo letivo? Eu penso que não há um professor que quando vai escolher, tenta sempre ver como é que aqueles horários, e você sabe, às vezes são 50 horas no total. Como é que eu na minha vida vou poder encaixar essas 50 horas. Mas eu só faço aquelas que são oferecidas.

Entrevistadora: Mas houve algumas destas formações que a tenha marcado mais? Pode não ser formações deste género, por exemplo, se calhar, quando entrou para o Público e tirou a sua licenciatura, também faz parte do desenvolvimento profissional docente. Será que se pode considerar este um marco?

Entrevistado: Bem, a formação, a minha, isso é sem dúvida, para mim foi, mas passei já por muitas outras formações que à partida... também já houve formações em que eu esperava mais e não tive tanto. Há outras..., mas sem dúvida não posso negar que no meu percurso, a meio de 40 anos, ao fim de 18 anos, eu faço a minha licenciatura, isso tem de ser um marco na minha carreira. Porque não há dúvida que... vamos lá ver, em termos de prática pedagógica não trouxe nada. Porque a prática pedagógica fui eu adquirindo ao fim dos 18 anos. Eu tinha professores..., portanto, a licenciatura eu fiz à noite e eu tinha colegas estudantes. Que diziam assim, mas como é que eu vou ensinar os números, como é que eu vou ensinar? Porque os professores vêm com um leque de teoria, mas depois dizer como é que eu vou fazer? Isso não. Pelo menos eu estive na Almeida Garrett, mas na Escola Superior de Educação é um pouco, pelo que eu soube, é um pouco do género, muita teoria, e prática? Mas como é que eu vou? Porque nós temos a disciplina, que é a prática pedagógica, e a prática é o quê? É o que os tais ditos pensadores e sábios e tal, que olha deve-se fazer assim e tal, mas como é que se faz, não... muitas das vezes não se diz. A prática é então o quê para um professor? Éramos, eu na altura que tirei o curso, que estavam a lecionar de dia e a estudar à noite, devíamos ser aí umas sete professoras. E então, o que é que o professor de prática pedagógica...Elas perguntavam-me porque sabiam que nós já dávamos aulas há uns tempos, perguntavam então como é que ensinam? O professor lembrou-se, então, porque é que as senhoras, por exemplo, não dizem como é que ensinam o número 5, como é que ensinam a letra tal, então, ora nós tínhamos isso

nas nossas aulas. E isso é que eles adoraram, ou seja, alguém que lhes disse, como é que eu vou dar a letra a, como é que eu vou... basicamente o que nós fizemos até foi dar letras e números. Como é que se fazia, que tipo de exercícios, como é que se abordavam isso com os miúdos que eles adoraram isso. Mas isso foi ali, na altura, que nós estávamos com aqueles professores que estavam a estudar à noite e que passaram um pouco da sua experiência. Digamos que propriamente ensinarem como é que... mostraram quais eram as teorias que havia: Sintético ou analítico, método global... em que é que consiste? Ensinaram-me isso tudo, mas como é que eu vou aplicar o método global? Eu sei, porque algumas colegas que foram aplicar me passaram, não aprendi isso na faculdade. Aprendi ética, aprendi *n* coisas, portanto, em termos de formação, para mim foi-me importante porque me deu *status* para eu poder concorrer ao Estado. Deu-me um canudo em que me diz pode lecionar, eu já lecionava, mas agora leciono com conhecimento, com autorização. Está a ver. Mas foi um marco importante porque eu pude seguir o caminho que eu quis, que era lecionar no Estado. Os miúdos não são tão privilegiados. No particular só tem aqueles meninos que... não quer dizer que sejam bons alunos, mas têm dinheiro. Nós dizemos, olha preciso disto, tens de trazer isto, não sei o quê, que eles compram o que for preciso para o menino ir para as aulas, vai para a escola e aprender. No estado a gente tem de construir as coisas, coitadinhos, que eles não têm essa possibilidade, isto é que é um desafio. Crianças que têm à partida tanta limitação. Limitação não no sentido de capacidade, mas a limitação material e nós conseguimos construir coisas para que eles consigam chegar onde todas as crianças devem chegar, não é? E existe uma variedade enorme de crianças, uns com mais facilidades e outros não tanto. No particular não, são crianças que têm à partida uma vida tão facilitada que é difícil nós conseguirmos motivá-los, porque eles têm realidades muito diferentes.

Entrevistadora: Então vamos passar aqui só para a pergunta final, sei que está com um bocadinho de pressa.

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Para além dos temas abordados, há algum assunto, algum acontecimento que deseje fazer referência, algo que tenha marcado a sua carreira?

Entrevistado: Eu pensei nisso. Sei lá... Sem dúvida que a minha licenciatura foi um marco na minha carreira. Foi para isso que eu lutei. Para atingir objetivos que foi o EP. Conheci pais interessantes. Em termos como pessoas privei com pais. Que com pessoas eram pessoas muito interessantes e por isso vale a pena. Uma situação que eu adorei, ao fim de alguns... ora... vou-lhe dizer 10, eu larguei aqui uma turma que eu tive. Os alunos, portanto, quando eu estive com eles, já eles estariam para lá dos 40, eu larguei-os eles tinham 10 anos. E fizemos um jantar, não puderam estar todos presentes, que alguns estavam muito longe. Por razões profissionais, e foi muito bom conviver com aqueles miudinhos que para mim assim são homens, já eram pais, mostravam fotografias dos filhos. E eu pensei assim, bem, como o tempo passa, foi muito bom... Aquela, digamos, uma homenagem.

Anexo IX – *Entrevista individual a AP*

- Entrevista realizada a 25 de março de 2023

Entrevistador: O Presente guião de entrevista tem como objetivo compreender as perceções dos professores próximos do fim da carreira docente ou já em período de reforma para identificar e descrever as mudanças educativas que modelaram os seus percursos profissionais. Os dados recolhidos através deste inquérito destinam-se à realização de um projeto de investigação no âmbito do mestrado em supervisão pedagógica da universidade aberta, sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Mouraz, garantindo-se o respeito pelos princípios éticos em investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato das respostas. A sua participação é voluntária e da máxima importância. Não existem respostas certas ou erradas, agradecemos desde já a sua colaboração. Vamos às perguntas iniciais e para começar, eu gostaria de saber se nos pode falar um bocadinho do objeto que escolheu.

Entrevistado: Eu não escolhi nenhum objeto, porque não tenho nada a que me ligue sentimentalmente a, para poder estar a falar, os meus objetos são os livros, são as coisas, mas não, não tenho um objeto em especial em particular.

Entrevistador: Então vamos passar para a segunda pergunta. O que é que o levou a optar pela profissão docente?

Entrevistado: O que me levou a optar, portanto, eu sou de uma época em que a maioria dos professores não tinham a formação diretamente vocacionada para o ensino, não? E onde o ensino tinha muita gente com licenciaturas, com cursos superiores, mas não havia cursos, aliás, já eram relativamente recentes os cursos da via de ensino com estágio. A maioria das pessoas ou faziam bacharelato ou faziam uma licenciatura, vinham para o ensino e depois, mais tarde faziam a formação pedagógica. Eu tirei um curso de engenharia, portanto também não foi a minha intenção vir diretamente para o ensino.

Entrevistador: Que ramo da engenharia é que tirou?

Entrevistado: Eletrónica.

Entrevistador: Então, e depois de concluir o curso?

Entrevistado: Depois de concluir o curso, ainda trabalhei durante 2 anos numa empresa de engenharia. Só que saía de casa às 6 da manhã, chegava de casa muitas vezes depois das 10 da noite. E já tinha 2 miúdas pequenas. O meu contexto é um bocadinho diferente da maioria, não é? Eu tirei o curso que podia tirar, enquanto estudante noturno. Não sei se me faço entender? Eu trabalhava, portanto, quando acabei o curso em 1980, arranjei felizmente logo trabalho numa outra empresa, portanto, saí do sítio onde estava para ir trabalhar como engenheiro. Mas era muito complicado e, entretanto, tínhamos a hipótese, porque tínhamos um terreno que tinha sido herdado no Samouco, e pôs-se a hipótese de vir para aqui, para este lado construir uma casa, e isso obrigou a repensar toda a minha estratégia, porque daqui, então, era completamente impossível ir trabalhar para onde estava. Vendi o apartamento que tinha do outro lado, comprei um apartamento no Montijo. E assim demos seguimento à nossa vida. Foi por uma razão puramente familiar, mas depois as coisas correram, na minha opinião, bastante bem. Acho que a partir daí, desliguei-me completamente, aliás, eu achava que aquilo ia ser só um ano e depois iria

eventualmente procurar outro, mas não. Depois foi toda uma vida, dedicada à procura de realmente... Porque estava satisfeito com aquilo que estava a fazer. Porque permitia ter uma vida familiar que eu até aí não tinha hipótese, não é? E partir daí foi um percurso, foram 40 anos.

Entrevistador: Então vamos passar para o segundo grupo, sobre a carreira docente após o 25/04/1974? Disse que só começou a dar aulas em que ano?

Entrevistado: Em 1981.

Entrevistador: Em 81, portanto, aqui é um bocadinho diferente, mas que lembranças tem desde 1981 até o passo seguinte, que é 1986. Que lembranças é que tem do começo na profissão da carreira docente em 1981.

Entrevistado: É assim, em 1981 já se sentia nas escolas alguma calma em relação a revolução do 25 de Abril e às confusões, àqueles grandes movimentos. Tanto é que quando entrei, já o sistema estava relativamente calmo porque houve uma fase muito conturbada, não é? Era aquilo que eu ouvia dizer. Eu não estava aqui diretamente, mas percebemos todos que houve muitas mudanças no país e isso sentiu-se na escola. Eu entrei em 81 como professor provisório, como toda a gente. Fiz o estágio que era aquilo que se chamava na altura a profissionalização em exercício. Porque no ensino, se calhar, 70% a 80% dos professores não tinham formação pedagógica, não é? E, portanto, o Ministério nos anos 80, criou uma coisa que se chamava a profissionalização em exercício, isto é, para os professores que estavam no ativo poderem fazer a formação pedagógica. Professores de todas as áreas de ensino, de todas as os grupos disciplinares. Havia os licenciados... tirando, talvez as Letras. Eu lembro-me de História, de Geografia... tiravam a licenciatura, mas a formação pedagógica não era uma coisa que existia. O acesso não era imediato. Estavam muitos que já tinham muitos mais anos do que eu no sistema, e esta profissionalização veio permitir, que era uma profissionalização com 2 anos com acompanhamento, sendo um acompanhamento do delegado de grupo na altura de cada disciplina e de um acompanhamento de um professor universitário que vinha com alguma frequência conversar connosco, verificar. Portanto, foi um sistema que eu julgo que durou pelo menos toda a década de 80. O que é que se notava? A grande maioria dos professores eram muito jovens. Porque estamos a falar do *boom* após o 25 de Abril? As escolas tinham milhares e milhares de alunos. O número de alunos tinha subido exponencialmente. E, estamos a falar de uma fase nos anos 80, onde muitos professores nem sequer tinham qualquer curso superior. Se tivesse 4 disciplinas de um curso superior já se podia concorrer a um miniconcurso. E houve muita gente a concorrer durante muitos anos aos miniconcursos. É um contexto, e uma realidade, que não tem nada a ver com aquilo que se passa, digamos de 2000 para cá ou dos anos 90. Tudo mudou muito. É uma fase onde aqui onde eu dei aulas, aqui na Jorge Peixinho, que era a escola secundária do Montijo, onde tínhamos quase 2000 alunos de dia e quase outro tanto igual à noite. Havia tantos noturnos, porque com o 25 de abril, toda a gente sentiu a necessidade de obter mais formação académica. Havia dezenas de turmas de terceiro ciclo, e de secundário. Muita gente com 20, 30 anos, nunca tinham estudado. Estavam a tentar ter um... Havia muita gente que eram bons profissionais em muitas áreas, mas que não tinham qualquer qualificação académica. E pelo menos o nono ano ou naquela altura o curso noturno, o equivalente ao nono ano. Por isso havia uma necessidade enorme de professores.

Entrevistador: Recorda-se depois desses 2 anos que teve de estágio, como é que foram os concursos?

Entrevistado: Aquilo que eu me lembro muito bem é que nós fizemos o estágio, não é? Apresentámos os trabalhos que tivemos de apresentar, tivemos não sei se 14 ou 15 aulas observadas, julgo que era por aí? Nos 2 anos, não é? No 3º ciclo e no ensino secundário, tínhamos aulas observadas, quer no terceiro ciclo, quer no secundário. Eu lembro-me perfeitamente que no primeiro ano de estágio tinha sétimo, oitavo, e uma turma de décimo, tinha três turmas. E no segundo ano, tinha 2 turmas de 9º ano e tinha uma de 11º. Portanto, depois tínhamos as reuniões do Conselho, da equipa, do Conselho Pedagógico que acompanhava todos os formandos. Porque eu fiz formação na escola do Montijo e éramos uns 20 e muitos. Éramos 3 de Matemática, mas havia professores de Português, de História, de Geografia, professores de Inglês, de Francês, portanto. E havia muito trabalho. O trabalho científico era feito por cada um de nós ter de apresentar o seu trabalho científico, havia coisas que eram do grupo, muitos trabalhos, muitos projetos, que eram feitos interdisciplinarmente. E que eram apresentados principalmente perante o Conselho Pedagógico. Portanto, quando havia um trabalho, um projeto qualquer, regra geral - não quer dizer que as outras pessoas não pudessem assistir, mas tínhamos sempre a presença de um grupo grande de professores que lideravam, que tinham formandos, não é? Tinham a responsabilidade também em acompanhar. No final depois da aprovação final, porque a classificação era dada entre uma nota interna e uma nota externa, não é? Uma nota que era depois (eu não me lembro dos pormenores), que era discutida com o orientador externo, não é? E depois disso concorriámos. No primeiro ano também tínhamos de concorrer, no primeiro ano após a finalização. Um mínimo de 15 escolas.

Entrevistador: Mas era à volta do país, em concelhos específicos, ou onde quisesse?

Entrevistado: Onde quiséssemos, onde houvesse vagas, para professor efetivo. E tínhamos de concorrer. É claro que nessa altura, de uma maneira, havia muitas vagas! Porque havia muita falta de professores. Só para dar uma noção. E eu conheço melhor o meu grupo, no meu grupo disciplinar de Matemática, aqui no Montijo, éramos 16 professor. E só havia 4 professores efetivos. E havia 3 ou 4 vagas para aqui. Eu pus 15 escolas, não é? Portanto, só podíamos concorrer onde houvesse vagas, mas eu ia ficar na primeira, que era onde eu queria, a escola tinha 3 ou 4. E posso dizer que durante muitos anos, as vagas das escolas, estou a falar dos anos 80, não estavam preenchidos. Aos poucos foram-se preenchendo naturalmente, não é?

Entrevistador: Estava a falar, e lembrei-me de outra questão, os horários dos professores nessa altura também eram 22 horas letivas ou eram mais, quando começou?

Entrevistado: Sim, sim, os horários foram sempre de 22 horas.

Entrevistador: Sempre nunca mudou, então.

Entrevistado: Não nunca mudou. Os horários dos professores foram sempre de 22 horas.

Entrevistador: Agora quando estava a falar despertou-me curiosidade para esse aspeto.

Entrevistado: Os horários, portanto nesta fase, desde que eu sou professor, os horários, a carga letiva foi sempre de 22 horas. Os professores do terceiro ciclo e do segundo ciclo também. Sempre 22 horas. Não havia aquilo que se inventou mais tarde com o Estatuto da Componente não letiva etc... Milhares de coisas que foram mudando ao longo dos anos, nem todas para melhor, mas também nós temos a consciência que muitas coisas teriam de ser de forma diferente, não é? Estas coisas valem o que valem atendendo ao contexto da época. Não é bastante noção. Eu tenho um colega que foi professor aqui no Montijo, de Matemática, que deu todos os anos de escolaridade, era um excelente professor, mas que nunca acabou o seu curso superior. Casou, teve filho e as coisas foram

andando e no final dos anos 90, no início de 2000 e pouco, foi daqueles que foi obrigado, para não ficar desempregado, a pedir recondução para funcionário administrativo. Não sei se já se reformou, mas há pouco tempo, há um ano ou 2 ainda era funcionário de uma secretaria. No entanto, se calhar tinha tanta competência ou mais que muitos outros. Com o currículo certificado. É um homem mais ou menos da minha idade, que dominava perfeitamente, tinha competência. Mas ele dizia assim: este ano não posso, eu já me inscrevi. Depois era assim, ele estava 2 ou 3 anos, depois ia à universidade, metia-se lá no curso. Quando ele largou a universidade, faltavam-lhe 3 ou 4 disciplinas, cada vez que ele ia passado 2 ou 3 anos faltavam-lhe mais. “Assim não posso. Agora já me faltam 20, mas como é que eu faço isso? Tenho o que fazer. E as miúdas?” Bom, são realidades que não são compagináveis com aquilo que se passa a partir de 2000, finais dos 90. Era uma realidade muito, muito diferente.

Entrevistador: Olhe falando em realidades diferentes. Lembra-se de como é que os professores eram tratados em sociedade quando começou?

Entrevistado: É assim, eu, de maneira geral, sinto que os professores eram bastante reconhecidos. E se falar pessoalmente, acho que sempre senti isso em relação aos meus alunos, aos pais dos meus alunos. Era uma sociedade em que os professores eram realmente alguém que conhecia mais, que sabia mais do que a maioria da população. É que nós temos de perceber que estamos a falar de uma época onde a maioria da população nem sequer a quarta classe tinha. E, portanto, quando falava o senhor doutor, mesmo porque muito dos professores de doutor não tinham nada, mas que eram sempre tratados como tal. Havia sempre essa perceção, estas pessoas sabem, são detentores de um conhecimento. De uma maneira geral, havia algum cuidado ao falar com os professores, havia alguma reverência para com os professores. Como acho que havia em relação a qualquer a qualquer outra pessoa que tivesse um curso superior e que desempenhasse funções noutra sítio. Isso não significa que nas escolas, com os alunos, que não houvesse problemas no exercício e como sempre, existiram muitos, muitas coisas. Porque os adolescentes já eram adolescentes nessa altura. Agora uma coisa é a escola, os seus problemas, a gestão mais interna. Outra coisa é aquele reconhecimento mais externo. A perceção que eu tenho, que vale o que vale, é que isso é válido para os professores como é válido para tudo o resto. Porque quando eu olho ligo a televisão, atualmente estão a pôr-se em causa os professores, amanhã estão a pôr-se em causa os médicos, no outro dia estão-se a pôr em causa os advogados, os juizes... há alguém que nos anos 80, ou 90 em algum programa de televisão levantava a voz para se falar de uma decisão de um juiz? E como o mundo mudou. Hoje já temos muitos doutores... a minha última turma, que levei desde o décimo ao 12º ano em Alcochete, em 30 alunos, e mais de 50% dos pais e das mães tinham formação superior. Eu tinha, como encarregados de educação, mais do que uma pessoa que eram doutorados. Mais do que um professor do ensino superior. E, obviamente, o grau de rigor, de exigência em relação aos professores é hoje muito diferente. Não se pode dar uma resposta, como se dava há 30 anos ou há 40, a um pai ou encarregado de educação. Não pode. Não pode porque não estamos a falar para pessoas com... Quando os pais encarregados de educação tinham o nono ano é pá... Mas numa turma de 30, havia um ou 2. E em muitas turmas, não havia ninguém. Portanto é descontextualizar isto. Mudou, mudou para os professores, é mais difícil. Claro que é. Eu, não posso dar uma resposta a isto. A turma tem 28 alunos, portanto, eu não consigo atender, dar resposta a todos. As minhas turmas na altura tinham 34. Eu raramente dei, raramente nos anos 80, dei aulas a turmas com menos de 32. Mas muito raramente. Portanto, portanto, claro que havia turmas mais pequenas. Sempre houve, não é? Mas o normal era terem 32. Tive muitas turmas de décimo, 11º ano e 12º com 34, 35 e 36. As

salas eram grandes, ao contrário de agora, das novas escolas. Era só pôr mais umas carteiras. Eu lembro-me muito bem do Chico Santos, que foi Presidente daqui da Jorge Peixinho: “não temos maneira de abrir mais uma turma, metemos lá mais 5 ou 6...” “Eu vou tentar fazer o meu melhor.” E, portanto, estávamos a falar de uma disciplina que já naquela altura levava os alunos todos a exame no final do 12º. Quer queiram, quer não, todas as disciplinas onde havia exame as pessoas tinham de ter algum cuidado. Porque chegávamos ao fim do ano e, tal como hoje, tudo se percebia, tudo se sabia. E não havia no início do ano, nenhum IAVE, nenhuma DGAE que desse alguma matriz, que dissesse o que eram os critérios. Havia um programa e havia alguns colegas mais velhos, com quem tive oportunidade de aprender muito, sobre o que era mais importante, o que não podia falhar, tem de se ter bem dominado. Era tudo é... era tudo muito diferente.

Entrevistador: Era um bocadinho de supervisão.

Entrevistado: Não era propriamente uma supervisão formal. Não era uma supervisão formal, porque essa nunca existiu e continua a não existir. Isto é a minha opinião, não é? Mas o delegado, tinha alguma importância. Era uma pessoa que eu julgo que a maioria de nós, os mais novos, não é? Respeitávamos. Eu nunca tive problemas, não é? Eu sempre ouvi muitas queixas. Eu acho que é como em tudo na vida, é como os meus alunos. O respeito é de parte a parte. Quando os trato bem, recebo isso em troca. Mas às vezes não é imediato, não é logo. Porque então, principalmente com os jovens, não é? Ou com os adolescentes, nós sabemos também que às vezes com os filhos..., mas a curto prazo, médio prazo, eles percebem que.... Tem de ser, tem de ser. Mas havia, também tem de haver alguma humildade. Isto não está a correr bem e era preciso perguntar e tentar ouvir outras pessoas, não é?

Entrevistador: Deixe-me fazer-lhe outra pergunta em relação a este período da educação, que se estendeu até 86, dado que em 86 dá-se uma mudança, uma primeira grande mudança. Há mais algum assunto que considere que seja importante de dimensionar, fazer registo.

Entrevistado: Sim, óbvio, com aprovação da lei de bases, não? Começa a questão da escolaridade básica obrigatória até o nono ano. Começa-se a perceber que tem de haver um outro cuidado, em relação à forma de lidar com os alunos que estão dentro da escolaridade básica. Mas isso é aquilo que eu vivi, e que eu posso contar. Praticamente só em 92, com a reforma de Roberto Carneiro é que se vai fazer sentir nas escolas, efetivamente, o que a lei de bases trazia. Porque a lei de Bases é um documento teórico, que deu muitas pistas, mas só se sentiu, efetivamente, a partir da entrada daquilo que nós podemos chamar a reforma Roberto Carneiro, não é? Que foi uma, na minha opinião, uma reforma muito bem construída. Tem o nome de Roberto Carneiro, porque era ele o Ministro na altura, não é? Que no fundo tentou transformar numa coisa prática, aquilo que o documento da lei de bases dizia. Tudo o que traz são muitas coisas que no sentido de nós, efetivamente, alargarmos a escolaridade básica obrigatória. Dos 9 anos a todos os alunos. Porque até 92, se formos consultar as pautas das escolas do ensino básico, provavelmente a maioria das pautas tem 50% ou mais negativas e ninguém se importava muito com isso. Era o normal. O normal era a maioria não concluir o nono ano. Portanto isso permitia que quem chegava ao décimo, regra geral, já era uma pequena elite. Não era aquilo que se passava antes do 25 de Abril. Havia uma quebra muito grande, muitos iam para o décimo ano e desistiam, não faziam nada, tinham 16 anos, e iam trabalhar. E depois iam estudar à noite ainda nessa faixa. Até 92 não há, a partir de 92 com a entrada da reforma sim, sente-se claramente. Há um grande investimento do Ministério da educação, dos vários ministros, que houve mais de um ministro nessa altura. Há um grande

investimento, foram publicados, se calhar, centenas de documentos de orientação pedagógica, de orientação em relação à avaliação dos alunos. A avaliação dos alunos foi das coisas mais debatidas, mais discutidas. O conceito da avaliação contínua, dos alunos estarem na escola para aprender, de se adaptar à avaliação, àquilo que se pretendia. Portanto, em 92 houve muita, muita coisa produzida pelo próprio Ministério da Educação. Eu tenho cá muitas brochuras dessa altura, tenho porque ainda não foram para a reciclagem. Sobre a reforma, os documentos, se formos ver a biblioteca da reforma que foi produzida, portanto, entre 86 e 90 e tal, é uma coisa impressionante, com muitos documentos muito interessantes, desde o papel do diretor, desde o papel do professor, sobre todos os assuntos que eram importantes para a escola. Talvez o mais importante: a avaliação dos alunos. E o próprio Instituto de Inovação Educacional que foi criado não, não tem a presença, mas deve ter sido criado também por essa altura, nos finais dos anos 80, e que começou a produzir, a editar muitos livros que nos acompanharam ao longo de muitos anos, sobre questões como o currículo. Antes disto ninguém falava sobre o currículo. O Ministério da Educação enviava o programa e nós fazíamos o programa. O que era isto do currículo, o que era isto da autonomia, o que era isso da gestão diferenciada? Muitas coisas, muitas. Portanto, a partir daí há efetivamente uma mudança, e a mudança não foi só teórica. Não há nenhuma moeda que não tenha 2 faces, se calhar, mas globalmente falando os programas continuaram a ser relativamente exigentes, mas pedia-se aos professores um outro tipo de atitude, não é? Pedia-se para olhar sempre para as turmas, para os alunos, com outro cuidado, tentassem acompanhar, adaptar os seus critérios. Informar melhor os alunos ao que vinham, portanto, houve muita coisa.

Entrevistador: As mudanças que aconteceram em 86, com a implementação da lei de bases do sistema educativo, de que forma é que afetaram a sua vida profissional, pessoal ou familiar? Foi algo positivo e sente que alterou alguma coisa profissionalmente e familiarmente.

Entrevistado: Não, familiarmente não, profissionalmente passou a haver, a partir de 92, porque é aí que se começa, um envolvimento das escolas muito maior. Eu, em 92, mudei-me para a poeta, não é? Mudei porque quis mudar, porque achei que já tinha ali 11 anos e que estava na altura. A Poeta era uma escola nova, com 3,4 anos. Com gente muito nova, portanto, eu fui para lá com 37 ou 38 anos. E quando lá cheguei, vivia lá mais meia dúzia de cotas como eu, o resto era tudo, quase todos de professorzinhos, de 20 e poucos anos. Talvez isso também tenha sido um fator muito positivo. Porque era tudo gente há muito pouco tempo de sair do Ministério. Tudo era discutido. Havia muitos, muitos debates, muitos debates ao nível do Conselho Pedagógico, muito debate ao nível dos professores, muitos pequenos encontros para se discutir isto, discutir aquilo. Havia uma certa vibração que eu acho muito positiva. A escola era vivida de uma forma muito intensa. Julgo que, de uma maneira geral, com muita alegria para a maioria dos professores e não só, porque isso, obviamente isso transmite-se ao resto, não é? Não era tudo assim, mas maioritariamente sentia-se essa onda muito positiva porque toda a gente acreditava que estava envolvido num processo. Que ia efetivamente mudar, mudar muita coisa. Em termos sociais, e mudou. Eu não tenho dúvida nenhuma que mudou, e que foi tudo muito positivo. Às vezes as consequências da mudança é que nós não projetamos a longo prazo e achamos que aquilo, aquilo que acontece hoje é tudo mau, mas não é. Mas pronto isto são mesmo as minhas opiniões.

Entrevistador: Nós atualmente não sabemos. A minha geração não sabe como é que era o antes. Pessoas como o AP é que experienciaram todas estas fases.

Entrevistado: Outra coisa, a partir desta altura sente-se que, se calhar, os professores estão mais tempo na escola, a maioria. Embora ainda não houvesse a obrigatoriedade da componente não letiva, de estar lá. Isso ainda não existia, nessa altura. Mas os projetos que se criavam, as atividades que se criavam, o envolvimento que se criava. As discussões que havia por causa da avaliação, porque a tendência de alguns é sempre manter o que está, não é? Eu sempre fiz assim, porque é que agora vou fazer diferente? E ouvimos isso hoje, como ouvíamos há 20, 30 ou 40 anos. Posso dizer que não mudou tudo como eu gostaria que tivesse mudado. Mas muita gente, muita gente, muitos professores procuraram fazer coisas diferentes e fizeram coisas diferentes. Coisas com os alunos, houve muitas experiências. Julgo que foi muito positivo, de uma maneira geral.

Entrevistador: Sobre a lei de Bases do Sistema educativo tem mais algum registo que queira fazer?

Entrevistado: Relativamente à lei de bases, para mim, a grande consequência é esta reforma. Depois traz outras atrás. Mas começa aqui em 92, efetivamente, uma visão diferente. Pela primeira vez com o diploma da avaliação dos alunos, se bem me lembro a 98A de 92. Julgo que é aí onde diz, pela primeira vez, que a avaliação... que a retenção dos alunos deve ser uma coisa excepcional, não deve ser uma coisa vulgar, não é como era até aí. Porque até aí ninguém questionava quando se reprovava. A partir daí começam a ser exigidas algumas justificações, principalmente nos anos não terminais de ciclo, claro que isto também dependeu muito das escolas, dos seus Conselhos Pedagógicos e da interpretação que cada um fez. Mas há efetivamente uma tentativa de mudança, e há muita gente nas escolas muito empenhada. Principalmente numa escola, onde estava gente muito jovem, com ideias muito abertas, com um relacionamento com os alunos que até a mim, às vezes, me chocava um pouco porque eu já era um bocadinho mais velho. Mas acho que também fui aprendendo. Acho que também fui aprendendo porque nós podemos manter a nossa autoridade toda, e podemos ter um relacionamento com um grau de afeto muito grande com os jovens, se soubermos gerir isto tudo muito bem. Claro que isso não é fácil, não se gere todas as turmas da mesma maneira. Mas se partirmos deste pressuposto que elas são boas pessoas. E que estão à procura, muitas vezes, se nos incomodam, se nos picam, nos chateiam, mas é só para tentar, também que são livres, que não lhes podem despejar tudo, de qualquer maneira.

Entrevistador: AP, mudando o grupo, vamos falar um bocadinho do reconhecimento social dos professores. Qual lhe parece ter sido a importância social da profissão durante o seu percurso profissional? Nós já falámos levemente, mas agora, de uma maneira geral, desde o princípio da sua carreira até o fim, que mudanças é que sentiu?

Entrevistado: Há duas sensações que eu tenho, muito fortes. De uma maneira geral fui sempre bem tratado pelos pais e pelos alunos em toda a minha carreira. Ainda hoje, quando estou em Alcochete, encontro muitos dos pais dos meus alunos, e muitos alunos. A forma como vêm ter comigo, como conversam comigo. Como alguns vêm à procura de mim para dar explicações aos filhos. Acho que me faz subir uma certa autoestima. É perceber que realmente, que hoje um professor, um doutor, é mais um. O reconhecimento não vem do título académico como nas outras profissões, portanto, os pais estão muito atentos. Percebem claramente quem faz um bom trabalho, quem não faz. E, portanto, depois reclamam muito e muitas vezes reclamam com muita razão em relação a muitas coisas. Obviamente eu tenho consciência até porque estive à frente de uma escola. Quando eu tenho 100 professores, não é por ter problemas com 2 ou 3 que eu posso dizer que a classe docente é isto ou aquilo. Mas o que é um facto é que a nossa profissão é uma profissão tramada. É muito visível o que nós fazemos perante os olhos de 20, 28, 30

miúdos. E, portanto, os nossos deslizes, sim, para não dizer outras coisas... são amplificados de uma forma impressionante. E se dantes contava-se ao amigo, ao pai, à mãe, atualmente põe-se logo no WhatsApp, ou noutro lado qualquer. E isso cria problemas muito graves. Eu sinto, é um facto, quando um professor hoje sai à rua não é visto nos anos 80. Não, não há aquela reverência como antigamente. O que não faltam são pais de alunos com mestrados ou com doutoramento, portanto, não há nenhuma reverência, o que há é uma exigência. Estás a fazer este trabalho tens de o fazer bem feito. E se não fizeres bem feito? Claro que quem está de fora, obviamente não percebe muitas coisas. Não percebe o que é que se passa no contexto de uma turma, não percebe o que é que se passa num contexto de uma escola. Mas a imagem não podia ser a mesma. Não é possível aquele respeitinho - às vezes faz-me aflição quando vejo as pessoas a falar na televisão, daquele respeito em que era muito bonito – o do come e cala. Eu também, quando era aluno, tinha muito respeito pelos meus professores porque senão levava. Isso mudou, já não há esse respeito, isso não existe, nem quero que exista. Nós somos muito exigentes. As pessoas vão ao centro de saúde e reclamam. Vão ao hospital e há uma cirurgia que corre mal e às vezes sem saberem nada, tal como o que passa numa sala da aula, vão fazer queixa ao Ministério Público, porquê? Não, não fazem a mais pequena ideia do que aconteceu na sala de operações, mas não correu como era previsto. E a televisão dá, e todas as televisões dão. Mas isso é a sociedade que temos.

Entrevistador: Sente que estas situações que os professores passaram ao longo dos anos, esta alteração no reconhecimento da carreira, tem mais a ver com a educação também dos próprios encarregados de educação.

Entrevistado: Tem haver com o contexto social que vivemos e com o claro domínio do conhecimento por muita gente que não é professor. Antigamente o conhecimento era quase só... havia os professores e meia dúzia de outros que estavam noutros sítios onde também eram senhores do conhecimento. Hoje não. Hoje felizmente há muita, muita gente com muito conhecimento. Podem não perceber nada da profissão, mas andaram todos na escola. Já é difícil de encontrar alunos, cujos pais não têm andado na escola, pelo menos até ao 12º ano. E os pais conhecem tudo de bom e tudo de mau. E os pais sabem perfeitamente que há diferença. Portanto, socialmente é diferente, claro que é diferente. Mas também se calhar os professores há 30 ou 40 anos, quando faziam greves ou quando se manifestavam, se calhar também não vinham para uma manifestação com os bombos a tocar, o que me fazem muita aflição. Não sei se é assim que se consegue ter o respeito de alguém, não é? Se calhar sou eu que sou muito cota, eu também já fiz parte de manifestações.

Entrevistador: Para acabar este grupo, tem mais algum assunto que gostasse de assinalar sobre o reconhecimento social dos professores? Algum pensamento, alguns sentimentos?

Entrevistado: O meu pensamento é muito simples, é aquilo que eu dizia quando estava na escola, discutia-se isso na sala de professor. Eu dizia sempre assim: respeito aos alunos, respeito aos pais, que será respeitado. Mas tem de se mostrar respeito. Mostrar respeito quando falo. Não posso falar como há 40 anos. O aluno levantou-se, disse uma coisa qualquer que não devia – falta a vermelho e rua. Isso não existe! Essas coisas não existem. E eu posso dizer que as escolas sempre tiveram e continuam a ter muitos alunos problemáticos. Agora se calhar a grande diferença é que há 40 anos, há 30 anos, numa turma de 30 havia um ou dois alunos problemáticos, chegava ao fim do ano e chumbava, e depois, no ano seguinte, desaparecia da escola. Agora temos uma turma de 30 e temos 15 problemáticos. Porque o mundo das crianças também é diferente. E os professores são confrontados com muitos miúdos hiperativos... Os filhos dos professores atuais também

são hiperativos, e também têm os mesmos problemas. E às vezes, para quem esteve, como eu, numa direção de escola as pessoas mais difíceis de aturar são os pais professores, com filhos com problemas. Que às vezes tem muito pouca capacidade, sabem o que se passa e tem muita pouca capacidade, mas são muito, muito exigentes. A minha experiência diz-me que os mais difíceis são sempre os professores, que são sempre muito exigentes em relação aos outros. Um professor que está hoje em dia, e quando eu digo hoje digo nos últimos 20 anos, tem um aluno com necessidades educativas especiais, tem de fazer um teste, tem de preparar aulas diferentes, tem que preparar materiais. Obviamente que depois não tem um, tem dois, tem três, tem quatro... tem situações diversas. Antigamente a maioria destes casos desapareciam. Um aluno não aprendia e ia-se embora. Iam trabalhar. Nenhum professor aceita que isso possa acontecer. E, portanto, a escola é todos, todos estão na escola. Se calhar escola deveria ser diferente, deveria ter outras alternativas, mas neste momento a escola que temos é essa. E com a escola que temos os problemas que temos, são os problemas da sociedade atual. Dos nossos filhos, dos nossos. Aqueles não são meus, são dos outros. É a mesma coisa.

Entrevistador: A sociedade muda, tudo muda, a escola muda.

Entrevistado: A escola tem de se saber adaptar em vez de entrar num desespero. Nos últimos anos às vezes fazia-me alguma confusão estar na sala de professores e olhar para aquelas caras quando saíam para dar aulas. Dizia-lhes: Vocês, alegrem-se. Eu vou-me divertir um bocado, tentem divertir-se. Tentem encontrar algo... Eu vou dar a minha matéria, mas tentem encontrar algo para fazer sorrir e para não andarem sempre carrancudos. Envelhecem muito mais depressa. É claro que tem a ver com a forma como cada um de nós, ao longo dos anos, vamos aprendendo a digerir isto. Digerir turmas difíceis... claro que eu também me sinto um privilegiado, porque eu só dei aulas no Montijo e em Alcochete. E acho que comparar Montijo e Alcochete com o que eu oiço da Trafaria, da Amadora, de outros sítios... quer dizer, eu estou a falar desta realidade, não é? Por muito má que seja às vezes, é muito soft em relação àquilo que eu leio. Mas já era assim, há 30, há 40 anos. Já havia escolas onde era preciso chamar a Polícia todos os dias. Não, não é de agora. E voltamos ao mesmo. Quando se deixam construir bairros sociais profundamente degradados e se põe toda a gente que é pobre, que não tem condições, a viver no mesmo sítio. E depois se mandam aqueles miúdos para a escola... é natural que tudo isso se paga. A minha experiência não é essa, porque a minha experiência foi aqui. E havia muitos problemas, mas iam-se resolvendo... globalmente em cada fase, os anos 80 foram de uma maneira, os anos 90 começaram por ser de outra. Pensar que a escola é um microclima e que vai ser diferente do resto... não! As pessoas estão na rua. Insultam-se, matam-se, as mais pequenas coisas. Porque é que isso não vai ser transportado para dentro das escolas de alguma forma?

Entrevistador: Vamos passar agora para o quarto grupo, que é os efeitos do Tratado de Bolonha. De que forma é que o Tratado de Bolonha afetou o seu percurso profissional?

Entrevistado: O Tratado de Bolonha, em si, não me afetou diretamente. Não me afetou o percurso profissional, eu já estava cá, já era professor. Não me afetou. Agora o Tratado de Bolonha, se calhar, vem desvalorizar a habilitação que as pessoas tinham. Claramente não se nota logo, mas notam-se uns anos depois. A maioria dos licenciados tinham licenciatura de 5 anos e só depois é que tinham o estágio. E do repente, aquilo passou-se a chamar de mestrado, quer dizer, não é... é o segundo ciclo de Bolonha. Mas comprimiram as licenciaturas em 3 anos com um currículo inferior em termos de carga letiva, aquilo que eram os antigos bacharelatos. E a realidade é de tal forma que os mesmos 5 anos passou a ser automaticamente o mestrado porque não havia outra hipótese. Claro que depois há

aqui uma série de equivalências, uma série de situações, não é? Mas desvalorizou claramente. Nós temos, ainda hoje, muitos colegas estão são licenciados, fizeram licenciaturas de cinco anos na universidade, fizeram depois estágio, tiveram de apresentar teses de licenciatura, fizeram a sua formação pedagógica... E depois temos, hoje, todos os novos professores que fazem um curso de quatro anos, e a maioria, se calhar até com uma carga letiva que nem a metade da anterior chega... e pronto... são todos Mestres, portanto há de facto uma desvalorização.

Entrevistador: Lembra-se de ter tido colegas que foram tirar o mestrado, por causa do Tratado Bolonha?

Entrevistado: Houve muitos colegas que foram tirar o Mestrado, mas o Mestrado tinha-se de pagar bem, não é? Nos anos 90 houve muita gente a começar a fazer Mestrados quando começou a ser permitido. E, por exemplo, ali, na Poeta, eu conheço uma série de colegas que fizeram um Mestrado nos anos 90, 95. Foi quando se começou a abrir e quando alguns que tinham essas hipóteses começaram a perceber que era uma mais-valia, até porque a carreira, que tinha sido aprovada no início de 90 começava com bacharéis e licenciados, não é? Os bacharéis começavam no primeiro escalão, e os licenciados no 3º, a partir de 95, 96, quando há a primeira alteração à carreira, a seguir ao Tratado de Bolonha, só se entra com licenciatura. E, portanto, os bacharéis que estavam no sistema, para continuarem, tiveram de ir fazer a licenciatura, não é? E, portanto, a carreira muda também. Dá a entrada para os licenciados e depois os Mestres. Muita gente, relativamente nova, e que tinha possibilidades. Eu conheço uma série de colegas da Poeta que foram fazer mestrados na área da educação. E isto também desvaloriza o papel social dos professores. Porque como eu oiço no sindicato, e já tive oportunidade de ouvir mais do que uma vez, e ocasião de falar, não sou só eu... Miúdos com 22 anos ou 23, acabam e é: nós assim, nós assado, nós até somos mestres... Como somos mestres sabemos mais que esta cambada toda que só são licenciados. E as pessoas não têm culpa, é só a Juventude. Quando um dia perceberem o sistema minimamente, vão perceber que, assim como muitos fizeram um Mestrado, e se formos analisar o currículo académico do Mestrado atual e da Licenciatura antiga, a licenciatura era muito mais completa e era muito mais rigorosa. Mas é o que temos, eu não posso desvalorizar o trabalho que se tem, não é? Quer dizer, nesta altura para se fazer uma candidatura ao Mestrado... sim, quem tivesse menos de média 16 de licenciatura (muito pouca gente tinha a média de curso superior a 14, mas mesmo muito pouca gente). A maioria das pessoas que tinham 14 de média de curso já era... Eu vejo olha, eu estou a falar dos meus sobrinhos, estou a falar da Universidade Nova, não estou a falar de uma Universidade qualquer. Quando se faz uma disciplina, parece que a escala só começa 17. Eu tive a oportunidade de assistir a várias defesas de teses de mestrado e a sensação que eu tenho é que a escala nunca começa abaixo de 17. Isso era impensável há trinta anos. Havia 30 notas de 13, 14, 15... acima de 17 mesmo no estágio???

Entrevistador: E porque é que acha que aconteceu essa mudança?

Entrevistado: Vamos a ver. Porque é diferente, mais uma vez, o mundo mudou. Os contextos sociais mudaram e, portanto, se calhar faz sentido. Só não faz sentido é quando queremos comparar - eu tenho um 19 e tu e tu tiveste um 15. Porque é que não faz sentido? Porque estamos a descontextualizar estas coisas, não é? Eu não estou a pôr em causa que a atribuição esteja correta neste contexto. O contexto que as pessoas vivem. Agora... não comparem assim. Antigamente quando dava aulas aqui, eu tive muitas turmas do 12º. Muito raramente um professor de ensino secundário nos cursos nas áreas que davam acesso à universidade, muito raramente havia notas acima dos 16. Isto é um contexto.

Esta minha turma, que terminou comigo, tive uma aluna com 20, e com vários 19. E até posso dizer que houve 3 avaliações de 20 no exame. Também sei que há 30 anos se calhar os alunos tiravam 12 ou 13 no exame. Em termos de conteúdo científico. Mais uma vez, o contexto mudou, é tudo diferente, a minha forma de avaliar nos últimos 10 anos, não tem nada a ver com a forma como se avaliava há 40 anos. Eu não vou dizer que estes sabem mais ou que sabem menos.... Mudou, é diferente. Há outro tipo de critérios, outro tipo de observações, outro tipo de escalas. Mal de mim se fizesse o que fazia há 30 ou há 40 anos, então não tinha evoluído nada. Tiram-se sempre é conclusões muito precipitadas, não é?

Entrevistador: E comparações.

Entrevistado: E comparações. Nós hoje temos, temos os jovens que estão a estudar, fazem o mestrado. Com muita frequência, os bons alunos de Mestrado seguem para o Doutoramento. Mas quem é que há 40 anos, nem nos anos 90 havia mestrado em Portugal no início. Só havia doutoramento e era preciso ter média 16, no mínimo, de curso. Também conheço, dessa altura, alguns colegas - porque em Espanha já havia e era mais fácil o acesso, e foram para a Espanha para fazer o doutoramento, porque cá era mentira.

Entrevistador: Diga-me só mais uma coisa para concluir o assunto do Tratado de Bolonha. Alguma reflexão que queira partilhar connosco sobre a implementação do Tratado de Bolonha na área de formação inicial de professores em Portugal?

Entrevistado: O Tratado de Bolonha permitiu a criação de muitos cursos via de ensino. Principalmente as escolas superiores de educação, não é. As Escolas Superiores de Educação aparecem nesta altura. Que permitem que efetivamente muitos alunos façam formação para o ensino e saem logo com licenciatura em cima. Não sei se é tudo consequência direta do Tratado, mas está interligado. Aparecem nesta altura Escolas Superiores de Educação em todos os distritos, públicas e privadas. Começam a sair milhares de Professores por ano. Uns com habilitação ao 2º ciclo, outros com habitação até o nono ano, dependia dos casos. Mas o que é um facto é que não tinham a carga dos cursos universitários, de uma maneira geral. Isso é muito fácil de analisar, basta ver quantos é que reprovavam em qualquer universidade, e quantos é que chumbavam nas Escolas Superiores de Educação. Se alguém quiser ser sério, é muito fácil, nós dizemos assim: Para a Nova, para o Técnico, para aqui, para acolá, entravam 100, entravam os melhores. Temos de ser honestos, para a Faculdade de Letras, aqui entram os melhores. Vão fazer Licenciaturas de 4 anos. Quantos é que acabam ao fim de 4 anos e quantos é que dos outros acabam? Não quer dizer que fossem todos, mas regra geral eram alunos com médias muito mais baixas. Isto pode não ser politicamente correto, nem sei se é muito bom escrever algumas destas coisas.

Entrevistador: Não há perguntas e não há respostas erradas nem certas. A perspetiva do AP sobre esta situação é o que é o importante.

Entrevistado: Passou a ser considerado, a partir do século 21, o que muitos pais pensavam: a minha filha, o meu filho, só precisa de conseguir fazer o 12º ano com média de 10. Pelo menos dá para um curso de professora. E não me digam que isto não tem influência na visão que os pais, que a sociedade tem em relação aos professores.

Entrevistador: De que forma de que forma é que a avaliação do desempenho docente evoluiu durante os anos em que lecionou? Quais são os seus pensamentos sobre isto?

Entrevistado: O meu primeiro pensamento é muito simples, é que até 92 não há qualquer avaliação. Porque a partir do 25 de Abril deixou de haver avaliação. E, portanto, até a aprovação do ECD 92, não existia nada.

Entrevistador: Uma pergunta à parte, antes de eu avançar. Os professores, até essa altura, simplesmente evoluíam na carreira sem avaliação nenhuma?

Entrevistado: Exato, os professores, assim como todos os funcionários públicos. No caso dos professores, chamava-se fases. Julgo que depois de entrarmos como professores efetivos, de 4 em 4 anos, mudava-se de fase, não eram escalões, não se chamava assim, mas era como no resto da função pública. É algo eles ainda agora têm na maioria dos serviços, não é? Tens tantos pontos, já fizeste 10 pontos, mudas para o escalão que vem a seguir. Não havia relatórios, não havia absolutamente nada.

Entrevistador: Então e depois dessa altura, então?

Entrevistado: Então, depois com o ECD, que é uma consequência também da Lei de Bases, porque a própria lei de bases, diz que os professores têm de ter uma carreira, mas que essa carreira tem de ser construída também com base no sistema de avaliação para a sua progressão, já a própria Lei de Bases também já diz isso. Portanto o estatuto da carreira docente sai, julgo que é em 92 que ele é publicado. Embora antes já tenha sido com 10 escalões. Com a tal diferenciação entre o primeiro e o terceiro escalão para bacharéis e licenciados. E onde obriga para se mudar de escalão a entrega do relatório crítico e a fazer os cursos de formação obrigatórios. São criados os Cenforma, porque até aí não havia nada disso. Eu cheguei a fazer várias formações na faculdade de Ciências em Lisboa e noutros sítios, mas aquilo não contava para nada. Ia porque gostava de ir, porque quando optei pela carreira em 81, e em 82 me inscrevi como membro da Sociedade Portuguesa de Matemática, e por aí fora, e quando apareceu a Associação dos Professores de Matemática, inscrevi-me, porque acho que como estou aqui, estou nesta profissão, tenho de tentar estar atento e atualizado e perceber o que é que há. Mas não havia formalmente. Fiz muitas coisas que ninguém era obrigado. A partir de 92 não, todos sabemos há créditos obrigatórios, porque chega-se ao final do escalão, temos de entregar o relatório com a devida antecedência. Tem de se falar daquelas coisas genericamente, mas sem o problema das páginas, não é? Mas na altura também era satisfaz e não satisfaz. Nunca me lembro de alguém ter tido um não satisfaz. Portanto, mas também não havia outra classificação. É só satisfaz e não satisfaz e pronto.

Entrevistador: Sente que a avaliação do desempenho docente alterou de alguma forma o seu percurso profissional?

Entrevistado: Temos de distinguir aqui várias fases. Principalmente a formação é uma coisa que todos começam a fazer e que traz muitas coisas interessantes, não só ao nível disciplinar, mas até ao nível interdisciplinar, ao nível das questões do currículo, das questões da pedagogia, das questões de tudo no mundo que é ser professor. Para mim o professor não é aquele que vai dar aulas, é aquele que sabe o que é que está a fazer neste contexto. Não só na sua aula, porque nós tínhamos muito bons professores. Tínhamos e temos, não é? Especialistas na sua matéria, no seu campo. Mas depois, muitas vezes, faltava uma outra visão pedagógica, uma visão mais transdisciplinar, uma visão mais global. A partir daqui as pessoas estão mais na escola, mesmo sem ser obrigadas, porque estão a participar nas atividades, porque estão a fazer cursos de formação. Até porque os professores eram, regra geral, muito novos, muitos jovens, portanto, também tinham mais disponibilidade, tinham mais avidez pelo conhecimento, não é? As minhas colegas da Poeta, daquela altura, eram todas solteiras e boas raparigas, tudo isso pesa, a grande

maioria. A avaliação, nos primeiros anos não vem mexer em quase nada. A avaliação começa a mexer de forma forte nos professores em 2007, com o novo diploma. Que entrou, na minha opinião, com regras mais rígidas. Que tenta criar um professor supervisor, que a função do professor titular é efetivamente de supervisor. Na minha opinião, do ponto de vista teórico, até cria um documento muito interessante. Só que depois, a forma como foi aplicado na prática. Criou aquilo que sabemos, não é? Porque na prática pegou nos velhos todos, e transformou os velhos todos em professores titulares. E, obviamente que muitos dos novos, e com muita razão, não reconheceram em muitos daqueles que passaram a ser titulares, de um momento para outro, só porque tinham 30 anos de serviço, e tinham ali umas coisas, não reconheceram. Claro que há aqui outras questões de ordem política, mas falhou, não é? Mas a partir de 2007 é completamente diferente. Até porque com a questão que é colocada que ao sétimo escalão todos chegam, mas para se chegar ao oitavo, para se ser professor titular, é preciso fazer uma prova pública. Que me parece que o modelo até podia estar bem desenhado. O problema é como eles não tinham ninguém tiveram de ir buscar à massa que existia titulares para começar. Foi de uma forma administrativa que se passou a ser titular. E que se criou o Muito Bom, que se criou o Excelente com as possibilidades de progredir mais rapidamente e a partir daí sente-se nas escolas a mudar o ambiente. Porque nós somos humanos e se houve muitos professores que trabalharam para ser excelente, e que o merecem completamente, se calhar houve depois situações que são gritantes de profunda injustiça. Portanto, até 2007, isto não se sentia. Tínhamos todos satisfaz, progredíamos todos da mesma forma. Atenção que no modelo anterior também se progredia até ao sétimo escalão de forma linear. Quando o primeiro ECD foi aprovado, só chegava ao oitavo quem fizesse as provas públicas. O problema é que as pessoas têm muito pouca memória, não é?

Entrevistador: E conhecimentos, às vezes também não têm conhecimentos.

Entrevistado: Sim, o primeiro ECD também não dava direito a toda de chegar ao décimo escalão. Nunca deu. Só que em 97, julgo que no Governo de António Guterres facilitou-se tudo, abriu-se a porta. Claro que toda a gente ficou satisfeita - Se posso caminhar sem nenhuma preocupação, porque não? No diploma, quando foi criado em 92, quando foi publicado em 92 todos chegam ao sétimo e depois do sétimo para a frente só aqueles que prestarem. Eu acho que ainda houve colegas que prestaram essas provas públicas de acesso ao oitavo escalão. Que eram analisadas por um júri, que tinha de ser um professor da escola. Não era assim, portanto, não iriam todos candidatar-se, de certeza! Mas depois julgo que em 97, ou 98, sei que foi no Governo de António Guterres, isso lembro-me, chegam todos e pronto a situação foi muito tranquila, porque não era muito relevante. Fizesses muito ou fizesses pouco, toda a gente tinha satisfaz, não é?

Entrevistador: Importa-se de falar um bocadinho sobre essas diferenças nas relações entre os professores nas escolas. Quando a avaliação começou a ser diferente?

Entrevistado: Claro que em 2007, com a instituição da avaliação criam-se os professores titulares que são os professores que vão avaliar. Como é que as pessoas chegaram a titular? Primeiro eu era professor, se já tivesse mais de 18 anos de ensino, podia-me candidatar a titular. Não era obrigatório. As pessoas candidatarem-se a titulares, que também foi uma coisa que se disse muito, mas não era. Eu conheço colegas que tinham mais de 18 anos e não se candidataram a titulares. E depois, se numa escola, num grupo de matemática, como o meu, havia direito para 2 titulares - Tinha vinte professores, imaginemos que tinha direito a ter 2 pessoas titulares. Os dois professores com mais pontos, e os pontos como é que eram? Por exemplo, se eu fosse diretor de turma valia um

ponto, se eu fosse coordenador de departamento, valia 2 pontos, se fico como coordenador de diretores de turma valia 3 pontos, se eu fosse diretor de Escola, valia 4 pontos, Se fosse Presidente do Conselho Pedagógico... Portanto, todos os percursos estavam definidos e davam pontos, por isso é que esta candidatura é administrativa. E, portanto, chegou muita gente porque, mais velhos, dificilmente não teriam passado por uma série de cargos que lhes permitisse ter pontos para chegar a titular, E eles abriram muitas vagas. Eram os professores titulares que tinham de reavaliar e obviamente começou-se logo a criar alguma clivagem. Clivagem porque uns eram titulares, outros não eram titulares. Depois dizia: Há isto para fazer, isso é com vocês, com os titulares. Vocês é que têm mais responsabilidade. Efetivamente, os titulares também foram incumbidos de muitas coisas de gerir, portanto, passou pela primeira vez a estar definido, em lei, que o coordenador departamento tem de observar estes, tem de saber coordenar, está lá para coordenar. Mas sempre foi transmitida pelo Governo, em todos os documentos, que o papel do professor titular, o papel do professor supervisor, é um papel de acompanhamento, também era um papel de avaliador - mas ele não avaliava sozinho, mas era um papel de avaliador. Era o professor titular que tinha de ir assistir às aulas porque supostamente era ele que tinha maior graduação. Supostamente não quer dizer que fosse assim em todo o lado, porque como o nosso sistema está cheio de buracos, acontecem às vezes coisas esquisitas. Eu fui fazer o meu curso de supervisão pedagógica no ISET, em 2008, exatamente, quando percebi que ia ser professor titular, estava interessado em ser, estava interessado em avançar. Mas tinha de aprender alguma coisa sobre isto. Mais do que aquilo que eu sei, mais que a minha experiência empírica. Embora já tivesse feito um curso anteriormente também de supervisão, este foi mais voltado para a questão da supervisão pedagógica e da avaliação docente. E como eu, foi muita gente, porque sentimos claramente uma necessidade de nos munirmos de uma capacidade e de um conhecimento mais adequado para a função. Porque sabíamos que um ano ou 2 depois, eu julgo que a primeira vez que tive de avaliar colegas foi em 2009 ou em 2010, não tenho a certeza. Mas todos sabíamos. Eu acho muita graça, muita gente a dizer: Eu não quero avaliar! Então não tinha concorrido, porque concorraste? Tu até já estás cá em cima, no oitavo ano escalão, não é? Nem vais ser prejudicado. Mudou, mudou o ambiente e até àquela altura, não se notou muito porque poucos concorriam. Estou a falar de 2010, 2009 quando começaram, quando foi feito pela primeira vez. São poucos os professores que concorrem ao lugar de Muito Bom e de Excelente. Não se nota ainda na escola muita diferença, não é? Ainda não se nota. Mas também estava tudo congelado, também ninguém subia mesmo aqueles que tivessem um Muito Bom, Excelente, não é? Porque o mínimo passou a ser Bom, não é? Portanto não, não se nota muito.

Entrevistador: Então, quando é, quando é que se começa mesmo a notar essa diferença nas relações?

Entrevistado: Em 2012, desaparece o titular, novamente. Só que a carreira fica a mesma com este problema do sétimo escalão, aliás, fica pior porque em 2007 o quarto escalão não tinha problemas, até ao 7º não havia problema nenhum. No 7º quem se quisesse candidatar a professor titular subiria mais rapidamente. Mas quem não quisesse iria ficar no sétimo em vez dos 4 anos, ficava mais tempo, não é? Nunca iria chegar ao 10º, mas chegava ao 9º. Quem não quisesse ser professor titular poderia chegar ao nono só a fazer o seu trabalho normal. Mas como o grande objetivo era acabar com os titulares – acabou-se com os titulares... e pronto. E como dizia o sindicato, e muito bem nessa altura nas nossas reuniões- todos querem acabar com isto, e acabaram o modelo com dois funis. O modelo foi aprovado em 2012 e é, na minha opinião, pior do que o modelo que estava antes. Tirando a questão do professor titular que para muitos era: Eu não quero ter um

chefe, não é? Eu já nasci ensinado, eu saio da universidade e já sei mais do que qualquer outro. A Conceição dizia isto muitas vezes: Mas todos querem isto... O Ministério apresentou isto em 2012. Já não tem aqui o professor titular, e os sindicatos aprovaram todos. Este Estatuto com o funil no 4º e um funil no 7º... e com as quotas!!!! Só que na altura estava tudo congelado, portanto, também não afetou ninguém. Só que quando se dá o descongelamento a partir de 2018. Em 2010, também descongelou em 1 ano, um pequeno período e houve alguns colegas que também conseguiram subir ali.

Entrevistador: Mas foi muito pouco tempo, foi muito pouco tempo.

Entrevistado: Foi muito pouco tempo. Agora em 2018 quando se começa a descongelar e houve mais avaliações, foram obrigatórias. Mas, enquanto elas não tiveram efeitos práticos... O problema foi quando se começou a descongelar e uns diziam, assim, não, não, eu tenho aqui um Excelente, papo já um ano e estou no quarto, passo para o 5º com 1 ano recupero, já estou no sexto, em 2, em 3 anos, chegaram ao 7º. E outros? Tão bons ou melhores, mas que não passaram. Portanto, isto começa a criar problemas em todas as escolas, começa aqui a insatisfação, que eu vejo nos últimos anos. Houve uma série de professores que se mudaram do Montijo para Alcochete, principalmente zangados com avaliação e outros que se mudaram de Alcochete para o Montijo zangados com a avaliação. Porque obviamente, por muito boa que seja a nota, quando temos cem professores para avaliar e as classificações são todas de 9 e meio para cima... é muito complicado. Portanto, acho que isto precisa de uma grande volta.

Entrevistador: Sobre este assunto, quer assinalar mais alguma opinião?

Entrevistado: Fundamentalmente isto, acho que avaliação faz falta, que é necessário. A avaliação pode ser uma arma importante para melhorar o desempenho docente, para melhorar a avaliação dos coordenadores, para melhorar... Mas, tem de ser feita de uma forma mais transparente. Tem de ser feita de uma forma mais objetiva e de uma forma mais independente. Eu, enquanto professor, que já fui avaliador, não faz sentido nenhum vir avaliar os colegas do Montijo porque todos nos conhecemos. Por exemplo eu, enquanto professor avaliador, já discuti e já disse mais uma vez, no Cenforma, mas porque é que somos 5 professores de matemática que vamos avaliar aqui nestas escolas, então não há nenhuma reunião conjunta para aferirmos os critérios? Eu faço aquilo que me apetece e cada um faz aquilo que lhe dá na real gana? Eu já me sinto sempre mal, tanto faz dar 8, como dar um 10. Os critérios gerais são uma treta, meia dúzia de frases feitas, muito bonitas. Eu quero coisas mais específicas. Então, no mínimo, não tinham que os professores da mesma área reunir? Não venham dizer que isto depende do Ministro, só depende do Cenforma, de quem está à frente da Comissão pedagógica, do Cenforma, que são os Diretores das escolas. A avaliação é importante, como tudo na vida, então. Acho que há muita coisa que neste modelo tem de ser muito melhorado. Para mim era essencial quando sai uma nota de excelente. Todos na escola têm de saber quem é o professor excelente e quais são as práticas de excelência que esse professor ou essa professora tiveram para os outros aprenderem. Eu acho que é assim em todo o lado, não é? Eu tenho de aprender com quem é excelente. Para as pessoas terem vergonha? Mas não é o Ministro. São os nossos colegas, somos nós todos que estamos nas escolas que criamos que ajudamos a criar este mau ambiente. Porque ninguém me manda dar 10, eu tenho colegas que dão 10 a todos e dizem que não querem nem saber.

Entrevistador: Vamos agora avançar para o grupo seguinte, o que é que entende por Supervisão Pedagógica?

Entrevistado: Para mim, a supervisão é um processo de envolver todos os docentes, não é? Eu só me entendo como supervisor. Já fui supervisor, já fui coordenador do grupo mais do que uma vez, vejo o cargo enquanto alguém que está ali para ajudar envolver todo o grupo num projeto, num trabalho, numa construção em que todos vão crescer. Onde vai haver uma partilha de experiências com o objetivo fundamental de todos melhorarem as suas práticas e de nós todos conseguirmos obter resultados melhores, quer sejam os resultados dos alunos, quer seja a escola enquanto instituição, assim também melhorar a forma como as coisas se organizam. Sim, e eu acho que é esta, mais ou menos, a ideia em que a educação se entende. Quer dizer, o supervisor não pode ser um chefe, no sentido tradicional do mesmo, até porque isso não faz sentido nenhum no ensino. Agora tem de ser alguém que seja capaz de ouvir, que seja capaz de ver, que seja capaz de acompanhar porque muitas vezes há situações difíceis. Situações da vida pessoal que é preciso acompanhar porque com as pessoas nem sempre tudo corre bem e muitas vezes estão em baixo de forma, e é preciso um acompanhamento maior e melhor para que os alunos não sejam prejudicados. Outros vídeos são pessoas muito jovens, que é preciso acompanhar outras vezes. Outras vezes são pessoas muito jovens que vêm com ideias fantásticas e que também é preciso apoiar. E tem de haver aqui uma grande partilha e o supervisor tem de ser esse alguém que consegue agarrar essas pessoas, dinamizar, dar força. Dar força para quê? Para que se possa produzir mais e melhor, e consiga encontrar uma forma de os grupos funcionarem. Nós continuamos a trabalhar de uma forma muito individualista. Os professores partilham muito pouco. E quando partilham, regra geral, num grupo de 30, há 2 ou 3 que partilham entre si, partilha-se muito pouco. Partilha-se pouco a preparação das aulas, partilha-se pouco os testes. Portanto o supervisor, neste sentido, é como alguém incumbido da função de envolver toda a gente de: é pá, o que é que fizeste, fiz isto, opá vamos ver.... Tem de ter essa função. Tem de ter essa perspetiva.

Entrevistador: Então e perante essa sua definição de supervisor pedagógico, o é que pensa sobre esta supervisão que nós temos para a progressão da carreira?

Entrevistado: Qual supervisão? Mas ela não existe na prática... Porque os coordenadores, enquanto no modelo 2007 o coordenador era supostamente o que tinha maior graduação, neste momento, podemos ter um coordenador do Grupo no 4º escalão, ou no 5º escalão e ter no grupo alguém com muito mais experiência, mas deu jeito ao diretor ser aquele. Portanto, até deu jeito convidar para coordenador do departamento aquele fulano quer para depois na SAD eu fazer aquilo que me apetece para dar as notas, e as classificações. Se eu convidar para coordenador aqueles que eu sei que nunca reclamam, que se calam sempre. Até normalmente os mais fraquinhos, aqueles que nunca levantam a voz e que estão assim. O Supervisor tem de fazer alguma coisa no sentido de agarrar o grupo. Mas se o próprio modelo legislativo não lhes dá algum poder nesse sentido e as escolas também não? As pessoas vão lá, juntam-se, fazem uma reuniãozinha e pronto, está sempre tudo bem. Mesmo quando está tudo mal, mesmo quando todos sabemos que está tudo muito mau, poucos têm a coragem de escrever, mas pelo menos de falar assim: o coordenador vir ter com o colega, olha pá, sabemos que há qualquer coisa que não está a correr bem, o que é que é preciso? O que é que podemos fazer? Sim, porque nós nem sempre estamos no nosso melhor e muitas vezes encontramos até turmas que temos muita dificuldade em dar a volta. Às vezes uma ajuda exterior é bem-vinda. Mas é muito difícil, continuo a sentir, de uma maneira geral, ninguém quer lá ninguém na sala de aula.

Entrevistador: Diga-me uma coisa em relação a esta supervisão pedagógica, para progredir na carreira, perante a sua definição de supervisão pedagógica, acha que é coerente chamar-se assim?

Entrevistado: Eu não sei... eu acho que o modelo, quer a supervisão, quer a avaliação, estão muito mal construídas. Acho que precisávamos de ter supervisores e precisávamos de ter uma avaliação. Acho que ela faz falta. Digo sempre o mesmo. Os meus colegas, na sala de professores, não gostavam muito. Às vezes também me chamavam alguns nomes, mas pronto, é assim. Eu acho que não somos todos iguais e que não fazemos todos o mesmo. Eu aprendi com quem sabia mais do que eu e hei de continuar a tentar aprender sempre com quem eu acho que sabe mais do que eu. Para poder também ajudar os outros que eventualmente querem também aprender, e aprendo com mais novos e mais velhos. Mas tenho de ter esta humildade. Quando foi o confinamento tive de telefonar para uma colega 20 anos mais nova, com quem tinha uma boa relação pedagógica, para me ensinar a fazer muita coisa que eu não sabia fazer. E aprendi. Aprendi a fazer muita coisa, porque trabalhar no *Forms*, pôr perguntas em português é uma coisa, escrever fórmulas matemáticas, pôr lá gráficos, construir coisas, é muito mais difícil. Eu aprendi com os outros. Isso tudo faz parte desta fase. Agora se eu quiser dizer: Eu não vou fazer porque o Ministério não me deu o computador, não me deu a camara, não me deu... Agora deu o computador a toda a gente, não serve para nada. Está lá em casa, guardadinho. Basta falar com os miúdos que andam na escola. Eu sempre fui assim, muito crítico, muito, e muito autocrítico. Quando me dizem que estou a fazer mal, é pá, eu acho que normalmente peço desculpa e tento fazer melhor.

Entrevistador: Quer deixar alguma experiência e alguma reflexão sobre este tema sobre a supervisão pedagógica para efeitos da progressão na carreira, assim, um pensamento final?

Entrevistado: Acho que o modelo da supervisão tem de ser reformulado. Não sei exatamente como. A escola tem de ter supervisores e os supervisores têm de ser pessoas reconhecidas como tal. A forma como é que vamos lá chegar, não sei. Nem sei se vamos lá chegar. Mas o supervisor tem de ser alguém que eu, enquanto docente, posso dizer assim, quando ele estiver a dar alguma orientação, para assim: aquela pessoa realmente sabe mais do que eu, já tem mais experiência, tem um currículo académico. Tem de ter as 2 coisas, não é? E tem de se construir um sistema de avaliação que seja muito mais transparente. Que seja com mais aulas assistidas, com professores que ninguém conhece, e com regras muito mais claras. Se não, é o preferível passar ao sistema de 2007, toda a gente tem satisfaz e pronto. E passa tudo calmamente e somos todos bons.

Entrevistador: Todos iguais.

Entrevistado: Somos todos iguais... Eu, como acho que não somos todos iguais. Acho que não. É e nunca me incomodou nada assim, E como achas que aprendi muito? E continuo a aprender com quem sabia mais.

Entrevistador: Vamos então para o 7º grupo que é sobre a Precarização da Carreira Docente. De que forma é que sentiu a precarização da carreira docente? Ou se sentiu?

Entrevistado: Quando eu comecei, não se sentia propriamente. Porque havia muita falta de professores. Portanto, todos os que concorriam de uma maneira geral, tinham emprego. E nos grupos mais carenciados, como a Matemática e não só, toda a gente conseguia ficar, digamos, ao pé de casa, onde queria. Portanto, até aos anos 90 isto não se sente, há muita falta de professores. Há poucos professores. E com as regras que foram instituídas, por exemplo, quando se acabou com os professores com habilitação suficiente, não é? Portanto, eram milhares e milhares que eram professores, mas que nem sequer tinham concluído nenhum curso. Tinham 4 disciplinas feitas, era o mínimo que tinham de ter num curso superior. A formação de muitos novos professores nos anos 90 faz com que

estes sejam arredados e os novos têm lugar. A percepção que eu tenho é que até ao fim dos anos 90, é que não há, obviamente que não é igual em todos os grupos, porque se calhar em alguns Grupos seria um bocadinho mais difícil, mas na maioria dos grupos, os professores concorriam e tinham vagas com relativa facilidade no quadro das escolas. Enquanto, já em 2000, começa-se assim a notar a saírem todos os anos, milhares de professores. As vagas a desaparecerem e, portanto, a começar o problema, aos poucos, da colocação de professores e da vinculação.

Entrevistador: E em termos das tabelas de vencimento, que também faz parte do bolo da precarização. Sentiu mudanças ao longo da sua carreira. Mudanças para pior claro.

Entrevistado: Quando o estatuto é aprovado, em 92, a maioria dos professores sentiram uma melhoria da situação económica. Porque quase todos nós fomos reposicionados, estou a falar de todos os que já estavam no quadro em escalões em que ficamos a ganhar mais do que ganhávamos antes. A carreira trouxe também esse bónus. Deixou de haver as tais fases, mas ninguém ficou prejudicada, pelo contrário. Não foi nenhum aumento, mas houve uma satisfação do ponto de vista económico também. Até, quando chegamos a 2005, julgo que em 2005, congela tudo. Claro que em 2005 congela, e em 2011 com os cortes e com um aumento de impostos, e até hoje não saiu aquela sobrecarga de 2011. Há um corte efetivo. Eu posso dizer que em 2005 estava no oitavo, tinha passado para o oitavo escalão. Eu tinha um vencimento líquido que 10 anos depois, quando passei para o nono escalão, em 2018, ainda não chegava ao de 2005. Eu acho que, ou seja, nós. Ficamos congelados em termos de tempo de serviço. A partir dali eu tive a sorte, porque era mais velho, já ter sido congelado no oitavo escalão. Portanto, já estava numa situação relativamente confortável, comparado aos meus colegas, em relação aos mais novos, porque congelei com vencimento superior. Agora, quando cheguei a 2011, eu levo um quarto de, não sei, de quase 400€ líquidos. Estou a falar do valor líquido, não é? Obviamente que toda a vida, todos nós, perdemos muito. E até hoje ninguém recuperou isso. Mas sensivelmente hoje em dia o que recebe um professor no 10º escalão é praticamente aquilo que recebia no oitavo escalão em 2005, em termos líquidos. Pronto, não sei exatamente porque depois há aqui questões das escalas de IRS, não é? Mas mesmo que seja um bocadinho acima, repara, estamos a falar de 15 anos de distância, e o preço das coisas, não tem nada a ver. Portanto o sentimento de alguma folga, de algum bem-estar económico desapareceu, desaparece em 2011 com a Troica. E não é repostado, nunca. E continua a não estar repostado, não é? Mesmo em 2018 quando se abriu o portão para as pessoas subirem de escalão, ainda ninguém recuperou a situação económica, nem infelizmente, acho que não se vai recuperar. Porque isto não tem a ver com os professores, têm a ver com a situação económica do país. Isso sim.

Entrevistador: Tem algum pensamento que queira deixar sobre este tema, mas algum pensamento sobre a precarização da carreira docente?

Entrevistado: Precarização da carreira - Tem a ver com o quadro que está cheio, o quadro de professores efetivos está cheio, o envelhecimento do corpo docente. Com um número de candidatos que se criou nos anos 90, e ainda início de 2000 até 2010, com uma produção, na minha opinião, excessiva dos professores para um sistema. Produziu em excesso. E o número de alunos, globalmente, está desde 2000 sempre a descer. Portanto, uma série de contradições, qual é minha crítica maior? É que nenhum governo. Desde os anos 90, pelo menos, fez nenhuma planificação em relação ao futuro. Se não são precisos tantos professores, em algumas disciplinas, não estou a falar agora... há 10 anos ou há 15 anos já havia excesso. Porque se continua a deixar produzir em excesso mais professor? É criar frustrações. É criar um conjunto de, na altura jovens, que agora já não são jovens...

Já há 15 ou a 18, 20 anos a saltar de escola em escola, com meios horários. Já se sabia há 20 anos, em termos demográficos o que é que estava a acontecer. E também já se sabia que estava a produzir milhares de professores que não tinham lugar. Há aqui uma solução é matar todos os que tenham mais de 50 para dar trabalhar aos outros. Há acima de tudo, uma questão de planeamento do edifício da educação. Não há nenhum planeamento. As universidades abrem, querem fazer um curso de professores e fazem. Metem 20 ou 30.... Temos para aí Universidades e/ou escolas superiores que produzem à tonelada. E algumas não produzem coisas muito boas. Porque se se produzisse muito e fosse tudo muito bom. Mas é como tudo, não é? Eu continuo a dizer que há gente muito jovem, espetacular, fantástica. Não podemos, não quero que oiçam isto como nós (é que é uma coisa que me custava sempre ouvir na escola): Nós éramos muito bons, e os outros, os mais novos, não prestam. Isso não. Não é verdade. Obviamente que há muita coisa que não faz sentido, não faz sentido. Fazer cursos, e cursos, e cursos... Quando se sabe que não... Os governos têm de ter uma metodologia qualquer para... Quer dizer, dantes havia, houve uma altura, havia GETAP, etc. Houve uma altura que havia grupos no Ministério da Educação que faziam planeamento de longo prazo. Mas dos anos 90 para cá, parece que isso, e então depois da Troika... Na Troika cortou-se.... Foram, em 2011, despedidos, de uma forma geral, mais de 30000 professores. Fez-se 1 programa para o básico.... Sim e há algumas disciplinas que só têm 45 minutos por semana, isso é o quê? Aprende-se o quê? Portanto, há aqui todo um edifício que é preciso melhorar. É preciso melhorar a ficar... porque há muita coisa que está identificada há muitos anos. Que toda a gente sabe, mas, por as mais diversas razões, não muda, porque também há muitos interesses, não é? Há muitos sindicatos, e muitos interesses em jogo. E muitas associações e cada um puxa a brasa à sua sardinha. Eu quero mais umas horas para matemática, porque a matemática é que é importante... para português. Quando isto funciona assim é mau... Em função de.... É mau. É como o currículo. Que é uma coisa que me faz doer tudo... quando eu vejo cada ministro a querer impor um currículo. Acho que isso não faz sentido, não? Acho que tinha de haver alguma instituição que definisse os currículos e ao fim de 10 anos, fazia-se a sua avaliação. Agora os currículos duram 3, 4 anos e está tudo alterado, isto é o que está a dar grande instabilidade. Ou mandam os professores fazer formação para um determinado currículo e passado 2 ou 3 anos, é tudo para deitar fora?

Entrevistador: E quando mandam, porque às vezes as coisas são implementadas, tem de haver formação dos professores, não é?

Entrevistado: Claro... criam mal-estar, criam um desalento: Então fizemos formação para isto, fizemos formação para aquilo, fizemos mais isto e agora, quando já começamos a dominar, vai tudo fora outra vez. Portanto, cria, acima de tudo, um grande desalento. E depois ou temos uma perspetiva muito positiva, não é? De é pá... Como eu digo sempre concentra-te nos miúdos, nos alunos. E faz o melhor para eles. Se não ficamos malucos, piramos de vez.

Entrevistador: Vamos passar para o 8º grupo, vamos falar das perspetivas do desenvolvimento profissional decente.

Entrevistado: O desenvolvimento profissional docente é a aprendizagem contínua. E a aprendizagem contínua é a aprendizagem pedagógica, organizacional, quer dizer, enquanto professor, na minha sala de aula, tenho de aprender continuamente. Senão não há desenvolvimento profissional. Tenho de aprender, enquanto membro de um Conselho de Turma, como é que se deve gerir, como é que se deve organizar, aprender como é que aquele conjunto professores pode fazer mais do que a soma dos professores. Porque as reuniões devem servir para alguma coisa útil. Se é apenas para chegar lá, assinar um papel

e ir-me embora não há desenvolvimento nenhum. Portanto o desenvolvimento tem a ver, na minha opinião com uma partilha, e com o trabalho que se pode fazer ao nível da formação. De tentarmos aprender as novas tendências, os novos métodos. Mas tem de ser tudo muito bem planeado, estruturado, para ser para ser aplicado nas escolas. As escolas têm de ter mais autonomia, mas as pessoas também têm de querer ter mais autonomia. É uma coisa que eu acho que 99% não quer ter autonomia nenhuma. Eu acho que a maioria só quer que lhe digam: dá isto, e pronto. Isto é para fazer assim, então, eu faço, e pronto... Só há desenvolvimento profissional na nossa profissão, se houver investimento, investimento pessoal, da escola, principalmente ao nível pedagógico. Acho que o Pedagógico tem uma função muito importante, que ainda hoje não é bem reconhecida. É que pedagógico é o órgão mais importante da Escola. Na minha opinião, é aquele que se deveria preocupar com as orientações, mas com orientações sérias, que todos dissessem assim: Este grupo pensou nisto, sabe o que é que está a fazer, conhece bem a realidade da escola e tem aqui propostas e propostas que são capazes de ser exequíveis. Mas não... Regra geral, confrontamo-nos com uma invenção de 500 papéis todos os anos, que todos os anos vão para o caixote de lixo, que não servem para nada. Que ninguém sabe o que há de fazer àquilo. Há um crescimento que não se nota. Usando um palavrão que se usava aqui, que estava muito em voga há 7, 8, 10 anos, das organizações aprendentes das escolas em primeiro. Eu, às vezes tenho a sensação que nos últimos anos não se aprendeu nada, pelo contrário, se retrocedeu completamente. E fazem-se algumas coisas bonitas com algumas frases bonitas, mas as práticas não correspondem. A teoria... utiliza-se meia dúzia de termos, meia dúzia de chavões muito bonitos. Depois, na prática, vai-se a ver e não é nada. É importante o desenvolvimento profissional para termos desenvolvimento profissional. É preciso que as escolas tenham professores que queiram aprender. Que querem desenvolver-se, que queiram melhorar as suas práticas. E é preciso ter professores que estudem, que façam mestrados, que façam outras coisas. Que tenham uma mente mais aberta e que sejam capazes de agregar. Só que neste momento acho que vivemos (e acho que os últimos 2, 3, 4. são muito maus) o ambiente é tão desmotivando de uma maneira geral, que ninguém é capaz de fazer... é difícil, sinto que é extremamente difícil agarrar as pessoas para fazer o que quer que seja. Fazem aquilo que lhes interessa porque têm um projeto, porque lhes interessa para serem candidatos ao excelente. Mas depois... o debate falha, há muito pouco. É o que eu sinto, acho que já se viveram dias melhores, a esse respeito. E agora, muitas vezes, sinto as pessoas de pé atrás: Aquele quer fazer aquele projeto, deve ser porque quer ter excelente, então não vamos colaborar. É, não sei, a minha realidade é uma, não sei até que ponto é transversal.

Entrevistador: Já viveu algum acontecimento que mais tenha marcado, que mais tenha marcado o seu desenvolvimento profissional docente?

Entrevistado: É assim, há algumas coisas que para mim são referências claramente positiva. Para mim a reforma Roberto Carneiro, a dinâmica que trouxe para as escolas, a forma como mexeu com os professores, que mexeu nos currículos. Mas acima de tudo, como pôs os professores a debater a escola, a debater as questões pedagógicas, as questões do currículo. Que era isso do currículo até aí? Era a folhinha com um programa. Portanto, o que era isso de um projeto, um projeto de escola, um projeto curricular... na minha opinião. É uma lufada de ar fresco muito grande que vem mexer com os professores, que vem mexer com muita coisa, que vem mexer com muitos conceitos. Que tenta realmente fazer com que os alunos cheguem ao fim do 9º ano, que a grande maioria termine a escolaridade obrigatória, mas não é só terminar, mas que aprendam. Se calhar não é o mesmo. Também não se pode aprender tudo. Mas que o fundamental esteja lá. Portanto, é essa, acho que esta forma deu um grande contributo e depois há aqui mais questões com

o modelo que partiu daí, da forma com a instituição dos exames nacionais obrigatórios, que dantes era só para quem quisesse ir para o ensino superior. Com a reforma, todos os alunos passam a ter no final do 12º ano, sim, independentemente se querem ou não continuar para o superior, passa a haver os 2 exames no 11º, os exames no 12º. É criado o Gabinete de Avaliação Internacional. Começam a chegar, pela primeira vez às escolas, orientações muito claras sobre avaliação. Como é que se deve, ainda hoje ouvimos com frequência os nossos colegas dizer: vou corrigir exames. Não é corrigir exames, ninguém corrige, só classifica. Mas não vamos corrigir teste, nós classificamos e classificamos de acordo com critérios. Isto não existia. São critérios, são conceitos, que começaram nesta altura e que nós começamos a aprender com eles, não é? Porque alguns de nós já tinham lido alguns livros. Mas de uma forma formal começou-se a perceber que algumas coisas tinham de mudar. Portanto acho que principalmente ao nível da avaliação, ter um organismo que em outubro é capaz de dizer a todas as disciplinas como é que vai ser, qual é o modelo de prova, e os professores perceberem que também é importante fazer isso para os seus alunos. Portanto, veio introduzir, claro que isto não é de 1 ano para o outro, ainda hoje sabemos que muita gente não quer saber disto para nada, nem quis aprender. Eu fiz o curso de supervisor, de exames em 2004 ou 2005, e aprendi muito. Se calhar outros acham que não aprendi nada. Pronto, mas não foi só eu, felizmente, foram muitos. E com uma vantagem, foi um curso totalmente pago no Ministério, concorreu quem quis concorrer. Mais, com direito a ficar no hotel hospedo, foram 3 dias, ou 4 dias. Fizeram-se muitas coisas, o Ministério tentou fazer muitas coisas, também boas. Para que as pessoas todas crescessem do ponto de vista profissional. Agora se eu vou fazer um curso e venho de lá e vou continuar a fazer o mesmo que fazia porque não aprendi nada... Aquilo que cada um faz... nós sabemos que com os nossos alunos é a mesma coisa. Portanto, foi muito importante. E depois outra referência muito importante para mim, é o regime de autonomia. Que foi criado com o Decreto-lei 115/98. E que vem, na minha opinião, de forma muito positiva, dizer que há 3 órgãos, há um Conselho Executivo, assim tem de se preocupar com administração da escola. Há um Conselho Pedagógico que tem de se focar nas questões pedagógicas e há depois uma Assembleia de escola. Portanto, onde estão representantes de toda a Comunidade e que vai, vai no fundo, tentar perceber se está tudo a correr bem, mas que não tem muita força. Mas tem alguma importância... Mas o que eu quero salientar é uma coisa que ainda muitas escolas continuam na minha maneira de pensar a fazer de forma errada, é levar para o Conselho Pedagógico uma série de tretas que não são para o Conselho Pedagógico. E dizem coisas que são pedagógicas ou definir critérios de classificação, critérios da avaliação, ou definir orientações pedagógicas. Muitas vezes vamos à internet, lemos, e até temos vergonha daquilo que lemos. Eu tenho. Quando vejo algumas coisas... O decreto deu alguma autonomia, queremos mais? Eu continuo a ter muitas dúvidas. Só gritamos por mais autonomia, mas é só da boca para fora. Porque sempre que dizem: Tens autonomia para fazer o programa, eu não quero, eu quero é que me digam como é que se faz o programa. Qual é o programa. Não é por acaso que nós somos dos poucos países do mundo onde os professores não sabem trabalhar sem livro. O que é importante é ter um manual e seguir o manual. Agora ser capaz de preparar aulas... nós temos tanto o vício de manual que eu também não vivo sem um manual, mas podemos dar aulas sem manual, e podemos dar aulas mesmo aos meus alunos sem nos obrigarem a trazer o manual... como eu fazia. Principalmente no secundário, não é preciso. Não preciso de trazer o calhamaço. Portanto, quando me dizem, querem muita autonomia... só vendo, mas eu desconfio muito, porque a minha experiência não me diz nada disso. Autonomia implica muita responsabilidade. Muita. Decidir se vou por este caminho, ou se vou por aquele. E depois se chego ao fim, corre mal. Não, digam-me lá, é para seguir aqui o livro? Então vou seguir, é muito mais simples.

Entrevistador: E menos trabalhoso.

Entrevistado: Nós sabemos... basta ver os filmes, basta ver muita coisa sobre educação e percebemos que em muitas escolas os professores trabalham com muita autonomia. Mas no final do ano tem de ter resultados, se não? Não há concurso a nível nacional, há é um diretor que diz assim: Olha para o ano, obrigado, mas não te quero cá.

Entrevistador: Para além dos temas abordados, há algum assunto, algum acontecimento que deseje fazer referência, algo que tenha marcado a sua carreira?

Entrevistado: Aquilo que ao longo dos anos marcou, quer dizer, que a gente vai juntando, de negativo, tem a ver com a mudança sucessiva dos currículos, das orientações pedagógicas. Que faz com que a gente se pergunta às vezes: Mas afinal de contas, eu estou aqui a fazer o quê? Afinal de contas, andamos a fazer esta formação para a agora seguir este modelo. Esta orientação pedagógica e, de repente, vem outro Senhor Ministro, ninguém explica porquê? E estas sucessivas mudanças de programas, de orientações, isso principalmente o que aconteceu nos últimos anos. Porque houve uma fase nos anos 90, depois da reforma, até 2012 os programas, mesmo quando mudavam, o fundamental manteve-se, a estrutura e as orientações pedagógicas eram genericamente as mesmas. Depois veio o Crato, alterou muitas coisas e a seguir, vem outro ministro que alterou muitas coisas, e a seguir... nem isso. O pior é que o Crato ainda dizia o que queria. E a seguir, acho que veio alguém que não, que não diz o que quer. Manda umas orientações, uns papeis... Que ninguém sabe muito bem e acho que é uma grande frustração para os professores, mas é um sentimento assim, mas eu então andei-me a matar, andei a fazer isto, para agora... tudo que eu fiz, todo o trabalho que foi feito... isto não sai da cabeça de um momento para o outro. E as escolas acho que têm lidado muito, muito mal com isto, portanto para mim essa é a referência mais negativa que eu tenho.

Entrevistador: E a mais positiva, o que é que guarda dentro de si mais positivo? Depois de tantos anos a dar aulas.

Entrevistado: O mais positivo, primeiro de tudo, o reconhecimento dos meus alunos. Porque é uma coisa que se sente, que se sente com os alunos e com os pais dos alunos. Principalmente numa situação como a minha, em que nos últimos anos, tive muitas turmas em que muitos alunos eram filhos de Ex alunos. E a forma como vêm falar connosco, porque nós, muitas vezes, não sabemos quando nos encontramos. Ou como os miúdos nos falam, não é? Chegam: O meu pai foi seu aluno, isto é para mim, o *feedback*, é o mais importante. Porque nós sentimos que fizemos a diferença de alguma forma, em muitos momentos da nossa vida. E a diferença que fazemos com estes miúdos, não é para eles aprenderem muito é, muitas vezes, é só para poderem dizer que valeu a pena ter estudando, afinal de contas valeu a pena ter ouvido o professor e isso foi importante para mim. Para a minha vida. Mas isto está muito cá dentro. Nós sabemos que ao longo da nossa vida também fazemos muitos erros.... Sim, se conseguirmos admitir isso... fiz uma asneira no final do primeiro período, eu já vi que isto não devia ter sido assim, mas vou melhorar isto, vou alterar. Vou ter a coragem de muitas vezes ouvir os miúdos. E perceberam... Muitas vezes gosto de lhes dar uma folha em branco para eles preencherem. Sim depois de lhes dizer, a vossa avaliação já está, agora digam-me, o que é que está bem ou mal, e eles dizem. Eles dizem, quando percebem que não vai haver represáveis, eles dizem, e às vezes não gostamos daquilo que lemos. Não gostamos. Agora se tivermos cabecinha pensamos assim é para o ano, se calhar ou até no final do período. Eu nunca me esqueço de uma turma que tive 11º ano na Poeta, que tinha metade dos alunos que vinham comigo desde o décimo, porque aquilo naquela altura, de 2 turmas de

10º, só se fez uma de 11º, era normal. E os outros eram de outra professora. A turma tinha 28 alunos, ou 29, e os meus 14 ou 15 as horas correu tudo muito bem, os resultados foram fantásticos. E os outros eram uma raia. E eu irritava-me com eles e no final pedi para eles escreverem, e eles escreveram.... Escreveram algumas coisas que eu não gostei nada. E eles diziam coisas como: O professor com os seus alunos, que vinham consigo, quando põem dúvidas, é muito sorridente. Explica tudo direitinho. Connosco, parece estar sempre de trombas. E isto não foi dito nem por um nem por dois. Eu posso dizer que essa turma foi até ao 12º ano comigo. E posso dizer que felizmente acabou tudo em bem, mas foi preciso um grande esforço da minha parte e uma grande atenção para perceber. Eles eram, eram novos na turma. Os outros já me conheciam bem, e eu já os conhecia, portanto, a nossa interação era, era uma e a outra metade era completamente diferente. E eu, se calhar não tinha a mesma paciência, não é? E tenho a consciência que não foi fácil. E isto já lá vão mais de 20 anos. Eu acho que quando nós não somos capazes de fazer isto. Isto e outras coisas, não é? Perceber o que é que está mal...

Entrevistador: E conseguir ouvir, não é?

Entrevistado: E consegui ouvir, não é? Eu podia dizer que aquele são os alunos da outra professora que não ensinou nada. Felizmente eu conheci-a bem e sabia que não era assim. Mas todos temos dinâmicas diferentes, todos temos formas diferentes. E eles estavam chateados porque não lhes deram a mesma professora, com quem já estavam habituados. E foram colocados com um gaijo que está sempre bem disposto com os outros. Mas quando elas perguntam qualquer coisa, se calhar, responde sempre de uma forma mais ríspida. E eu digo, pois se calhar vocês têm razão, porque eram todos a responder o mesmo. Não devemos ter o rei na barriga. Isto é uma atividade muito rica, muito complexa e por muito que se estude...

Anexo X – Entrevista individual a LP

Entrevista realizada a 23 de abril de 2023

Entrevistador: O Presente guião de entrevista tem como objetivo compreender as perceções dos professores próximos do fim da carreira ou já em período de reforma, para identificar e descrever as mudanças educativas que modelaram os seus percursos profissionais. Os dados recolhidos através deste inquérito destinam-se à realização de um projeto de investigação no âmbito do mestrado em supervisão pedagógica da Universidade Aberta, sob orientação científica da Professora Doutora Ana Mouraz. Garantindo-se o respeito pelos princípios éticos e investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato nas respostas. A tua participação é voluntária e da máxima importância. Aqui não existem respostas certas nem erradas. Agradeço desde já a tua colaboração.

Professora LP escolheu algum objeto que queiras partilhar connosco?

Entrevistada: Esqueci-me completamente tenho andado assim mesmo, parvalhona...

Entrevistadora: Não faz mal. Não faz mal, respira fundo, não faz mal. Geralmente pedimos um objeto...

Entrevistada: Podes, depois, direcionar-me para um objeto que eu já não me lembro, já não me recordo. O que é que era, pronto?

Entrevistadora: Esta pergunta inicial é mais para ficarmos à vontade com as pessoas que não conhecemos. É uma maneira delas se começarem a abrir connosco para ficarem mais à vontade, mas nós já nos conhecemos há uns bons anos. Eu espero que já não seja necessário. Mas poderias ter um objeto que tivesse marcado muito ao longo da vida.

Entrevistada: Era um objeto feito na escola?

Entrevistadora: Não, não, era um objeto qualquer. Houve uma colega que trouxe uma caneta que a irmã lhe ofereceu assim que acabou o curso, e ela assinou tudo com essa caneta. Para ela, foi esse objeto que a acompanhou. Uma coisa assim, mas não faz mal, então. O que é que te levou a optar pela profissão docente?

Entrevistada: Provavelmente porque quando eu acabei a minha especialização para dar Trabalhos Oficiais. O que me direcionou realmente para isso? Eu tive professoras que me incentivaram, motivaram também, porque tinha jeito, pelos vistos, para a disciplina e porque também não havia muito mais naquela altura Não havia muita coisa realmente para as raparigas fazerem. A não ser... sei lá... escriturárias, num escritório, ou coisa assim. De resto não havia, não havia muito mais. Eu por acaso morei no campo e morei na cidade, na altura que ingressei no ensino vivia em Lisboa, por causa do trabalho do meu pai, a que era ferroviário, e nós andávamos sempre a saltar de terra em terra, de modo que também não tinha grandes raízes que me dissesse, olha, faz isto ou faz aquilo. Eu costumo dizer que realmente a vida tem-me encaminhado ela própria para as coisas. De uma forma muito natural, de modo que, se calhar, nem foi muito planeado, a vida é que

me encaminhou para ali, eu aceitei e fui. E escrevi, escrevi cartas naquela altura, eram os miniconcursos, nem sei se se chamavam assim, já não me recordo se se chamavam assim nessa altura... miniconcursos. Mas nós escrevíamos cartas para as escolas. Eu escrevi algumas 20 e tal, ou 30 cartas, sempre com aquela: Deus queira, Deus queira que me chamem da Figueira da Foz porque eu tinha ido à Figueira da Foz e tinha gostado muito. E então escrevi muitas cartas. Enviei para as escolas e, como muitas coisas aconteceram e tem acontecido na minha vida, realmente foi o único sítio onde me responderam. Foi da Figueira da Foz. De modo que olha foi mais um incentivo, uma motivação para eu ingressar realmente no ensino. E de facto foi engraçado... Não é? E lá fui, telefonei, fui à estação de Campolide, que eu morava em Campolide. Fui à estação de Campolide, fui telefonar porque naquela altura, em 78, não tínhamos telefone em casa, nem pouco mais ou menos, em 78, já há 40 e tal anos... Nem televisão tinha, quanto mais telefone. De modo que fui à estação, fui telefonar, combinei ir no outro dia e meti-me na automotora da linha do Oeste, e fui até a Figueira. E fui perguntando.... Fui sozinha, tinha 22 anos, fui sozinha, não quis que ninguém fosse comigo. Era assim muito independente. E fui, fui à escola.

Entrevistadora: Tinhas 22 anos quando começaste a dar aulas, se sim, que estudos é que tu tinhas nessa altura?

Entrevistada: Tinhas as especializações dentro das áreas que tinha.... Aquilo não tinha equivalências nem de sétimo, nem nada. Eram especializações de 2, 3 anos que fazíamos após o 5ºano, 5 anos que era 9º ano.

Entrevistadora: Faziam o ensino primário e depois faziam mais 5 anos?

Entrevistada: Sim. E, depois, fazíamos as especializações dentro das áreas para dar habilitação própria para dar trabalhos manuais oficinais. Não eram manuais, eram oficinais. Ao 3º ciclo e ao secundário, mas isto há 40 e tal anos, não é?

Entrevistadora: Estudaste em Lisboa? Fizeste essas especializações em Lisboa?

Entrevistada: Sim, sim. Fiz na Escola Joséfa de Óbidos. Eu fiz na Josefa de Óbidos e depois fui para a António Arroio. Na António Arroio, mas já foi depois... foi à posteriori. Isto tudo porque o meu percurso, o meu percurso de estudos, nunca foi seguido... Devido à profissão do meu pai houve muitos interregnos. Houve anos que eu, eu não fui logo... Eu fui uma aluna razoável, mas quando acabei a 4ª classe eu não fui estudar. Tinha mais 2 irmãos rapazes naquela altura, que iam estudar, quem continuava os estudos eram os rapazes e as raparigas ficavam em casa ou iam aprender a costura, que foi aquilo que me calhou. Fui aprender a costurar, mas sempre com, sempre com muito desgosto por não continuar os estudos e também a minha mãe sempre teve muito desgosto de eu não continuar. Mas depois, pronto, fui, recomecei para aí aos 14 talvez ... em Beja, num curso que era Aprendizagem de Comércio. Não era preciso o ciclo preparatório. É que depois foi tudo, foi tudo assim, aos soluços, como podia ser... Entretanto fiz o primeiro ano desse curso da Aprendizagem do Comércio e, entretanto, tivemos de vir outra vez embora. E viemos para Mafra. Foi na estação de Mafra, que a esposa do chefe da estação, que era professora primária, preparou-me. Sabia que eu tinha aqueles problemas todos e preparou-me para fazer o exame da sexta classe, e eu fiz o exame da sexta classe. E foi assim que depois eu fui para o Cacém fazer o curso de Formação Feminina, que era o

curso que as meninas antigamente tiravam. As que não iam para o liceu, não eram muitas. É, eu fui fazer o curso de formação feminina e foi a partir daí, da formação feminina, que depois eu fui incentivada para ir para os Trabalhos Oficinas. Tinha desenho, muitas horas de desenho. Tinha as disciplinas praticamente todas, que era um curso técnico, não é? Era um curso técnico, E tinha muitas horas de prática, tinha muitas horas de oficinas e desenho, e como eu até tinha jeito assim, olha, vou fazer o quê? Se com isto até se pode começar a trabalhar? Mais 2 anos ou 3, quando acabasse... vou para o ensino e como o ensino naquela altura não era nada como é hoje, não é? Era muito mais apelativo, mas muito mais. Fui, depois acabei a formação feminina. Que era mesmo um curso feminino, porque aquela altura, havia a formação feminina para as raparigas e o curso industrial e o curso comercial, mas as raparigas também iam fazer o curso comercial. Deixa-me pensar, a formação feminina fazia parte do curso industrial. Era um curso industrial também, só que a dos rapazes é numa vertente diferente, mais a eletrotecnia. O meu irmão, um dos meus irmãos, por exemplo, tirou a parte industrial que era a eletrotecnia e mecanotecnica e o outro meu irmão foi para o curso comercial, portanto eram realmente os cursos que usavam e eram os cursos que davam bons empregados ao país. O meu irmão fez o curso comercial e foi para os escritórios da CP, depois foi para o Montepio Banco e entre 200 e tal, ou muito mais, ele foi escolhido. tal e qual como o meu irmão que fez eletromecânica, ele teve formação para ser engenheiro. Aliás, isto é só um preâmbulo, não é? Mas é para tu veres como é que eram os cursos antigamente. O meu irmão, foi ele que esteve a comandar toda a instalação do comboio daqui da ponte, e foi ele também o responsável de toda a instalação do metro de Almada. Portanto, isto eram os cursos de antigamente, os cursos que acabaram com eles aquando da unificação. Quando o ensino unificado acabou, estragou tudo. Na minha opinião, estragou tudo, e não só minha, opinião. Mas pronto, foi assim que realmente nós começámos. Eu comecei, depois eles continuaram os estudos também assim aos saltos, porque tal e qual como eu também eles andaram sempre a mudar de sítio, não é, por causa do meu pai. Depois fui, depois da formação feminina, realmente fui para a Josefa de Óbidos fazer a especialização, que era uma especialização que se chamava de bordadora- rendeira. São cursos que vocês nem lhes passa pela cabeça, eram cursos que depois tinham outras valências. Nós podíamos ir trabalhar em revistas de moda. Podíamos ir trabalhar, portanto tinham outras valências, não só o ensino, só que realmente o ensino era a parte mais, mais, mais prática. Porque nós aprendíamos as rendas regionais, os bordados regionais. Dávamos tudo, dávamos essas coisas todas, portanto, ficávamos aptas e também na parte do desenho, ficávamos aptas para ingressar nas revistas de moda. Era engraçado. Depois dali... realmente foi com essa especialização que eu comecei a trabalhar. A realmente na Figueira da Foz e entretanto, depois assim que pude fui para a António Arroio e fiz Desenho Têxtil.

Entrevistadora: Então tu começaste a ensinar em 1978?

Entrevistada: Exato, a 14 de dezembro de 1978, portanto, no ano letivo de 78/79.

Entrevistadora: Diz-me uma coisa, que lembranças é que tu tens, já me disseste agora um bocadinho, mas pronto, que lembranças é que tu tens, de uma maneira geral, da carreira docente nessa altura, após 1974. Como é que era ser professor? Em termos, por exemplo, de concursos, colocações, vinculação.

Entrevistada: Os concursos, como eu disse, realmente, era enviando cartas às escolas, e depois havia os miniconcursos. Havia muitos horários, havia muitos horários incompletos. Eu fui para a Figueira, por exemplo, para aí com 8 horas se tanto. Era uma miséria realmente... tive de pagar quarto, tive de pagar alimentação. Não era fácil, mas era a única maneira ainda hoje é assim. As pessoas aceitam ir para 400 km, 300 km fora de casa, não é... para conseguirem um trabalho e foi um sacrifício que eu fiz, pronto. O sacrifício também não foi muito grande, porque eu queria realmente começar, queria trabalhar. É isso, e fui acostumada a aceitar as coisas, fui habituada também, não é... a esta vida de saltimbanco. Que era uma vida de saltimbanco e também não era muito exigente, de modo que não foi um mau começo. Agora, realmente havia, se eu bem me lembro, havia um distanciamento muito grande entre os professores efetivos, que eram os da casa já, e os provisórios, os contratados, nem éramos professores. Eu lembro-me que na Figueira da Foz, os professores novos, os contratados, a tratavam por senhores doutores aos colegas mais velhos. Eu como sou um bocado orgulhosa, não fazia... não dizia senhor doutor era o que faltava! Portanto, nós tínhamos as nossas salas específicas, e tínhamos na sala de professores o chaveiro. Nós íamos buscar as chaves, eu ia buscar a chave da minha sala, e ia para a sala. E ia dar as aulas. Depois de acabar as aulas, nessa altura tínhamos colegas, era par pedagógico. Não era fácil. Até porque ninguém nos ensinava a ser professores. Nós éramos assim despejados, é assim, olha....

Entrevistadora: Vocês não tinham aquelas disciplinas: psicologias, pedagogias... era só especializações?

Entrevistada: Não, claro. Era exatamente, portanto, só nos preparavam para a matéria, para dar o currículo, dar a matéria. E nem havia, não havia, não me recordo mesmo de ter reunião nenhuma com representante disciplinar, nem sei. Olha, não sei se havia representante disciplinar. Não sei, sinceramente. Diziam-nos: Olha, está aqui este horário, é para dar esta matéria. E nós fazíamos, pelo menos na minha disciplina, provavelmente nas outras, não seria, mas a minha, como foi sempre uma disciplina, agora não, mas antigamente era uma disciplina muito mais livre. Nós tínhamos uma certa liberdade para fazer as coisas, para trabalharmos. E realmente eu fazia aquilo que sabia, aquilo que gostava, e aquilo que os miúdos também gostavam. E olha, eu só sei que realmente os miúdos até gostavam, e se calhar era muito mais bem aceite do que... Olha, eu sei que nunca tive problemas, nem havia aquela documentação para depois na avaliação.... Sei lá, nunca. Eu não me recordo de realmente nas avaliações, não me recordo de dizer, olha as avaliações, não é? Não havia percentagens, não havia nada. Naquela altura não havia nada.

Entrevistadora: E lembraste quando deixaste de ser professora provisória para pertencer ao quadro. Como é que foi esse processo?

Entrevistada: Tive de fazer o estágio, foi um estágio aqui no Politécnico de Setúbal.

Entrevistadora: Foste tu que te ofereceste? Como é isso aconteceu?

Entrevistada: Não, não, eu não sei..., mas aquilo era a única forma de nós também ficarmos efetivos, se calhar concorri, não sei, mas já foi para aí no meu oitavo ano de ensino.

Entrevistadora: Estávamos nos anos 80, então.

Entrevistada: Sim, porque era mesmo assim. Não havia o estágio integrado, não é? É integrado, não é, não é? Não havia e depois quando realmente depois havia vaga... eu recordo-me que, de facto, nós fazíamos estágio já depois de termos uma certa experiência profissional. Não fazíamos logo estágio. Isso é tal e qual como as pessoas acabavam as licenciaturas, e não faziam logo os mestrados, e não faziam logo as coisas, tinham que ter um certo tempo de experiência para então fazer os mestrados. Não, não é como agora fazem tudo seguido. Realmente não era nada assim, não é tudo com certeza que sabes isso tão bem quanto eu. Porque primeiro adquiriam as experiências, adquiriam a sabedoria, trabalhando no terreno, e depois então...

Entrevistadora: Viam se gostavam também.

Entrevistada: Pois, provavelmente, e depois, então é que se passava... primeiro era a prática e depois era a teoria.

Entrevistadora: E lembras-te como é que os professores eram tratados nesta altura?

Entrevistada: Em que altura?

Entrevistadora: Depois de 74, nesta fase, por exemplo, como é que mesmo tu, sendo professora provisória, e mesmo os outros, como é que eram tratados em sociedade? Não é entre vocês, mas os professores em sociedade.

Entrevistada: Bem, éramos bem tratados, porque, aliás, as pessoas, eu era respeitada. E penso que a maioria dos professores eram respeitados naquela altura, éramos respeitados, até porque havia sempre uma certa deferência em relação ao professor, era alguém que estava acima, e eles também não sabiam as habilitações das pessoas, não sabiam se era licenciava. Eu tinha habilitação própria, não havia licenciatura, estava no meu campo, mas, mas estava corretamente, não é? Portanto, e era assim, as coisas eram assim, portanto não havia outra forma ... mas éramos tratados com respeito, tanto pelos encarregados de educação, como pelos alunos. Eu tive muitos alunos que não gostavam muito da disciplina, até porque eu estive na Figueira, e depois estive em Leiria também, e muitos dos alunos moravam no campo, e muito antes de entrarem às 8:30 ou às 8. Já não me recordo, nas escolas, já tinham tratado das vacas, das ovelhas, já tinham feito montes de trabalho. E eles vinham limpos, coitados, mas cheiravam tanto a vaca, mas, e eles diziam: eu só vim por sua causa. Verdade isso, isso é uma coisa que nos marca positivamente, porque eu tive muitos alunos que me diziam: eu vim por si. Portanto são coisas que hoje não há. Não há muito essa ideia, não há muitos alunos, ou quase nenhuns, a dizerem: olhe eu vim à sua aula por si. Não, as coisas estão completamente diferentes.

Entrevistadora: Olha, sobre esta fase que tu começaste em 78 até 1986, há mais alguma coisa que tu queiras fazer referência, fazer registo?

Entrevistada: Não sei. O que é que poderá ajudar ... 86 foi da lei de bases... Não sei. Eu andei por aí, também... 8 anos depois, estava a ver se me conseguia situar. Onde é que eu estaria nessa altura? Estava na Parede, de certeza. Porque eu tenho estado a tentar lembrar-me sobre isso. Estava na Parede... as coisas eram criadas e nós não dávamos muito por isso, nós estávamos ali para dar aulas, não dávamos, apesar de eu saber que sempre fui um bocado revolucionária em relação a muitas colegas minhas. Mas eu se calhar porque as coisas, porque eu fui sempre assim um bocado, se calhar não me recordo as coisas, se

calhar aconteceram naturalmente e eu não me recordo muito como é que, como é que foi, como é que aconteceu, qual é que foi a diferença. Não me recordo, mas na Parede realmente... não sei. Eu não tenho razão de queixa, porque eu fui sempre bem tratada. Não, eu não posso dizer que fui maltratada fosse onde fosse. Não, não.

Entrevistadora: E diz-me só uma coisa que só por curiosidade minha, nessa altura havia mais professores: homens ou mulheres? Quando tu começaste?

Entrevistada: Não me recordo, havia muitas mulheres, mas também havia muitos, lembro-me que havia uma série de homens na Figueira, havia uma série de homens e depois em Leiria também havia. Depois havia mais aquelas disciplinas de educação física. Algumas disciplinas eram mais... dá a sensação de que eram mais homens nos trabalhos oficinais. Eu não me recordo muito bem disso, porque os trabalhos oficinais sempre tiveram homens e mulheres. Dependia da área porque os trabalhos oficinais não são como agora. Os trabalhos oficinais estavam divididos por áreas, era a mecânica, a eletricidade, carpintaria, depois os têxteis que era a minha parte, estávamos assim todos, todos divididos. E tinham um por período, tinham uma área. E então nos trabalhos oficinais, realmente havia sempre muitos homens, porque era parte de eletrotécnica, parte da mecânica onde havia a parte das madeiras eram os homens que davam. De modo que não me recordo.

Entrevistadora: Era só uma curiosidade minha, como atualmente, a maioria são mulheres.

Entrevistada: É, só mulheres sim. Mas eu penso que fomos sempre, na maioria. A maioria foi sempre mulheres, eu penso que sim. É, eu acho que sim, pronto, mas não sei. Talvez na parte das ciências aderiam um ou outro homem, pois é Educação Física talvez, e nas oficinas. É, não sei se na música também. Não sei se na música também eram mais homens, já não me recordo. As coisas que realmente nos passa, até porque nunca foi necessário pensar muito nisso.

Entrevistadora: Agora, em relação à Implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. Nós sabemos que a partir desta altura começou a haver várias diferenças, várias mudanças no Ensino Obrigatório, recordas-te das transformações que trouxe para a carreira docente?

Entrevistada: As transformações a que nível?

Entrevistadora: Sobre a tua carreira...

Entrevistada: Isso começou logo a haver, sei lá... aquilo que eu me recordo e que foi sempre a maior luta, pelo menos a nível dos trabalhos oficinais, foi a unificação do ensino. Essa foi a grande luta, sempre foi a unificação do ensino. Mas isso foi logo em 75.

Entrevistadora: A lei de bases trouxe algumas mudanças, como obrigação dos professores tirarem um bacharelato, licenciatura...

Entrevistada: Pois, mas para isso depois fomos tendo formação, pronto. Depois, como era obrigatória a licenciatura, o Ministério arranjou uma equivalência, um curso, um curso de equivalência que nós tivemos de fazer. Toda a gente teve de fazer equivalências, mas como ainda nessa altura, ainda não havia obrigatoriedade da licenciatura, era o bacharelato, porque muitos cursos tinham era o bacharelato. Realmente o Ministério criou

os bacharelatos para nós. E nós tivemos de fazer. E mais tarde tivemos de fazer pronto. Ficamos com os bacharelatos ou equivalências a bacharelatos. A nível de vencimento também era exatamente a mesma coisa se tivesse a licenciatura, porque nos dava, nivelava a nível de vencimento, o mesmo que nivelava as licenciaturas.

Entrevistadora: E tiveste de ir estudar para onde?

Entrevistada: Tivemos, tivemos de estudar, através da Universidade do Minho. Para mim foi a Universidade do Minho, que nos ministrou os cursos. Nós estudávamos em casa. E que foi difícil, não foi fácil. Preparávamos e depois íamos fazer os exames à universidade. Eu ainda fui a Guimarães fazer um exame. Ia nervosa, tão nervosa, que eu nem sei... com três professoras que eu não conhecia de lado nenhum. Fazíamos os exames, primeiro eram os provas escritas, e depois íamos defender a prova escrita. E eu fui defender uma das disciplinas que era a disciplina de tapeçaria, de tecelagem. Fui defendê-la na Universidade do Minho e claro, como eu nem ouvi o que me perguntaram... reprovei. Estava tão enervada, tão enervada que nem ouvia o que é que me perguntava. Depois voltei outra vez a fazer outra prova escrita, e depois então lá passei na prova escrita.

Entrevistadora: Olha, e de que maneira, se tu te lembrares, é que é a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 que afetou a vida em termos profissionais, pessoais ou familiares?

Entrevistada: Não, não me afetou. Se calhar até foi bom para mim, porque realmente me deu ferramentas para eu ir completando os meus estudos. Eu acho que até foi bom, porque se não nos obrigassem a ter mais estudos ainda não sei como é que seria..., mas para mim não foi mau. Foi muito trabalho, foi muito trabalho, porque realmente nós estávamos a trabalhar com os nossos horários, não é? E tínhamos de estudar para nos preparar, porque o curso era intenso. E eu, ainda por cima, ainda tinha caído na leviandade de montar uma pastelaria..., portanto não me sobrava muito tempo para dormir. Aliás, durante muitos anos, durante anos, eu só ia à cama 3 horas, provavelmente. Durante anos. De modo que, se calhar, é por isso que ainda hoje continuo a dormir pouco, mas deu-me... eu gostei, porque eu sempre gostei de estudar, mas realmente não o fiz logo de forma seguida, porque a minha vida foi muito atribulada, não é? De modo que penso que foi bom, não foi mau. Aí como eu sempre fui uma menina assim, mais responsável, e de facto fui tendo sucesso. E depois, não ficámos por aqui. Nós fizemos o curso de equivalência a bacharelato, mas depois fizemos como como eles quiseram... já não me recordo o ano. Isso é que eu não me recordo. Porque as datas falham-me muito. Eles quiseram acabar com os trabalhos oficinais. E puseram-nos como opção. E a opção era realmente acabar mesmo com os trabalhos oficinais. O sindicato realmente era o SPGL na altura, eram poucos mais, não eram? Que nunca fez nada por nós... Trabalhos Oficinais, agora, se calhar, já é Educação Tecnológica, pois... E realmente nós tivemos de nos constituir em Associação de Professores de Educação Tecnológica e eu lá estive. Estive na Direção da Associação também. Trabalhámos muito. Tivemos muitas reuniões pelo país fora, tivemos muitas reuniões com o Ministério, e inclusive tivemos muitas reuniões com o Secretário de Estado Guilherme Oliveira Martins, e outros. Era o Partido Socialista que estava na altura. Tivemos muitas reuniões, mas conseguimos, se hoje há Educação Tecnológica é graças a nós. Éramos 4 ou 5, graças a nós, e conseguimos outra coisa. Conseguimos negociar nós, associação, eu estive lá também, e digo isto porque orgulho-

me realmente por estar assim, à frente, não deixar em mãos alheias a minha luta, porque nunca deixei a minha luta por mãos alheias. Nós conseguimos a licenciatura pela universidade Aberta, fomos nós que conseguimos a licenciatura. Chamava-se licenciatura... agora já não há, Licenciatura em Educação Tecnológica. Conseguimos negociar com a reitora. E foi, realmente, foi ótimo, porque a grande parte não sabem, ou outras estão-se a borrifar, mas de facto a Educação Tecnológica hoje existe, existem muitos que são licenciados e agradecem à nossa associação. Não foi ao sindicato, aliás, o sindicato não... porque o Ministério não negociava com o sindicato e o sindicato até nos pedia: Quando tiverem novidades, digam-nos, e não sei quê, então, mas negoceia, vocês é que devem negociar. Nós tivemos que nos constituírem associação, para fazer uma coisa que vocês é que deviam fazer. E, realmente foi graças à Lei de Bases do Sistema Educativo é que podemos colocar tudo em marcha, para conseguirmos ficar no ensino, porque senão a maioria das pessoas não estava no ensino, a disciplina tinha acabado mesmo.

Entrevistadora: E em que ano é que fizeste a licenciatura, não te lembras?

Entrevistada: Não me recordo. Eu acabei por ficar. Eu não concluí porque eu tinha tanta coisa para fazer, não concluí a licenciatura porque havia bacharelato e licenciatura. Aí eu fiquei com o bacharelato e depois fiquei com uma data de créditos a mais, mas acabei por não concluir a licenciatura, e hoje realmente... Eu não aprendia muito mais, mas hoje... às vezes, já penso que uma das formas, se calhar, depois de aposentada, de ocupar o meu tempo, era concluir, mas não nesta área, não é? Concluir através da Universidade Aberta, porque já tinha muitas disciplinas de equivalência, de certeza, não é? Mas não sei, logo se vê. Mas muita gente fez, muita gente acabou a licenciatura. Eu não acabei porque tinha a minha vida. Depois meteram-se as doenças da minha família, do meu irmão, do meu pai, da minha mãe, que eu tive de ser cuidadora deles, durante anos. E eu já não consegui acabar, concluir, mas acho que foi muito, muito, muito positivo e realmente, olha, nem me lembrava que isto foi tudo graças realmente à necessidade que nós tivemos a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, que tivemos realmente de completar as habilitações, não é, os estudos.

Entrevistadora: Eu vou falar contigo sobre outra coisa que já falámos um bocadinho há bocado, que é o reconhecimento social dos professores. Qual é que te parece ter sido a importância social da profissão durante o teu percurso profissional, por exemplo, desde que começaste em 78 até que concluíste agora em 2023, fala-me da tua opinião sobre o reconhecimento profissional dos professores. Eu sei que há muita coisa para dizer, mas estás à vontade para dizer o que quiseres.

Entrevistada: Eu costumo dizer, quando perguntam se gostas de ser professora, eu costumo dizer, eu realmente vim por acaso para o ensino, mas depois gostei, aprendi a gostar. A minha relação com os alunos foi sempre ótima. Pelo menos durante muitos anos, ainda. E eu digo que foi ótima porque realmente eu dava-me bem com eles. e como já disse, muitos te diziam que iam por mim, e tinha alunas que me chamavam de tia, pediam para me chamar de tia, de avó, de sei lá o quê? E eu tinha assim atividades... ia passear, eu pegava nelas ia passear em Lisboa, ia para o Campo Pequeno, ia ao Museu do Traje, porque eu tive no Lumiar também, de 2 ou 3 anos no Lumiar. E era realmente muito afável, depois nos últimos anos, já não. Mas acho que não é só comigo porque eu

perguntava aos colegas: Então, mas como é que é a tua relação com os alunos hoje? E as pessoas estão dececionadas, porquê? Já não há aquela proximidade dos alunos com os professores. Eu também gostaria de saber, porque se calhar se soubesse, tinha conseguido ultrapassar mais essa problemática. Mas não sei, com uns consegui trabalhar muito bem e de forma afável, próxima, com outros nem por isso. Porquê? Porque se há coisas... Eu não concebo a falta de respeito, não concebo a falta de respeito, e não entendo a falta de interesse em aprender. Provavelmente, porque eu tive sempre uma vida muito difícil. Foi com muita luta que eu consegui aquilo que consegui. Com muita luta, com muito trabalho e agora. E agora, realmente, a maior parte dos miúdos não quer trabalhar. E respeito pelo professor também não têm. Os pais não têm como é que eles vão ter? E, de facto, são duas coisas que eu não consegui ultrapassar, foi a falta de respeito, e a falta de interesse dos alunos pelo trabalho, pelo trabalho do fundo do professor e pelo trabalho para eles evoluírem. O trabalho deles próprios, não é? E eu até costumava dizer, olha, realmente vocês estão aqui, e eu também estou a pagar para vocês estarem aqui, porque eu desconto cerca de 45% do meu ordenado, que vai para impostos, e vai também para vocês estarem aqui a estudar, de graça. Portanto eu tenho direito de exigir que vocês trabalhem. Isto é mesmo aquilo que eu sinto, é verdade. Então se eu pago para eles andarem na escola de graça, também posso exigir que eles trabalhem.

Entrevistadora: Tu tens alguma ideia ou qual é o teu pensamento sobre os motivos que levaram a esta situação em relação aos professores?

Entrevistada: Sei lá, há quem diga que foi no reinado do Sócrates e da Maria de Lurdes, não é? A primeiro-ministro da Educação, Maria de Lourdes, penso que foi a partir daí que que mais se sentiu o desrespeito, a desresponsabilização dos professores, ou dos alunos pelas coisas realmente... Mesmo a sociedade, a sociedade também está diferente, não é a mesma sociedade. Para mim, acho que está diferente. Não sei explicar, mas a sociedade está diferente, as pessoas responsabilizam sempre o outro pelas coisas, e não se responsabilizam elas próprias. Não têm hombridade de olhar para elas próprias e dizerem sim, mas eu também pertença à sociedade. Faço parte da sociedade, portanto, também tenho de dar a minha parte. Pronto tenho de contribuir para que realmente a sociedade seja mais equilibrada. De facto, tenho de instruir os meus filhos, isto na parte dos pais, dos encarregados de educação, tenho de instruir os meus filhos, para realmente eles serem responsáveis e aproveitarem as coisas, as coisas que têm, porque nós podemos dizer que está tudo muito mau, mas o que é facto é que a nível de escola nunca houve tanta coisa de graça. No meu tempo nós pagávamos tudo: livros, cadernos, pagávamos tudo, não é? Agora têm livros de graça, têm computadores de graça, têm tudo de graça e não aproveitam. E não aproveitam... Nem os pais, tão pouco, deixam as criancinhas levarem os computadores que são da escola, para a escola. Não deixam. Portanto, não sei, ainda não sei, ainda ninguém me explicou, porque é que foi um gasto milhões para dar os computadores aos meninos, para eles não usarem. Só para fazerem um exame, a prova de equivalência, foi só para isso. Não sei... certo e ninguém me explicou. Portanto, agora que não tem valido a pena os milhões que têm sido gastos, não tem ao nível das aprendizagens, não e depois há outra situação que me eu tenho debatido imenso; no início debati-me e não me juntei porque não concordo, mas vou-me calando porque não tenho outra alternativa. Quando foi aquela história toda dos alunos todos passarem de ano... Mesmo com 7, 8 negativas passarem de ano. Isso tem um nome, foi um decreto ou não sei... Eu debati-me, estive nas reuniões de avaliações, e debati-me bastante por causa

disso, porque não concordava e ninguém me perguntou a opinião, se eles deviam passar todos ou não. Agora eu ver um aluno com 7 ou 8 negativas a passar... Ninguém me explicou, nem a mim nem a ninguém...que aquilo foi só 3 ou 4 que nas férias fizeram uma formação e vieram de lá com aquela história que a avaliação era no final de cada ciclo, não é. Mas ninguém nos explicou, ninguém nos disse... Ninguém me explicou qual era a vantagem disso? Para mim não há vantagem nenhuma, muito pelo contrário, porque se eles sabem que vão passar todos os anos, eles não trabalham, pura e simplesmente não trabalham. Eles não estão preparados para isso, eles até podem ter tirado esta ideia de outro país, mas só que realmente os nossos, os nossos alunos não foram preparados para isso. Não foram preparados, nem os nossos alunos, nem os encarregados de educação, nem nós, não fomos preparados para ter este tipo de ensino assim. Para eles é a Lei do menor esforço, mas com certeza que não trabalham. E esta situação para mim foi também muito má, porque os bons alunos, os alunos médios, foram prejudicados porque ninguém os defende. Ninguém defende os bons alunos. Para mim, ninguém os defende, e eles foram prejudicados porque a bitola é sempre por baixo e não por cima. Como a bitola é sempre por baixo... Os bons alunos também dizem assim: mas eu estou-me a maçar, a matar, a trabalhar, para quê? Se eles não trabalham, têm negativas a todas as disciplinas... e passam. Para que é que eu estou aqui amatar-me, a trabalhar? Isto é o que eles pensam... Portanto, quanto a mim está tudo ao contrário, o ensino está todo ao contrário. Isto é uma amálgama de situações a tapar buracos. Aliás, como o nosso governo não...? É só tapar buracos... eu não concordo. Sinceramente, não concordo. Nunca concordei com este método de ensino, este método de avaliação e eu acho que tem degradado desde estas situações. Então se antigamente eles passavam com 2 disciplinas, reprovavam com negativa a Português e a Matemática. Depois puderam passar com negativas a todas as disciplinas, não sei. E realmente muitos não trabalham, não trabalham porque não querem, porque se calhar em casa também não são muito incentivados, não é? Porque, porque parecendo que não, nós já temos quantos anos de revolução... 48, quase 50 anos. Parecendo que não, nós ainda temos muitos Encarregados de Educação quase analfabetos. Encarregados de educação de miúdos, que têm idade de ser meus filhos. Os pais dos meus alunos têm idade de ser meus filhos ou quase netos, sei lá, hahaha, e muitos são quase analfabetos. E realmente eles não têm, provavelmente, estrutura também, para incentivar e motivar os filhos a trabalhar nas escolas e a perceber o que realmente é fundamental saber-se. Uma das coisas que eu digo sempre aos meus alunos é que a nossa maior riqueza é a nossa cultura e o sabermos. Essa é a nossa maior riqueza. Não é o dinheiro, que eu possa ter ou não ter, a minha maior riqueza é a minha cultura. É aquilo que eu sei. Se eu tiver uma certa cultura e vasta, não eu consigo fazer qualquer coisa. Agora, se eu não tiver cultura nenhuma, se eu não tiver nada, não consigo sair da cepa torta. De modo que eu estou sempre a dizer isto aos meus moços.

Entrevistadora: Deixa-me só voltar um bocadinho para trás para ver se acabamos este grupo, Sobre o reconhecimento social dos professores, tens alguma história que tenha acontecido que queiras partilhar, alguma coisa que seja reveladora deste desta crise?

Entrevistada: Eu sempre tive Direções de Turma. As direções de turma... deixei de ter aí se calhar há 7 anos, talvez. Quando eu comecei a ter mais tempo de redução. Antigamente, realmente, creio que disse isso no início, realmente nós, os professores, éramos tratados com respeito e muita deferência. E cada vez mais somos tratados com menos respeito e menos deferência. Daí, os nossos alunos serem como são. Então esta é

a minha opinião, não é? Eu nunca tinha ouvido, a não ser na EBI do Esteval que os alunos não saem às pedras da calçada. Nunca tinha ouvido dizer..., mas é um facto, eles não são as pedras da calçada. E de facto, se os pais confrontam em tudo os Diretores de Turma. Pelo menos os diretores de turma que é com quem eles têm mais contato, não? E os professores também, se eles querem mandar até na forma como os professores dão as aulas. Que é que eu hei de dizer sobre isto? Não sei o que é que hei de dizer, mas sei que realmente eles tratam-nos com muito pouco respeito. Há uns anos a esta parte, os encarregados da educação tratam com pouco respeito os diretores de turma e enfrentam, confrontam. Há muitos anos que também estou na Sala Poeta, e ali nós conseguimos perceber muita coisa. Percebo que realmente eles, os alunos, vêm instruídos, vêm instruídos pelos Encarregados da educação sobre a forma como responder aos professores, e como hão de responder aos colegas, aos próprios colegas. E não é a melhor forma, eles não vêm instruídos da melhor forma. Não sei se respondi?

Entrevistadora: Não, claro que sim, claro que sim. Agora vamos passar para os efeitos do Tratado de Bolonha, que eu não sei. De que forma é que te afetou o percurso profissional?

Entrevistada: Tratado de Bolonha tem a ver com a as licenciaturas.

Entrevistadora: Sim e com o Mestrado.

Entrevistada: O Mestrado, não, Não me afetou absolutamente nada, para já não o fiz e também dentro da minha disciplina também não. Não tive qualquer tipo de problema, nem sei se há um colega que o tenha feito.

Entrevistadora: Que tenha isso agora só uma pergunta que não está aqui, mas é como já ouvi falar numa entrevista, fiquei curiosa. Se tu sentes que os colegas que acabam agora o curso com o mestrado tratam os colegas que já estão na profissão de maneira diferente?

Entrevistada: Diferente como? Sentem-se mais acima? Ali não. E pouco tenho contato com outras escolas, mas ali onde estou, não, até porque eram postos na linha. O Esteval tem um ambiente bom. Eu gosto do ambiente. Há aquele grupinho que está lá na mesa do fundo, que tem a mania que são... pronto. Mas o pessoal não liga...

Entrevistadora: Então pronto, passando um bocadinho à frente do Tratado de Bolonha, vamos falar sobre a Avaliação do Desempenho Docente. De que forma é que a avaliação do desempenho docente evoluiu durante os anos em que lecionaste?

Entrevistada: Não sei...

Entrevistadora: Pensa, inicialmente eras avaliada?

Entrevistada: Não, pelo menos que eu soubesse, não. Não me perguntes em que ano é que nós começámos a fazer os relatórios, não é?

Entrevistadora: Antes de 2001, porque eu comecei em 2001.

Entrevistada: Pois, já não me recordo disto.

Entrevistadora: E nessa altura, já tínhamos de fazer os relatórios anuais.

Entrevistada: Tínhamos de fazer os relatórios anuais, tínhamos de fazer a formação, os relatórios. Tínhamos de ter as 50 horas... depois não me recordo, mas nós, já há bastantes

anos que temos de fazer. Tínhamos a formação para fazer. Sabes, eu perdi-me um bocado no ensino porque eu estive 11 anos no ensino especial. Eu estive 11 anos no ensino especial, estava destacada, naquilo que concerne à educação regular. Não sei se posso assim dizer, eu perdi-me, perdi-me bastante. Realmente no ensino especial fiz muita formação, muita, muita formação. Porque éramos obrigadas a fazer, não é? Até era formação semanal praticamente. Por isso há ali um hiato de 11 anos, que não estou assim muito... houve coisas... Por isso é que às vezes também não te consigo responder exatamente. Foram 11 anos que não tive praticamente no ensino regular.

Entrevistadora: Mas olha, diz-me que efeitos é que a avaliação do desempenho docente teve no teu percurso profissional?

Entrevistada: Não, não foi com a avaliação que eu aprendi a ser professora.

Entrevistadora: Mas afetou-te de alguma maneira? Ou foi por causa da avaliação, visto que tiveste de fazer certas coisas que não farias.

Entrevistada: Provavelmente, provavelmente, e fazer mais formação do que faria, não é? Por acaso fiz muita formação, fiz muitas horas de formação e eu gostei de as fazer. Olha, por exemplo, aquela formação que nós fizemos naquele fim de semana, eu nem fiz o trabalho final, mas eu gostei de fazer. Tenho outras formações que fiz e nem fiz o trabalho final, porque não estava com capacidade para. E fiz outras que me questionei para quê, estou a fazer isto para quê? Porque depois não conseguimos pôr isto em prática, porque há muita informação que não conseguimos pôr em prática. Questionamos porque é que estamos a fazer isto, se depois não vamos fazer nada. É um bocado como os miúdos dizem, mas porque é que eu estou a aprender a História, ou estou a aprender Matemática se depois nunca mais vou mexer nisto. E nós assim: Sabes lá se vais mexer, sabes lá, com certeza que te vai fazer falta, porque isso tudo quanto a nós, todas as disciplinas fazem falta para nos valorizarmos, para valorização pessoal, não é? E se calhar, na formação de professores é a mesma coisa para nos valorizarmos. Só que realmente nós... eu fiz muitas e acabei por verificar que muitos papéis, muitos documentos eram iguais em todas as formações e as formações até eram diferentes. A dá para uma pessoa se questionar...

Entrevistadora: Então vamos avançar para um outro tema bastante atual, que é a Supervisão Pedagógica para efeitos da progressão na carreira. O que é que tu entendes por supervisão pedagógica?

Entrevistada: A supervisão tem o que tem a ver com propriamente o quê? Não sei se alguma vez tive supervisão de pedagógica. Nunca tive ninguém, tanto quanto eu sei, a ver o que é que eu fazia, se se a minha forma de tratar os alunos, de dar à matéria, dar os currículos, ver se seria a mais apropriada, se era a mais indicada, é isso? Nunca ninguém me instruiu. Nesse sentido, não e eu penso que há muita gente que não tem essa supervisão.

Entrevistadora: Diz- e uma coisa, tu quando saíste, concluíste no décimo escalão? E não tiveste de fazer aulas assistidas para a passagem para o sétimo?

Entrevistada: Não, eu nunca tive aulas assistidas.

Entrevistadora: E nunca foste tu avaliar outros colegas?

Entrevistada: Fui...

Entrevistadora: Então, foste supervisora pedagógica?

Entrevistada: Pois, fui supervisor 2 aulas.

Entrevistadora: Apenas a um colega, então?

Entrevistada: Não sei se foi um, ou se foram dois. O Rui que já cá não está... Este foi, não sei se foi a Maria João também.

Entrevistadora: São 2 aulas.

Entrevistada: Eu fui, se calhar só com o Rui é que tive de ir assistir às aulas, é que fui supervisora. É isso. Ainda não tinha pensado no termo. Há muitos termos que depois, como não converso muito com as pessoas, há muitos termos que me falham.

Entrevistadora: Quando os professores precisam de passar do segundo para o terceiro, e do quarto para o quinto escalão, precisam de ter aulas assistidas. O professor é o supervisor pedagógico.

Entrevistada: Pois exatamente, mas eu só fui assistir a 2 ou 3 aulas, sim. E às outras fiz a minha avaliação mediante os documentos que me foram fornecidos. Depois fiz os meus relatórios, dei a minha opinião sobre aquilo que eu achei sobre o que os colegas fizeram, mas as aulas são tão preparadas para terem sucesso... realmente é quase impossível ser uma má aula. Portanto, até que ponto é que esse tipo de formação também é verdadeiro? Também me posso questionar, não é? O Rui, por exemplo, ele já cá não está, mas é a mesma coisa... Tanto quanto eu sei, ele não era assim tão bom professor como ele transmitia ou queria transmitir. Não era tão bom professor como, por exemplo, a diretora da escola queria acreditar que ele fosse. Porque ele era uma pessoa que se insinuava bastante na direção, perante as pessoas, perante os outros, e tinha mais feitio para isso e outros não tinham, por exemplo, a Maria João não tinha tanto feitio para andar... Eu fui persuadida, a dar muito bom, ou excelente ao Rui que copiava tudo. Fazia *copypaste* de tudo. E a Maria João na opinião da diretora, merecia negativa porque não andava lá de volta dela. Claro que eu não lhe dei negativa, dei-lhe Muito Bom. Depois, acho que elas desceram para Bom.

Entrevistadora: O quantitativo sim, então entre aquela primeira ideia que tu disseste, para que achavas que servia a Supervisão Pedagógica, uma pessoa que assiste às aulas para orientar, para ajudar, para e esta supervisão pedagógica que eles criaram para progressão na carreira, tu estás de acordo? Com esta utilização deste nome para esta situação?

Entrevistada: É, eu acho. Que fica a minha opinião, vale o que vale, mas eu acho que fica muito, muito pela rama. Eu não sei que efeito prático é que aquilo tem. Eu não sei o que é que se passa nas outras disciplinas. Conheço muitas colegas que tiveram aulas assistidas, mas as aulas foram preparadas para aquele efeito...traduz a realidade???

Entrevistadora: E se pensarmos no temo de Supervisora? Esta supervisora faz mesmo o trabalho de Supervisora?

Entrevistada: Faz daquelas aulas... eu sou muito realista, não sei se me conheceste o suficiente, mas para mim aquilo que é, é e o que não é, não é. Até posso falar contra mim,

mas para mim, esta supervisão não traduz muito... e depois há pessoas que têm mais jeito para escrever, para dizer as coisas, tudo muito bonitinho... para preparar as aulas e outras nem tanto. Por vezes os que não têm tanto jeito para pôr tudo muito bem no papel, se calhar até dão melhor as aulas do que os que têm mais jeito. Por isso é que digo que não traduz exatamente as coisas que são.... E eu apanhei por tabela isso. Quem conhecia o meu trabalho como professora da minha disciplina, sabe perfeitamente o que eu era como professora, mas para pôr na prática sabe que eu tenho alguma dificuldade em ordenar as coisas, em preencher...tu estás a ver que eu me perco muito... E como eu na Poeta, nem se calhar devo ter ido dez vez lá acima (à sala da direção) quando eu subi para o 9º escalão, no ano que eu fui avaliadora, eu ia quase tendo negativa. Tinha capacidade para avaliar, mas ia quase tendo negativa... tive um bonzinho na minha avaliação. Porque realmente isso acontece, ainda, em muitas escolas, eu era uma ovelhinha negra, porque não andava lá de volta, nem dizia amém a tudo, nem pouco nem mais ou menos... e como sempre soube o que tinha de fazer como professora e pessoa, não andava sempre lá na direção a perguntar se podia fazer qualquer coisa.... Sabia o que tinha a fazer e fazia, sou assim... pronto. E tive uma nota baixa... quando eu sei que merecia ter tido muito mais. Por tudo o que dei àquela escola... por tudo o que dei àquela escola... e também porque me falhou um parâmetro, não conclui uma ideia...não vieram ter comigo e me disseram: Olha lá, conclui... e ficou assim, percebes? Ainda há muito favoritismo nas escolas. Sempre tem havido e cada vez há mais.

Entrevistadora: Vamos aproveitar esta ideia, para mudar de grupo. Vamos falar de um assunto que já tocámos um pouco há bocado, que é a Precarização da Carreira Docente. Ao longo da tua carreira como professora, de que forma é que sentiste a precarização da carreira docente?

Entrevistada: Uma das situações fundamentais, não sei se tem haver com isso, é as pessoas andarem fora de casa, longe da família... a 400km com filhos pequenos... umas vezes levam-nos, outras ficam com os avós. Não é possível serem felizes...é bastante difícil para os professores, é o andarem com a casa às costas, andarem a Terra em Terra. É como se não tivessem família, não é? E muitos têm, se calhar uma boa parte têm, inclusive, têm filhos pequenos. Tenho apanhado alguns colegas que os trazem. Só que realmente têm de os colocar em infantários, em amas. Em maior número, provavelmente deixam-nos com os pais, aqueles que não são professores também, não é? Estão fora de casa e deixam-nos com os avós. Temos tido realmente colegas que é um sofrimento muito grande. Porque os filhos choram, outros estão realmente muito revoltados pela situação em si, porque não os têm casa. Uns dizem que não querem saber das mães, é o não quero saber de ti, e não gosto de ti, não estás comigo. E depois é também a parte económica, o vencimento não é muito, não é assim tanto quanto isso, e as pessoas realmente que andam mais por fora, são aquelas que ainda não são efetivas, não é? Portanto, logicamente ganham menos à partida, todas as situações são más. E depois, se a pessoa não está psicologicamente bem, também não desempenha um papel, apesar dos alunos, e da escola não terem culpa, mas as pessoas são humanas, e como são humanas não podem estar a 100 % no trabalho. E pronto, se calhar, faltam mais, não é? Não sei. Provavelmente todos esses problemas influenciam o trabalho como professor. Provavelmente só têm mais tempo, como estão em quartos, têm mais tempo para preparar as aulas. Não sei se têm ou não...

Entrevistadora: Sobre este assunto da Precarização da Carreira Docente, tens algum pensamento que queiras deixar?

Entrevistada: Eu já tenho pensado várias vezes nisso, mas não sei, não havia uma explicação plausível, não ouvi uma explicação válida, que proporcionasse uma hipótese de as pessoas ficarem mais próximos de casa. Fala-se que o Ministério de Educação quer que todos os níveis de ensino fiquem sob a responsabilidade das câmaras, não é? Não sei se isso resolve, não sei se isso resolveria. Eu penso que podia resolver por um lado, mas por outro não resolve, porque as pessoas não são honestas e imparciais. As pessoas não conseguem ser imparciais a esse ponto. Porque antigamente, os concursos eu lembro-me, os concursos começaram a ser a nível do Ministério, precisamente para não haver injustiças. Para que umas pessoas não passassem à frente de outras, foi por isso é que começou. Os concursos começaram a ser a nível do Ministério. Então, e agora? No início ainda houve problemas, porque ainda mesmo assim ainda conseguiam com o Secretário de Estado não sei que, ainda desse ali uma mãozinha. No início ainda havia, lembro-me bem. Então e agora? Passamos outra vez para as câmaras. Onde sabemos que as câmaras são partidárias? Quando sabemos uma série de coisas que se passam nas câmaras, que se passam em todo o lado, o compadrio que existe. Nós sabemos, por exemplo, nas escolas particulares são as escolas que escolhem os professores, não é? São as escolas que escolhem quem querem. Se as camaras escolhessem pela capacidade de trabalho, se escolhessem pela qualidade... Mas não sabemos.... Dizem que as habilitações e as notas não devem de ser só isso para colocar as pessoas, para os concursos, não é? Não sei, estou muito confusa em relação a isto tudo, não sei, só sei é que eles, se calhar e os computadores, a informática já fazem tudo e mais alguma coisa com informática. Provavelmente eles teriam capacidade, se quisessem, de fazer programas para saber de onde é que são as pessoas e para onde elas querem ir, e as colocarem mais próximos de casa. Se calhar para mim seria essa a melhor forma. E realmente eu acho que tudo isso influencia, só isto influencia a capacidade de um professor para o seu bom desempenho.

Entrevistadora: Mudando um pouco de assunto, diz-me uma coisa, sabes o que é o Desenvolvimento Profissional Docente?

Entrevistada: Posso saber, mas não sei definir...

Entrevistadora: O que é que tu entendes por desenvolvimento profissional docente?

Entrevistada: Não sei, é a capacidade que cada um tem para melhorar o seu trabalho junto dos alunos, é mais ou menos isso, não é? Mas eu acho que se é mais ou menos isso, a capacidade que cada um tem de se entrosar, ao fim ao cabo, no ensino nas aulas. Tem a ver com, com muitas, muitas situações, tem a ver com o dia a dia, tem a ver também com as formações. É evidente, tem a ver se as formações são as mais adequadas para a sua disciplina, muito embora nós saibamos que o ensino tende a ser cada vez mais multidisciplinar. E eu até concordo com isso. Porque no fundo tem a ver com a cultura, a cultura geral de cada um. Porque nós não podemos só, é a minha opinião, a minha forma de estar na vida, não podemos só saber fazer uma coisa, direcionarmos só para um campo. Eu penso a nossa visão tem de ser muito mais abrangente, tanto a nível das nossas capacidades e de trabalho, do nosso saber, tem de ser muito mais abrangente do que só aquilo, portanto, também tem a ver com as formações que nós fazemos, em várias direções. Eu, por exemplo, não fiz só formações dentro da minha área, fiz formações

dentro de várias áreas. E gostei, mas isso tem a ver com cada um, se gosta de aprender, se não gosta de aprender, se se está a borrifar, eu ouço tanta coisa, ouço tanto colega a dizer: se não for na minha área, eu não quero, se não for, não quero, não faço. Isso também depende muito de cada um, daquilo que as pessoas gostam. Eu, como gosto de aprender... posso não saber muito... Eu não sei muito, sou muito ignorante, mas gosto de tocar um bocadinho de cada coisa. De modo que às vezes ouço colegas dizerem: Eu não faço nada fora da minha área. Não sei se terá alguma coisa a ver com isso, mas eu penso que o professor cada vez mais tem de ter um conhecimento muito abrangente para poder responder aos alunos, nas várias situações e não estar sempre a dizer: Aí, não sei, olha, espera a depois eu vou pesquisar e para a próxima aula digo-te.

Entrevistadora: Olha, diz-me uma coisa, dentro deste tema, o Desenvolvimento Profissional Docente, que acontecimento é que mais te marcou, qual foi o acontecimento que mais marcou o teu Desenvolvimento Profissional Docente?

Entrevistada: Foram todos, lá está, foram muito abrangentes. Ao fim ao cabo, todos contribuíram para o meu enriquecimento como pessoa. E tenho feito dentro da minha área também, tenho feito formações, mesmo sem ser dentro, que nunca me serviram para nada, dentro do ensino não me serviram para nada, serviram por todas as formações que nós fazemos. Servem sempre, não é? Enriquecemos sempre, tudo quanto nos enriquece como pessoas. Vão servir para alguma coisa. Eu sempre fiz, eu gosto muito de aprender. Eu aprendi cerâmica, cerâmica de formas, aprendi a trabalhar na roda de oleiro, aprendi fotografia, a fazer fotografia. Eu gosto mesmo muito de fotografia e leio, muito sobre cães e gatos. Leio muito sobre a natureza, tudo quanto é documentário, nem que esteja até às 2, 3 da manhã. É quando há os melhores documentários sobre a natureza, sobre as coisas que eu gosto... todos me enriquecem todos.

Entrevistadora: E não houve um que tivesse marcado mais?

Entrevistada: Não, porque todos foram importantes na altura, todos foram importantes.

Entrevistadora: Agora temos uma pergunta final. Para além de todos estes temas que abordamos, se há algum assunto, algum acontecimento que desejes fazer referência, alguma coisa que tenha marcado a tua carreira. E tu és muito especial, porque és aqui a pessoa que acabou de entrar na reforma, portanto...

Entrevistada: Eu penso que estejamos onde estivermos, seja no ensino ou seja onde for, como professores como a como alunos. Há uma coisa que eu tento sempre ministrar aos meus, que era sermos persistentes. A persistência, não devemos desistir. E eu, como falaste, no décimo escalão, eu podia ter entrado para o décimo escalão há uns 2 ou 3 anos. E não entrei, precisamente, porque não fui persistente em fazer os trabalhos das formações também pelos factos que já mencionei, não é? As doenças de família e realmente não estava muito bem psicologicamente. Mas, se calhar, se eu tivesse sido mais persistente, se calhar teria entrado para o décimo escalão, e teria usufruído do décimo escalão há muito mais tempo. Assim não usufruí praticamente nada. Porque não influenciou na minha reforma em absolutamente em nada. De modo que a persistência, o gosto por aprender... e o saber viver com os outros...

Entrevistadora: Olha uma coisa que não está aqui questionado, mas o qual a memória, o acontecimento, que levas mais no teu coração?

Entrevistada: Não sei... Entristece-me muito quando ouço colegas dizerem: Amigos, eu dentro da escola, dentro da profissão, não faço amigos. E a mim arrepiava-me muito isso porque é o sítio onde nós estamos muito mais tempo. Eu tenho 44 anos de ensino. Passei a maior parte da minha vida, do meu tempo, na escola. Se eu não tivesse feito amigos, se não tivesse feito amizades, eu sentir-me-ia muito pobre. Sentia uma frustração muito grande, de certeza. E eu não sou muito expansiva, já fui muito menos do que sou. Mas eu sempre por todo lado que andei sempre fiz amigas e amigos. E isso, parecendo que não, também nos ajuda profissionalmente, se nós estamos bem connosco, estamos bem com os outros. Profissionalmente também conseguimos estar melhor, não é? E realmente a amizade, o saber estar, o saber viver, conviver com os outros é muito importante.

Entrevistadora: Graças às boas memórias que guardas contigo. Algum arrependimento?

Entrevistada: Se calhar ter sido às vezes muito exigente.

Entrevistadora: Contigo ou com os alunos?

Entrevistada: Com ambos, mas se calhar... com eles. Porque, como não tenho filhos, foi mais difícil para mim estipular uma bitola de um nível de comportamentos, ou consoante as idades. Em termos ao que é exigido mais deles, do que aquilo que eles poderiam dar, não sei... Se calhar, não sei. E se calhar também prejudiquei-me ter sido um bocado... é uma confissão assim... sei que sou muito orgulhosa. E prejudiquei-me se calhar nos últimos anos por isso, por ser orgulhosa. Não dar assim muita mão à palmatória e nem pedir por favores.

Entrevistadora: Queres deixar mais algum pensamento antes de eu parar de gravar?

Entrevistada: Não, só espero que tenha valido de alguma coisa esta nossa entrevista e que tenha ajudado nalguma coisa, nesta minha... neste meu, olha, eu não sei...

Anexo XI – *Entrevista individual a MJB*

Entrevista realizada a 22 de abril de 2023

Entrevistadora: Boa tarde. O presente guião de entrevista tem como objetivo compreender as perceções dos professores próximos do fim da carreira docente ou já em período de reforma, para identificar e descrever as mudanças educativas que modelaram os seus percursos profissionais. Os dados recolhidos através deste inquérito destinam-se à realização de um projeto de investigação no âmbito do mestrado em supervisão pedagógica da universidade aberta, sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Morais. Garante-se o respeito pelos princípios éticos da investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato das respostas. A sua participação é voluntária e de máxima importância. Não existem respostas erradas nem certas. Desde já, agradeço a sua presença. E queria saber se trouxe algum objeto ou se tem algum objeto que queira mostrar para iniciar a nossa entrevista.

Entrevistada: Sim, ele está aqui dentro de uma caixinha, não sei se posso mostrar, eu vou abrir porque só tem sentido se eu abrir. E agora posso fazer assim? É giz, está comigo desde os primeiros anos que eu lecionei. Eu lecionei fora do país e depois inclusivamente aqui. O meu nome, não é? Portanto, tem anos... posso precisar: desde 86.

Entrevistadora: Já tem uns anos....

Entrevistada: Sim, já tem uns bons anos!

Entrevistadora: Foi a professora que comprou ou ofereceram?

Entrevistada: Não, não, isto era mesmo da escola. E que davam a cada professor. Porque o meu início foi numa escola particular, e todos os professores tinham uma caixinha. Podia ser esta que é castanha, havia em azul e depois com giz lá dentro, portanto, nós andávamos sempre com ela. Era ainda do tempo em que o giz imperava. E o giz... posso-lhe dizer que sempre me seduziu muito. O trabalhar com o giz. Porque acho que seja uma vinculação no laço que se estabelece com o ensino na verdadeira aceção da palavra, porque é por ele que também se transmite o conhecimento. Tanto que os alunos também vão pegar no giz, na altura era assim, que o professor também e, portanto, todas as sensações, tanto os sentidos, do olhar, do cheirar, do pegar, não é? Estão todos ali envolvidos. Portanto, quando olho esta caixinha. Eu tenho ali muitas recordações também na minha Memória.

Entrevistadora: Muito bom, diga-me, o que é que a levou a optar pela profissão docente? Pode começar desde o início, mesmo...

Entrevistada: Não há uma tradição na família de docência. Todo o gosto foi realmente acho que inato. Porque desde menina, desde que eu me lembro, eu já dava aulas para alunos imaginários, portanto, eu própria era professora e eu própria era o aluno, ou os alunos. E, portanto, desenvolvia. Há um aspeto que também gosto, portanto, vou partilhar porque não havia quadros naquela altura em casa não é, portanto, era tudo assim, diferente e eu pedia constantemente um ponteiro. Um familiar muito querido trouxe-me, nós

tínhamos a parte também de campo, de exploração, porque a família, também ligada de engenheiro agrônomo, e trouxe-me, então era uma delícia, não é? Eu com o ponteiro, finalmente ia dar as aulas imaginárias, portanto, foi por instinto, por gosto, não é?

Entrevistadora: E diga-me uma coisa, como é que foi o seu percurso em relação ao ensino, concluiu o 12º ano e foi para a faculdade. Começou a dar aulas antes?

Entrevistada: Pois, então eu tenho de retomar um bocadinho aqui algumas questões de datas. Portanto, o meu início, foi aqui em Portugal. Aliás, o meu nascimento sou eu, sou de Angola pronto e, portanto, eu vim para Portugal, sou uma cidadã do mundo, como às vezes os meus alunos que gostam de saber quem somos, então eu acabo por dizer que sou uma cidadã do mundo. Depois vim para Portugal com a família: pais, irmão, e estive num colégio particular logo no início, desde muito pequenina. Portanto, desde os 4 até aos 5 anos, entretanto viemos, isto era em Lisboa, depois viemos para uma cidade. É em 74, 75 fomos para o Brasil, portanto eu fiz aqui até ao, digamos, na altura era um pouco antes do quinto ano. E então em São Paulo, no Brasil, houve as equivalências e, portanto, voltei. Um pormenor, nós aqui já tínhamos vivenciado o 25 de Abril. Posso dizer que nesse dia saímos para a escola naturalmente, porque estávamos aqui, não era Lisboa, e então um colega muito engraçado, dizia-nos - muito engraçado mesmo, da maneira de ser: a revolução, a revolução e nós achávamos, nós julgávamos que era realmente uma brincadeira. Mas não, não era, era a revolução do 25 de abril. É, não tenho assim grandes recordações, portanto, a rádio, por exemplo, músicas que se sabia que estava a haver qualquer coisa, mas não assim em concreto, é só para dizer que quando cheguei a São Paulo voltámos outra vez. Eu digo voltámos porque é impossível não falar do meu familiar, do meu irmão para o regime de colégio, portanto, com uniforme e tudo. As raparigas podiam já usar calças, mas tínhamos a opção, não é? E, portanto, era rígido outra vez. Porque no início, como tínhamos chegado há pouco tempo faltava acho que um padrão de meia, não é? Nós levávamos, mas não era o padrão da escola. Então a Senhora Diretora, não era o seu Diretor que, entretanto, tinha saído, apontou-nos logo que tínhamos de levar as meias, pronto, passo a expressão. Entretanto, continuámos, entrámos na faculdade e quando comecei a minha docência foi mesmo a nível particular nesta escola onde tínhamos, portanto, o giz. Logo, logo a seguir já tínhamos a escola muito bem aparelhada, e tínhamos o giz, o giz não, portanto, os quadros vitrificados, portanto já com outra, com outra perspetiva. Mas podíamos usar igualmente o giz.

Entrevistadora: No Brasil, quando estudou, era como cá, estudou até ao 12º ano e. Depois entrou para a faculdade?

Entrevistada: Sim, lá há um exame, portanto, de acesso à faculdade que se chama vestibular. Entretanto, não conta tudo, mas conta uma nota e depois, dependendo do curso, há cursos, claro, como aqui, portanto, as engenharias, a medicina são os cursos mais difíceis. Arquitetura também. E só uma questão, digo mesmo que com mais liberdade de escolha, por exemplo, eu fiz português e duas línguas estrangeiras ou poderia fazer português, uma língua estrangeira, e linguística que era o currículo máximo que eu gostava de fazer, porque eu gostava muito das línguas. É então, o que aqui não seria possível? E quando voltei, se calhar agora até pulo um bocadinho, os concursos, aliás, eu vim substituir uma colega que estava de licença de parto, pelas dificuldades, e num ciclo sem saber nada. Nada no sentido assim, puseram-me na sala, puseram-me e eu sabia ao

que vinha, mas o colega foi extraordinário, do Departamento: fale do programa, fale de alguma coisa e eu estava com os quintos e sextos, portanto, foi ali uma delícia a entrar. Eles faziam perguntas, não sabiam da situação, mas, portanto, são aquelas perguntas de início de ano. E depois então era por concurso, por concurso a nível nacional. Portanto, lembro-me de concorrer para as 5 regiões, se não estou em erro, podíamos não concorrer para todas, mas na altura todos os docentes queriam ficar efetivos, portanto isto em 91, 92, mais ou menos.

Entrevistadora: Foi quando veio para Portugal?

Entrevistada: Sim, sim, sim, aliás, eu vim, fui a primeira a vir, porque eu tinha de abraçar, portanto, entrar logo. Não podia perder o lugar, portanto foi assim, quase diria de um dia para o outro, portanto.

Entrevistadora: E onde é que foi a sua primeira escola?

Entrevistada: A minha primeira escola foi em Abrantes, porque eu vim substituir uma colega, mas assim sem, sem concurso, não é? Portanto, tive um familiar que depois preencheu-me os papéis, obviamente, e eu precisava.... Era impensável hoje em dia, não é? Portanto, eu comecei. Quer que eu fale um bocadinho da minha, da minha experiência lá do Brasil?

Entrevistadora: Sim, sim, porque como não esteve cá, como não lecionou em Portugal de 74 até 86, não é? Porque é este o tema deste grupo sim, se me puder falar da sua experiência no Brasil.

Entrevistada: Sim, então eu na altura tinha de escolher e como estava no meu estágio, foi assim muito inusitado, porque puseram-me numa arrecadação. Fizemos o estágio como aqui. Então, tinha a colega que estava à frente do nosso estágio, colega que estava na escola. Portanto eu tinha essa ligação. E dava-lhes sempre o feedback, portanto de x em x tempo, portanto como conversava, ia dizendo, escrevendo, o que é que fazia com eles, portanto e eles eram realmente... porque eu tinha sotaque, não é? Portanto para eles, eu era a portuguesinha. Como diziam, era a portuguesinha que estava com eles. Isso foi realmente nunca posso dizer, portanto, pelo contrário, por exemplo, fui sempre muito bem recebida a todos os níveis. A nível de escola, a nível de sociedade, a nível enfim, estendido à família também e depois eu estive, depois disso, fizemos também o estágio na própria universidade. Eu estudei na Universidade de São Paulo, na capital. O estágio era também feito - isto era a nível de português, das línguas. Tínhamos também o nosso colega que estava à frente do nosso estágio. Uma simpatia, uma pessoa incrível que nunca vou esquecer. Portanto, isso também possibilitou que fizéssemos uma coisa inusitada, porque os colegas, praticamente todos, todos os colegas, sabem falar muitíssimo bem inglês, mas ali era uma oportunidade de virem recordar um pouco o inglês e aprender pela primeira vez o francês. Porque não era muito tão divulgado e tive o prazer de continuar depois no 2º ciclo, digamos assim, tanto em francês, como em inglês. Depois dessa experiência, então, foi mesmo escolher o que é que era. Acabei, por força das circunstâncias, as oportunidades que nos escolhem, digamos assim, a dar aulas numa escola particular de inglês, então comecei com uma turma e depois o horário era sendo preenchido. E tenho a dizer que nos diziam assim: aqui nesta escola particular ou a pessoa fica pouco tempo ou fica para sempre. Pronto, e eu aí comecei a vou-lhe só contar uma coisinha muito, muito

rápida. Tive um aluno nesse ano. Portanto, na minha primeira turma. Portanto, eram adolescentes, e esse aluno era um advogado, já até de renome, tanto lá era comum vestirem-se todos de branco, não é? Portanto, pela maneira por que o clima também e então puseram-no de manhã pela por circunstâncias profissionais, e ele só pedia, que ficasse um pouco mais à frente para ver melhor. Mas ele fazia todos os exercícios com os seus colegas adolescentes. Então, quando faltava, eu acho que não estou incorreta... O senhor, portanto Sousa, portanto dizia se vinha ou não às aulas. Portanto, tudo muito variado porque era um colégio particular. Depois foi-me estendendo o horário. Meu horário foi sendo, portanto, completo, até que eu tinha praticamente tudo cheio de manhã, tarde, inclusivamente sábado, porque as pessoas vão também aprender a, obviamente uma língua estrangeira, nomeadamente o inglês. Até fins-de-semana, portanto, as turmas de fim-de-semana estavam cheíssimas. Entretanto, uma colega também tinha saído e eu acabei por dar manhã, tarde e noite. Havia um dia por semana que era o nosso dia de, digamos, não letivo e inclusivamente um dia... lembro-me de um, houve um colega que tinha faltado. E São Paulo é muito grande - está dividido em 4 regiões Norte, Sul, Este, Oeste e eu dava aulas nas 4 regiões. Houve uma época que era assim, era à noite, num lugar era de dia, e noutra lugar... mais uma experiência inusitada, muito, muito diferente. Aqui em Portugal, como então reatando, concorriamos e eu fiquei, então logo no início, em Lisboa, passei por várias escolas, não sei, posso nomear? Portanto, Rainha Dona Leonor, Eça de Queirós, Herculano de Carvalho. Depois tive uma experiência fora no Alentejo, em Beja, de que gostei imenso, enfim e realmente o professor..., portanto, isto depois vai mudando, mas as escolas foram impecáveis, não é? E tive realmente assim muita sorte, posso dizer, é porque todos recebiam no Alentejo, estive 3 anos na mesma escola, mas não seguidas, mas pronto era sempre ali um acolhimento maravilhoso, maravilhoso e dando francês, que era realmente o que eu também gostava de fazer. Inglês não, eu depois aqui tive de optar e, portanto, então optei por português. Obviamente tinha de ser, e por francês uma vez, porquê? Uma vez que eu tinha já estado mais com inglês, então eu ia agora para o francês.

Entrevistadora: Quando chegou a Portugal, já veio com uma licenciatura.

Entrevistada: Sim, sim. E já com experiência de aulas também.

Entrevistadora: Sim, isto é, por causa da questão sobre a lei de Bases do sistema educativo que começou em Portugal em 86. Se tem noção de que transformações é que trouxe para a carreira docente. Mesmo não tendo passado por elas, sabe?

Entrevistada: Assim em grande pormenor não, mas sei que realmente a depois da obrigatoriedade do ensino, as coisas também se modificaram. E, portanto, houve essa possibilidade de que o ensino se democratizar-se não é, portanto, para todos os níveis, porque lembro-me... também dependia, acho que muitas das famílias e da maneira de ser a rapariga, pelo menos, não era, podia não seguir os estudos, portanto, era enfim educada para a família, nada contra... para o casamento e assim, mas, por exemplo, na minha família... só vou dar este exemplo: a minha bisavó com as filhas – que acabaram por ser minhas avós, porque os pais, portanto, primos direitos, casaram a pô-las a estudar até onde podiam. Portanto, foi assim isto em outro tempo. Portanto, acho que dependiam muito da visão, não é? Da pessoa em si, que foi assim uma pessoa extraordinária e que queria dar educação às filhas. Naquela altura, era quase... e não havia. Lembro-me de

contarem que iam numa parelha de bois atravessar o ribeiro, que às vezes enchia, e, portanto, tinha de passar para outro lado da escola, apesar da distância ser mais ou menos curta, não é? Portanto, é assim, é extraordinário. Como isso aconteceu, o que não se verificava, digamos assim, em outras famílias, não era comum, não era comum.

Entrevistadora: Em que terra é que isso aconteceu?

Entrevistada: Portanto, muito perto aqui de Abrantes, numa aldeia, não é? E, portanto, foi assim realmente interessante a esse nível, portanto, a figura feminina, nada contra. Portanto, cada um puder ter a liberdade de escolha, a liberdade de escolha, que era fundamental, que é fundamental para todos, não é?

Entrevistadora: Diga-me uma coisa. Eu não sei se esta pergunta para si vai ter alguma importância, mas a lei de bases do sistema educativo. Afetou sua vida de alguma maneira, profissionalmente ou pessoalmente ou familiarmente?

Entrevistada: Não, na verdade não, até mesmo depois da minha experiência fora, portanto, porque as distâncias aqui... 1 hora assim é uma coisinha mínima, não é para quem, para quem fazia, quando eu estava com a família, portanto, 12 horas assim, ou mais. Que neste sentido, obviamente que exigia a separação e depois com perdas, não é? De familiares no sentido, por exemplo, agora poderia até estar mais longe, mas isso não acontece que já estou mais perto de casa, mas lembro-me de casos de colegas que tinham realmente assim uma semana, anos letivos muito difíceis, separadas dos filhos, muito pequeninos, bebês ainda, dos maridos. Portanto, era a mãe, era a sogra, que tinham de fazer isso, obviamente, mas lá está, para se vincularem, para fazerem o estágio, e para poderem começar a aspirar, então a uma carreira docente mais perto de casa e até dentro de casa, se fosse o caso, muito pertinho.

Entrevistadora: É, então vamos passar para o grupo 3, porque eu acho que este consegue ter uma noção que é o Reconhecimento Social dos Professores. Que embora as perguntas sejam feitas em termos de Portugal, se me quiser dizer como é que foi a sua experiência primeira no Brasil antes de eu começar aqui as perguntas sobre Portugal, como é que foi ser professor no Brasil?

Entrevistada: E foi uma experiência incrível, incrível mesmo, porque o nível de, por exemplo, de seleção nessa escola particular era com muita, muita, muita gente. Então lembro-me, não sei se é pertinente, nós estávamos numa sala enorme. Assistíamos às apresentações de colegas e quando nós nos sentíamos mais ou menos preparados, podíamos pôr o dedo no ar, que o diretor podia-nos escolher para fazermos uma apresentação, à frente, ali, de praticamente da escola toda. E certo dia, pensei, não eu hoje vou oferecer-me. E lá pus o dedo no ar e, entretanto, realmente fui escolhida e eu brincava com os meus colegas: Hoje vamos subir ao palco, não é? E realmente era até duas vezes. Só digo isto, porque realmente são coisas que nós não esperamos. Depois da primeira o diretor, que não era o Senhor que estava à frente, o dono da escola não era o diretor que estava à frente. E então chamou-me e disse-me assim, se eu queria começar na outra semana, o que para mim foi extremamente gratificante, porque era o que eu queria fazer, mas não podia também dizer aos outros colegas, não é? E foi assim...

Entrevistadora: Continuando, mas como é que era? Como é que os professores eram vistos em sociedade? Como é que lidavam consigo, como é que eram tratados os professores?

Entrevistada: Os professores eram tratados realmente com muito, muito, muito reconhecimento. Por parte, portanto, da tutela, do Colégio particular, depois do Colégio tive essa experiência mesmo no dia a dia, não é? O professor era visto realmente como aquela pessoa de bem, que transmite conhecimento às pessoas, se bem que eu estive, portanto, nessa fase com adolescentes, mas também com adultos na escola particular. Entre nós colegas, era realmente assim extraordinário o convívio, com a senhora secretária, que era uma jovem, com a senhora da limpeza, que era da família, e, portanto, não havia tanta assimetria como aqui. Aqui havia uma disparidade enorme, entre as senhoras da limpeza com os professores, com os diretores, portanto, nas escolas. De uma maneira geral, tratava-se bem, sim, mas havia o senhor doutor, a senhora doutora aqui em Portugal lá não? Portanto têm um reconhecimento profissional, mas são todos ao mesmo nível, não é? E isso é realmente um grande ponto de vista. É uma grande experiência que nos enriquece porquê? Tudo bem, alguém tem mais conhecimento, no saber disciplinar, mas outra pessoa tem muito saber na experiência, na vivência da vida, do dia a dia. E quando nós vemos que, por exemplo, há pessoas muito pobres, não é? E que deixam a filha mais velha, os exemplos que era assim, em casa a tomar conta dos outros irmãos e que a mãe, que é uma lutadora, não é? Porque o pai, enfim (estou a falar do Brasil) ou anda numa outra vida ou não quer saber da família, a figura feminina assume ali um papel guerreiro para levar avante. E quando reclamamos eu digo reclamamos agora presentificando, quando não se tem, portanto, como os miúdos dizem o telemóvel xpto, quando às vezes não se tinha, portanto era o que contavam, e se sabia, que para trazer água para fazer a comida, ou para o dia a dia, e é assim. Hoje vive-se o dia, amanhã logo se vê, mas aqui não, aqui em Portugal tenho de reconhecer, portanto, havia essa assimetria bastante grande, mas em termos de convívio espetacular. Posso-lhe dizer Ana, portanto, relativamente ao estágio, depois voltei e fiz. Eu queria, e ainda fui para a faculdade. Eu queria reatar um pouco algumas disciplinas e tive realmente professoras extraordinárias, nomeadamente a colega que já cá não está, mas de cultura portuguesa.

Entrevistadora: Em Portugal? Em que universidade?

Entrevistada: Na Clássica, em Lisboa. E realmente é o saber pelo saber. Mas, por exemplo, no estágio isso não aconteceu, se me permites eu faço assim, portanto, nós éramos 3 colegas que ficámos amicíssimas, as 2 minhas colegas, uma delas já partiu, mas eu não as conhecia, mas elas conheciam-se desde sempre, as 2. E no pátio, nós éramos para ficar com uma outra colega, aliás, eu nem sabia. E essa colega, estava a pedir para ficar no outro lado, acho que era de Almada, que lhe calhava melhor. Se uma delas não se importava de ficar. Então acabámos 3, não é? Enfim, e digamos, não há palavras espetacularmente bem no estágio, o que eu não sabia, pois diziam-me que acontecia que ficavam, portanto, às vezes era por causa das notas, por isto e por aquilo, não o que uma fazia passava as outras colegas e vice-versa, sempre trabalhámos assim. Mas a nível de colegas orientadoras, pronto, digamos assim, o convívio ou a maneira de ser, não era assim tão fácil, tão fácil.

Entrevistadora: Lembra-se em se começou logo, assim que chegou a Portugal ou ainda demorou um tempo?

Entrevistada: Eu fui para a faculdade que eu queria fazer ainda depois, então terminei, digamos assim, aqui o ramo educacional e comecei a dar aulas.

Entrevistadora: Mas não se lembra dos anos, não?

Entrevistada: Dos anos foi a partir de 90.

Entrevistadora: Foi quando regressou a Portugal para dar aulas em Abrantes, começou logo.

Entrevistada: Em Abrantes entrei logo no sistema e depois fui afinando e depois.

Entrevistadora: Foi para a universidade?

Entrevistada: Isso eu lembro-me, os colegas, os docentes concorriam, mas não importava se a região era lá no Algarve ou se fosse para o Norte. O importante era haver o vínculo. E depois logo se via. Já agora, também, agora que me está a ocorrer, lembro-me que os professores, na altura, ainda no tempo de liceu que ainda fiz cá, não tinham terminado o curso e era perfeitamente aceitável se estivessem a dar aulas, portanto, estavam a terminar o curso, mas podiam estar a dar história, depois é impensável, não é? Mas era, portanto, tinha e dos serviços cívicos. Não sei se a colega Ana, portanto, tinha? Havia duas irmãs gêmeas e como havia serviços cívicos, elas tinham uma diferença aqui de 3, 4 anos, mas nós todos respeitavam as amigas ali, enquanto colegas docentes e elas eram espetaculares, não é? Elas sabiam física e ciências, mas ali eram as professoras. Acho que também foi uma experiência inusitada cá. Mas agora que eu digo, ou na altura, depois de regresso era, não era impensável, não é só com estágios, só com enfim, já com a carreira toda alinhavada, não é? Em carreira.

Entrevistadora: Diga-me uma coisa, qual lhe parece ter sido a importância social da profissão durante o seu percurso profissional? Portanto, desde que começou até ao momento, não é que já está quase a reformar-se. Qual é que acha que é a importância social de ser professor e se houve mudanças?

Entrevistada: Sem dúvida, portanto, desde o meu começo, não é, que é aqui em Portugal, é nitidamente não é, o professor, portanto, não estou a dizer nas escolas, presentemente, a escola onde estou há uma ajuda extraordinária de docentes, não docentes, da direção... Se alguém, vou só dar este exemplo, precisa de alguma coisa os funcionários atendem logo. Mas, não, não, foi... está-se a deteriorar, isso sim por parte também dos seus encarregados da educação. Portanto, da sociedade em si, obviamente, esse respeito que se tinha pelo professor, claro que há diferenças, há diferenças. É, tem-se vindo a deteriorar bastante. Era impensável...

Entrevistadora: Sente essa diferença também fora da escola, na sociedade, como as outras pessoas veem os professores?

Entrevistada: Não tanto, mas todos reconhecem. Há uma parte que me, que nos diz, não é: Aí o professor, realmente agora... E as pessoas, de fora, deve ser muito difícil estar numa sala de aula. Há esse reconhecimento, portanto, ainda há essa postura do professor ser reconhecido, e compreendem que o papel do professor é cada vez mais difícil. É uma

luta e nalgumas escolas nós sabemos mesmo, que cada dia é um dia, não é? Situações de encarregados de educação que, portanto, que vão tomar, não é, o professor...intrometer-se, digamos, um pouco sobre até, o seu método de professor. Porque a indisciplina instala-se. Portanto, os miúdos, os miúdos passo a expressão: os alunos, é a maneira de dizer. Também não se pode culpar tudo pós-pandemia, mas realmente eles estão muito tempo nas redes sociais. E uma coisa que me aflige realmente é o tempo que eles desperdiçam e não estão a fazer a higienização do sono, portanto, vêm para as aulas com apenas 2 ou 3 horas de sono. Se é que fazem isso, porque depois acordam muito cedo e há o ritual de estar na escola à hora certa. Isto vai ter com certeza problemas a médio e a longo prazo. Até para nós, adultos, não é para nós adultos. Com certeza. Mas sim, retomando aqui o fio à sua pergunta, realmente penso que haja mesmo uma precaridade cada vez maior no reconhecimento.

Entrevistadora: No reconhecimento, e para si, quais é que são que levaram a esta situação, a esta mudança na importância social do professor?

Entrevistada: E eu acho que o paradigma da educação, tal como nós víamos dantes, não é o professor, era o senhor ou a senhora, digamos, no bom sentido, do passar o saber disciplinar. E hoje, então hoje em dia, ao clique de um clique, a pessoa está muito por dentro sobre o que é que vai acontecer. Aliás, é um plano de fundo. Parece que estamos sempre em sobressalto, não é? Porquê em sobressalto, porque é uma notícia aqui, uma notícia acolá e as pessoas parece que andam nesta excitação, sempre em sobressalto. E penso que seja um pouco também, tudo é possível, também pelas notícias que nós temos, quer dizer o que vem à baila pelas notícias, que vai contra tudo o que é ser professor na verdadeira aceção da palavra, passar o conhecimento, mas não só: é ser amigo, portanto, estar ao pé dos seus alunos. Às vezes eu tenho a caixinha do desabafo e, portanto, para eles colocarem... desabafarem. Depois as notícias, não é como como nós sabemos agora, não é das instituições. Dos colegas universitários... não é, ou que estão fazendo o mestrado assim, nem vale a pena nomear, mas essa barra quer dizer, transmite-se o conhecimento pelo conhecimento, na verdadeira aceção da palavra para os colegas de mestrado, de doutoramento, ou outros... à custa de favores, quer dizer, isto é impensável, é o partilhar a sabedoria, não é, que é que é maravilhoso! Mas, sempre houve, peço desculpa, mas vou dizer sempre houve assim, um olhar muito, muito de cima para baixo, para os alunos, penso, não é, professores e depois para os alunos mesmo, portanto, nas universidades, eu lembro-me de familiares contarem, portanto, o professor entrava e era ali, não é, um silêncio... E das notas depois, não é, portanto. Não era tão fácil. A pessoa tinha mesmo de estudar e havia esse respeito imposto. Podia não ser, mas era imposto e agora é o outro lado da moeda mesmo, ou quase o outro lado, com raras exceções.

Entrevistadora: E tem alguma situação que tenha acontecido ao longo da sua carreira, que seja reveladora desta falta de reconhecimento social dos professores? Se viveu alguma situação destas?

Entrevistada: Eu não, não assim diretamente, portanto, tenho sido, na maior parte do tempo, diretora de turma. E recebo sempre, de maneira geral, realmente um apoio muito grande dos senhores encarregados de educação; às vezes primeiro representante, segundo representante, portanto, estamos ali sempre ali em comunhão, digamos, até mesmo pela ajuda extraordinária da tutela. Portanto, dos órgãos da direção que se colocam ao lado do

docente e não só o ponto de vista do aluno. Acho que esta triangulação é muito importante. Portanto, a direção com os professores, os não docentes, e os alunos, sem o tripé acho que é difícil. Parece que andamos sempre a oscilar não? E tem de haver, nesse sentido. Há muitas vezes coisas pequeninas, às vezes, em sala de aula, que fazem a diferença, fazem a diferença. E eles apanham, posso dizer que às vezes digo: então vamos fazer o resumo, do resumo, do resumo e quando eles respondem bem, porque às vezes não há assim tantas oportunidades. Faço mesmo, mas às vezes sai muito bem e eu às vezes ouço logo, muito bem, não é? Portanto, essas coisas que também são importantes e hoje, por exemplo, dar aulas por dar sem recorrer a certos recursos, digamos, subterfúgios como, por exemplo, às vezes as mnemónicas, ou sair fora do padrão, não se pode dar aulas...só falar! E às vezes nós também lutamos com essa questão. Anos de provas... lutamos contra o tempo, não é? E temos de avançar, mesmo nesses anos e às vezes é importante pincelar ali o ensino com outras variantes, coisinhas pequeninas, mnemónicas, desafios. Mas isso é importante também e chamá-los, portanto, então o que é que acham? Deem lá a vossa opinião, o que é que nós podemos fazer? Sempre que possível, colocá-los também como adjuvantes.

Entrevistadora: Agora vamos fazer mais uma pergunta sobre aqui este percurso, mas sobre os efeitos do Tratado de Bolonha. De que forma é que o Tratado de Bolonha afetou o seu percurso profissional, se é que afetou?

Entrevistada: Não, não, eu sei que realmente pronto o Tratado é importante para uma democratização do ensino até um nível, portanto, Portugal... No caso também, por exemplo, de atingir a capacitação de digital como se pretende, não é? O *benchmark* como dizem todos. Mas ao nível dos encarregados de educação, ao nível do dos alunos, porque eles às vezes dizem até que sabem, mas depois falta-lhes.... Faltam-lhe algumas ferramentas. E, portanto, esta estrutura do Tratado impõe-se a esse nível não é, para um lugar mais estratégico, com mais igualdade, portanto, a par de outros países também. Mas não me afeta, mas não me afetou na verdadeira aceção da palavra, mas, por exemplo, a escola acha muito importante que nós recorramos tanto à capacitação de digital, sempre as ações de formação também a esse nível, porque é uma mais-valia e, portanto, há uma uniformização da capacitação, dos conhecimentos, por parte de todo o corpo docente. Mas diretamente, pronto, não senti essa situação.

Entrevistadora: E sentiu alguma diferença entre os professores que já concluíram os cursos com mestrado, quando vão para a sua escola. Na maneira de lidarem uns com os outros?

Entrevistada: Não...Isso não se verifica pelo menos ali. Mas acredito, que enfim, com essa diferença não é de menos anos. Coloque, portanto, o mestrado integrado não é, mas na verdade não houve o passar pelos 5 anos, ou pelos 7 anos... Não é? O que faz toda a diferença, acho que faz bastante diferença. Acho que sim, porque é o perspetivar outros horizontes, também o aprofundar a outro nível, os nossos, portanto, os conhecimentos que vamos passar, não é, mais tarde. Estou a presentificar, mas põe-me no lugar, também. Mas na verdade, eu não, não, não posso dizer que, aliás, mais uma questão ou o trabalho como quando alguém entra na nossa escola, que é em Gavião, não é? Portanto, há todo um trabalho colaborativo. Se alguém 'precisa de ajuda, diz: olha, eu estou aqui com dificuldade em entrar, por exemplo, no Teams vem cá. Nós, nós vamos ajudar, faz-se

assim, não se olha aquém. Se o professor é mais velho, se o professor entrou agora, se já está medianamente. Mesmo na direção, mas os colegas na sala na sala dos professores, ou não, vamos um bocadinho a algum computador, e ali, tira-se as dúvidas de qualquer um. Também fui ajudada quando entrei e quando colegas também entraram. Também tive esse papel entre aspas, não é? Sempre que pude, não é ajudar, é uma mais-valia. O trabalho de equipa e colaborativo.

Entrevistadora: Agora vou falar de outra coisa que eu também já sei que não passou totalmente, que é sobre a avaliação do desempenho docente, mas passou de uma maneira diferente da atual. Lembra-se como é que era a avaliação docente quando começou em comparação a como é agora?

Entrevistada: Passei a nível de, portanto, de aulas observadas. Portanto, isso tive, foi assim a observação de aulas relativamente é de há pouco tempo, não é, 1 ano ou 2 anos, mais ou menos. Mas é... digo-lhe que sou franca, não é? Correu, tudo bem, eu também não, não sou pessoa de ficar nervosa, não é? Há pessoas que realmente ficam, agora vêm assistir, não... Depois de nós passarmos determinadas coisas, não é, não, isso não, não me afeta. É como lhe digo, a prática é sempre a supervisão, sempre a coadjuvação, tudo o que for. Estamos habituados a que seja assim na horizontal, nunca é de cima para baixo, não é? Eu estou lá em cima e alguém está cá em baixo, não? Isso não...

Entrevistadora: Mas, por exemplo, lembra-se como é que era a avaliação dos professores quando veio para Portugal e como é que é agora? Como é que se sente esta diferença na avaliação? Ou não se recorda como é que era em 91?

Entrevistada: Não tenho. Há, portanto, ouvia, não é, os colegas a dizerem que iam ser observados, não é para aqueles escalões, do quinto, e do sétimo, mas não... assim que eu tenha vivenciado isso tanto, até porque eu mudei também de escola, entre muitas escolas, não é? Ainda estive, não é, portanto, Lisboa, Beja...

Entrevistadora: Ainda foi muitos anos contratada?

Entrevistada: Não, não. Não, ainda apanhei ali aquele... aquele espaçozinho.

Entrevistadora: Lembra-se no do ano em que entrou para a carreira, mesmo em que vinculou a se calhar, entrou para QZP?

Entrevistada: Não, não, era logo para o terceiro diretamente, e depois? Os anos, não é? Porque o que conta aqui também, é a idade e não é não tanto... Portanto, era o terceiro, quinto e o sétimo, porque isso não havia tanto que o descontentamento é esse mesmo, não é? Portanto, as pessoas têm vindo a perder os seus direitos, entre aspas, é o resgatar, não é? Destes anos para trás, que se perderam, e sem dúvida, sem dúvida, e colegas que estão aí meu Deus, por força das circunstâncias, porque não chegavam àquele limite e ficavam sempre mais para trás. Há uma faixa que é terrível, não é? E é uma profissão, digamos que, dependendo da cidade ou até da escola, é complicadíssimo, mesmo perto de outras cidades. Há escolas muito, muito difíceis.

Entrevistadora: Mas diga-me uma coisa que efeitos é que a avaliação do desempenho docente teve no seu percurso profissional?

Entrevistada: No sentido de... A situação em si, que eu me lembro perfeitamente da colega. Incrível, não houve nada de stress... foi para o quinto escalão. Sim, portanto, e neste, nesse ínterim, digamos as questões que foram colocadas, como é que, como é que havia de fazer? Portanto, temos de passar, não é? Portanto, aquele... Aqueles esquemas, não é, como é que vamos fazer para a colega estar.... Foi tudo muito, muito assim à vontade. Não houve assim nada de cima para baixo, não. E vou-lhe dizer sinceramente, a pessoa entra em sala de aula e acaba quase por esquecer que está ali. Alguém, não é?

Entrevistadora: A avaliação que teve interferiu no seu percurso profissional?

Entrevistada: Não, não. Correu, tudo bem. Nós temos, nós temos de passar por isso, portanto. À partida, não, mas não, não, não, não interferiu. Não sei pronto, passei de escalão e continuando.

Entrevistadora: Sobre este assunto da avaliação do desempenho docente, quero deixar mais alguma algum registo.

Entrevistada: Acho que não. Que me fez assim, pronto, estar a falar, ou participar, ou dividir com a Ana, acho que é esse sentido mesmo. Não sei se quer que diga alguma coisa da supervisão.

Entrevistadora: Não, isto vem a seguir. Agora vamos entrar no grupo da supervisão pedagógica para efeitos da progressão na carreira. Eu queria saber em primeiro lugar, o que é que entende por supervisão pedagógica.

Entrevistada: O nome poderia levar a outro sentido, mas como eu tenho tido a experiência nesta escola, em outras não, em que nem se falava em supervisão pedagógica. Porque nós temos tido formação já há bastante tempo e a prática é constante, portanto, nós temos todos os anos, não é? E cada um tem a possibilidade de escolher, por exemplo: um colega. qualquer pode chegar junto da Ana e dizer, pode-me ir observar, eu vou fazendo também. Assim, numa sem haver, por exemplo, uma escala, por exemplo, podia haver eu nem sei se isso se calhar em outras escolas há, não sei, estou eu a dizer... ali não. As pessoas têm essa liberdade, e naquela aula vão e depois há um diálogo antes, pré. Portanto, pré observação, antes da supervisão, como queira, depois há outro após a aula, também. O par vai ser: um é observado, depois é observador, e vice-versa. E depois fazemos as conclusões, ou podem ser focalizadas num documento próprio, ou podem ser focalizadas no âmbito geral. Como é que, por exemplo, como é que se verifica a inter-relação entre docente e discentes e os alunos, portanto, o professor é recetivo. Podemos até estabelecer e focamo-nos ali naquele aspeto.

Entrevistadora: E diga-me uma coisa. Pensando na supervisão pedagógica nesses termos, acha que está de acordo com este nome atribuído ao que se faz para progressão na carreira?

Entrevistada: Parece realmente meio descontextualizado, não é? Mas se calhar aquele nome logo parece que impõe ali alguma coisa, lá está, autoridade, de cima para baixo, vou supervisionar... E não se não trata disso, não é? Pelo menos esta experiência, posso-lhe dizer, afiançar, que é, portanto, na generalidade assim. Estamos à vontade, e não há de cima para baixo. Nós podemos até... olha se calhar, às vezes até podemos dizer: numa próxima oportunidade, vou fazer assim como fizeste. Por exemplo, porque às vezes é

interessante, porque muitas vezes nem havia tempo, não é? Portanto, nós temos as nossas aulas, são provas, ou agora com os textos não é, a questão de aula? A preparação para os anos de prova, ou exame, no caso agora aqui, a prova que os meus alunos do 9º ano vão ter. E às vezes até mesmo nas ferramentas a usar, às vezes dizemos: que tal usarmos uma ferramenta nova? É interessante, porque pode funcionar melhor na aprendizagem dos alunos, sem dúvida. Por isso, na nossa escola, nós temos quadros interativos, estamos aparelhados, não é, temos o quadro, digamos, o antigo que eu gosto muito também de usar. Se não perdemos, não é, essas sensações todas que tinha falado no início e os alunos. E nesse sentido, eles são impecáveis. Portanto, olha agora, como é que se faz isto aqui? É assim, professora, tal, tal, tal e ajudam. Portanto, eles não nos põem também: Ó professora, a professora não sabe, não é? Portanto, até brincamos: agora é a vossa vez, vamos lá aqui dar as linhas. Mas é, acho que o nome poderia ser... talvez teria outra empatia por parte dos docentes.

Entrevistadora: Vamos voltar um bocadinho atrás, quer dizer, não é voltar atrás, mas é um assunto que já abordamos, que é precarização da carreira docente. Ao longo da sua carreira como professora, de que forma é que sentiu a precarização na carreira docente?

Entrevistada: Como lhe disse mais a nível dos encarregados de educação. Não num diretamente, não porque tenha passado... Os encarregados de educação, eles admitem. muitas vezes. Eu estou a dizer na generalidade, que não conseguem, por exemplo, mudar determinadas atitudes junto dos seus filhos, dos seus educandos.

Entrevistadora: Depois falamos, por exemplo, noutros aspetos em aspetos, por exemplo, económicos, progressão na carreira e se tudo e pronto e precarização de que modo é que é que sentiu isto?

Entrevistada: Sim, sim, sim. Sim, senhor. Portanto, fazendo um paralelismo com o que se gastava, o que se ganhava, em outros anos. Portanto, o dinheiro era diferente, portanto... Rendia mais, se é que podemos dizer agora, por exemplo, se os professores tivessem alguma ajuda quando são deslocados, isto, eu não estou a dizer isto pelas notícias, mas, por exemplo, isso talvez fosse possível fazer um tipo de vila, entre aspas, com apartamentos ou assim. Onde os professores podiam ir para essas casas e estar muito mais à vontade para ter outras condições. Eu lembro-me de muitos colegas, ficavam num quarto. Quando estava, por exemplo, mais longe, isso realmente chegar depois de uma de uma tarde, de às vezes de um dia estafante, porque há turmas, e turmas difíceis de lidar. Chegar a casa, não ter a família, não ter os filhos ou mesmo não ter família e ir e estar num quarto, é assim completamente diferente, porque se houvesse outras condições, a pessoa sentia-se mais, mais acarinhada nesse sentido. Eu posso dizer que em Beja, isso até se verificou a nível da autarquia. Eu não vou entrar porque não é isso que está agora aqui em relevo. Mas isso houve completamente. No primeiro ano, nós, todos os docentes, desde os primários a todos, à feira da Ovibeja. Com cantares, ouvir cantos alentejanos femininos. É mais incomum. Posso-lhe dizer assim... com um lanche, só vou... pronto se posso imaginar. Culturalmente também, portanto, depois, com o passar dos anos, isso foi, portanto, diminuindo. Nós até comentávamos pronto, mudou, mudou, mudou bastante, e depois o estar longe... Por exemplo, havia um passe para professores, estou-me também a lembrar agora. Como para estudantes, algumas ajudas que cativassem. Hoje em dia, realmente, estar na profissão da docência, como docente, é muito, muito, por

gosto, porque às vezes não é fácil. E tudo pode depender de um sorriso, ou de uma palavra mal colocada, por um, por um aluno. Que há, porque há *bullying*, também. Talvez não se fale tanto, mas fala-se, não é? Mas há *bullying*, e o *bullying* não é... não sei se estou a ser muito incisiva, mas o *bullying* não é só ameaças ou bater isso. Isso então é terrível. Mas é muitas vezes uma palavra, outras vezes um gesto ou alguma expressão: Eu estou aqui, não é? Por exemplo, não verbalizar importa, e isso, essas condições sim, devia de haver esse descanso, esse descanso que eu digo de entrar em sala de aula e não ter de se preocupar com... e depois há perda de tempo e outras questões. Não é só dos meninos, não é só dos alunos, digamos assim, chame-os de meninos no sentido do afetivo da palavra. Eles sabem quando, quando é isso. E depois também, já agora, posso Ana falar um bocadinho sobre a questão, a questão da reforma e eu não me verei nessa palavra, não por ser reforma, o que quer dizer que houve um grande período de partilha, de partilha. Agora ouve-se tanto falar de partilha, mas houve sempre partilha.

Não é pelo facto de a pessoa ter 70 anos ou mais, que não vai ser o caso, não é porque as pessoas são reformadas antes. Mas é a maneira, mas a sociedade vê até, por exemplo, colegas. Olha, não vais a uma visita de estudo, estás-te a sentir bem, porque não te sentes tão bem. Está a ver a Ana? E muitas vezes há outras razões. Porque há outros deveres, não é, por exemplo. É isso tudo é, e para isso tem de haver, também podia haver uma.... Aliás, acho que para todas as profissões, mas para a nossa também, uma preparação para enfrentarmos depois esse tempo. E continuarmos, continuarmos em outras atividades, ou até, por exemplo, a dar aulas de línguas para clubes, para grupos que queiram. Porque a pessoa está ativa, está ágil e não se põe a um canto, isto acho que para todas as profissões, mas talvez esta... porque nós estamos sempre a lidar com alunos da mesma idade. E nós vamos passando, não é... da idade. Eles estão a ver-nos com outra idade. Mas posso dizer que eu entro em sala de aula sempre com o mesmo espírito, mesmo que esteja assim: Bom dia meninos, vamos lá! E às vezes estão assim e eu: então, o que é isso? Portanto, faz parte e também nos faz estar a presentes. Da melhor maneira. E sentirmo-nos úteis e vivos, não é vivos no sentido assim - de tudo. Acho que é muito importante e às vezes, por exemplo, usar... perder tempo. Acho que nunca se perde tempo. Olha, está aqui esta revista, vamos ver, vamos ver este aqui está ligada à a literatura. Os meus alunos na pandemia fizeram rimas coloridas. Surgiu assim do nada. Então havia um incentivo. Nós entrávamos: qual é hoje a cor, então vamos lá, pronto. Foi uma maneira de, entre outras, mas porque eles também se sentem muitas vezes sozinhos e não têm a ajuda dos pais. Andam à deriva, andam por si. Ana, desculpe, porque estou... isto diz-me, não é? Faz parte do nosso dia a dia e às vezes é só um olhar, perceber. É também pronto. Às vezes pode haver colegas, às vezes alguém está mais em baixo, sem querer chamar ... ir ao pé, e falar, porque a criança ou o adolescente pode estar a viver, a vivenciar uma situação muito complicada, muito complicada. E nós não somos outra coisa, não sou psicóloga, nós estudamos algumas cadeiras, mas não é do nosso foro. Não é do nosso foro. Sentirmos também que a escola tem essa ajuda de quem é de direito. Porque às vezes, e termino Ana, só dizendo isto, às vezes comenta-se determinadas coisas dos alunos que não se deveria comentar. Cada aluno tem as suas, as suas coisas, os seus problemas, e é para ficar no foro individual. Não é para passar adiante e muitas vezes o que nós observamos é que do nada, imensas pessoas sabem do drama da criança ou do adolescente. E isso ou ir ao psicólogo já é enfim, é uma exposição e outras coisas. Isso deveria também estar mais velado, digamos assim.

Entrevistadora: Vamos agora entrar no 8º grupo que são as perspectivas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente. E eu gostaria primeiro por saber, o que é que a professora entende por Desenvolvimento Profissional Docente?

Entrevistada: Acho que até indiretamente já falei... acho que não ter de fazer formações somente na nossa área. Fazer até noutros âmbitos, como de arte, na perspectiva da dança, ou na filosofia, não ser só na nossa área. Há que fazer, há que fazer... termos mais alguma liberdade não significaria estar a fugir a, mas mais um complemento. Na nossa escola, fazemos às vezes para comprar, irmos à biblioteca e falar de algum assunto, tipo uma Tertúlia. Mas pode ser com todos os professores, mas andamos com o tempo muito em cima..., mas é interessante, também. Não na verdadeira aceção da palavra, mas que fosse mais aberto. Estamos muito restritos, não é?

Entrevistadora: Mas considerando que o desenvolvimento profissional docente, é todo o tipo de formação que os professores vão adquirindo ao longo da sua carreira, quando foi o acontecimento que mais marcou o seu desenvolvimento profissional docente?

Entrevistada: No sentido de aprofundamento...?

Entrevistadora: Qualquer tipo. Podia-me dizer que foi o primeiro curso que tirou, ou alguma formação em particular.

Entrevistada: O Trabalho Colaborativo. Nós fizemos os trabalhos, mas a colega que veio dar a formação, não era só a questão da formação em si. Estávamos ainda em pandemia. E colegas, todos na generalidade, muito ligados à nota final..., mas eu acho que muitas vezes é essa partilha. E às vezes verificamos que há ali um momento da avaliação, é claro que é preciso, mas às vezes outros momentos pessoais podem-nos dar tantas dimensões, na nossa carreira... todos nós temos ali alguma história para contar, como a sua que vai ter, aí com as entrevistas. Acho que seja assim...

Entrevistadora: Então o momento que mais a marcou, no seu desenvolvimento pessoal docente foi esta formação, ou o Trabalho Colaborativo com os seus colegas?

Entrevistada: Também, também..., mas achei muito interessante esta formação, porque foi mesmo a este nível. Ana, não sei se ainda há muito mais para dizer, mas no início defrontei-me, isto ainda no Brasil... com uma situação quase limite. São experiências tão drásticas que a pessoa tem de a repensar, não é? Não sei se tínhamos comentado, mas estávamos a dar aulas. A escola estava em construção, isto no Brasil. Entrou um assaltante, isto na questão do reconhecimento da carreira na docência. Isso eu nunca me posso esquecer, portanto, para abreviar, eu estava de costas e quando me virei, estava identificada porque era um tipo, uma bata, mas mais pequenina. Ele dizia que queria o dinheiro, que queria o dinheiro, e naquele dia, os pedreiros que estavam lá, nas obras, e havia pagamento aos trabalhadores. Entretanto, inconscientemente não é, eu fiz o gesto e tinha muito pouco. Talvez duas passagens de autocarro, e estendi a mão para lhe dar, e ali enfim... à frente... ele disse, não, não, não quero seu dinheiro, não quero seu dinheiro. Portanto, este testemunho de uma pessoa que com certeza passava por situações muito precárias. E que reconhece o docente, o professor ainda não é? E, portanto, esse foi, foi um momento também e, portanto, tudo isto, não há nada que... não estou a dizer isto

porque... não foi nada, porque tudo nos acontece como professores. Nunca poderíamos pensar que fôssemos ali vivenciar isto e se soubéssemos, foi racional, não foi racional, mas o instinto não é de dar porque eu poderia ter ali também uma arma, não é? Não era o caso, mas era assim, sem dúvida. E, portanto, acho que aprendemos todos, seja na vida de docência, seja fora, em qualquer profissão. E é isto, não é? Este falar e passar adiante. Uma pequenina gota, uma gota no oceano de experiência, mas que ajudam - o contar histórias. Não é o que é importante? Esta foi real, bastante real. Mas sim...

Entrevistadora: Agora uma pergunta final para além dos temas abordados há algum assunto, algum acontecimento que deseje fazer referência, algo que tenha marcado a sua carreira?

Entrevistada: Sem ter muita consciência. Já o facto de eu querer ensinar alguma coisa, isso sim, vindo de onde não sei, mas isso sim, e que pautou sempre muito, muito a minha... o meu dia a dia, não é? E de às vezes estar, pronto com outras situações, mas o entrar em sala de aula... não é fácil muitas vezes. Sempre foi ali. O trampolim, digamos para continuar. Talvez algumas situações, mas todas, todas ligadas mais ou menos ao ensino, não é? Ao ensino...

Entrevistadora: E houve alguma, ao longo destes anos todos de ensino, que a tenha marcado mais?

Entrevistada: Por exemplo, não sei se marcar mais, mas como estava também bastante longe, não é de aqui, da cidade, estava em Beja. Houve experiências incríveis, por exemplo das tutorias, não como agora nós temos. Mas a tutoria era eu ter liberdade assim para estar com um aluno que sofria de *bullying*. E que eu, eu estava com ele e falávamos o que ele queria, de tudo o que ele queria, para o tentar ajudar, com o caderno diário, coisas tão simples como pôr uma musicasinha: Mas eu posso ligar? Podes, puedes, mas como é que foi a semana? Com condições muito precárias, vivendo com os avós. Depois tive, portanto, o prazer de conhecer a avó que souberam que eu vinha embora, não é? Vinha embora, por força das circunstâncias, não é... por causa da carreira docente, mas que demonstraram que tinha sido essa experiência da tutoria, que tinha sido muito importante. Porque lá está, era fora da sala de aula dele, ali sentia-se, mas eu também não estava preparada, preparada assim, era tudo muito novo. Portanto, as tutorias eram com um aluno francês também, mas isso era mais a nível pedagógico. Era já com alunos estrangeiros. Penso que até ucranianos ou polacos isso. Então era ali o mundo mesmo. De ensiná-los, tanto português com calma, a pouco e pouco. A todos ali e depois situações também no Alentejo onde há muito isolamento, então uma situação muito grave é o alcoolismo. E as aldeias, portanto, ali a escola também funciona como um ponto de reunião e a única maneira de eles saírem das aldeias, eu estou-me a referir até às famílias, com situações complicadíssimas em casa. É e, portanto, esse saber que ali na escola, há um bocadinho que eles podem contar. Outro exemplo foi de uma menina que era da minha direção de turma e que eu não conseguia receber a mãe. Eu estava a achar estranho. E, entretanto, eu disse: Ah, eu se calhar vou pela nota, eu vou lá a casa e a direção, disse. Não, mas queres ir? Vou, não acho... acho que não há problema, tenho tempo e vou andando hoje. Pois bem, o que é que aconteceu? Essa aluna tinha, portanto, enganado a mãe, recebia as mensagens num outro telemóvel. E, portanto, a mãe não estava a saber nada e disse-me pronto.... Agradeceu-me imenso, porque às vezes diziam assim; Vê lá,

porque às vezes a gente nunca sabe, podia, às vezes alguém querer bater, lá está, no professor ou assim, e fintava completamente a mãe. Portanto, e uma vizinha, disse: ó professora entre aqui e espere aqui. Não, não, eu espero aqui. A mãe deve estar a chegar, e então eles, portanto a estes níveis não é, de o professor ir ver o que é que se passa, porque eu achava estranho. De receber uma notícia da mãe, pelo telemóvel, como é que era, como não era. Essa menina deu-nos muito trabalho, mas depois entrou também no esquema. Tínhamos o GAFO, o Gabinete de auxílio ao aluno, portanto, não se pode só ver situações em sala de aula, mas outros recursos que os possam ajudar, para eles depois poderem fazer o seu percurso. Não é mínimo ou não, mas assim. Era acho que pronto são muitos casos, não é? É assim também.

Entrevistadora: Olha, eu quero lhe agradecer por este momento. Espero não ter sido muito maçador para si.

Entrevistada: Não, não, eu é que se calhar é que me alonguei, mas.

Entrevistadora: Não, não, não de todo, foi ótimo.

Entrevistada: Porque não sabemos bem até que ponto podemos, o que é importante ou não, mas é que...

Entrevistadora: Tudo é importante, tudo é importante. Se foram, são as suas experiências pessoais que me vieram enriquecer a mim um bocadinho mais.

Entrevistada: Sim, eu é que agradeço, não é? E, não esperava, não é esta participação foi tudo tão inusitado. Mas pronto, mas sirva assim um bocadinho. Eu já fico muito contente, satisfeita por ter aí há neste aspeto, e se calhar não era o expectável, não é? Não foi assim uma carreira...

Entrevistadora: Não, não, não, é ótimo, assim é ótimo a diferença aqui, a sua diferença não é, portanto, já está a dar aulas em Portugal desde 91. Mas tem um começo e um percurso muito diferente.

Entrevistada: Desde 86 desde 86, contando, contando a portanto.

Entrevistadora: 86. O Brasil a não, não eu. Estou a contar em. Portugal desde 91.

Entrevistada: Em Portugal? Sim, sim...

Entrevistadora: Portanto, acabou por ter um começo diferente dos professores que começaram pós 74 cá. Portanto, é muito bom de ouvir, veio trazer uma visão diferente daquelas que eu estou tão habituada. Porque teve uma experiência diferente. Há professores que falam muito na diferença quando passaram pela lei de bases do sistema educativo, que aquilo veio a mexer muito com as carreiras, não é? Que os professores eram obrigados a fazer que tiveram de tirar licenciaturas. Portanto, mexeu aí muito. E a colega já não passou por nada disso.

Entrevistada: Sim, outro tipo de experiência, mas não a esse nível, não.

Entrevistadora: O que é bom para mim, para mim é bom, porque vai ser uma exposição diferente. Vai ser mesmo uma conclusão de que cada um é único e isto, a educação é isto mesmo, é a diversidade. Cada um é único e tem de ser olhado dessa maneira como único. Portanto, para mim, vai ser ótimo pôr isso no papel.

Entrevistada: Assim eu depois vou, vou gostar de ler a sua tese.

Entrevistadora: Muito obrigada, desejo-lhe o resto uma boa noite e um bom descanso para amanhã.

Entrevistada: Muito obrigada, igualmente tudo.

Anexo XII – *Entrevista individual a TVB*

Entrevista realizada a 26 de março de 2023

Entrevistador: O Presente guião de entrevista tem como objetivo compreender as perceções dos professores próximos do fim da carreira docente ou já em período de reforma, para identificar e descrever as mudanças educativas que modelaram os seus percursos profissionais. Os dados recolhidos através deste inquérito destinam-se à realização de um projeto de investigação no âmbito do mestrado em supervisão pedagógica da Universidade Aberta, sob orientação científica da Professora Doutora Ana Mouraz. Garantindo-se o respeito pelos princípios éticos e investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato das respostas, a sua participação é voluntária e da Máxima importância. Não existem respostas certas nem erradas. Agradecemos a sua participação e colaboração.

Vamos começar, então, então uma pergunta inicial, eu tinha pedido se teria algum objeto que tivesse consigo que gostasse de falar, algo que representasse alguma coisa importante do seu percurso profissional.

Entrevistado: Olha o meu, ou a minha carreira de professor foi sempre a, portanto, era uma profissão que eu gostava e eu sempre quis ter mais, mais habilitações para conseguir lidar com os alunos que são sempre diversos e nem sempre as pessoas estão preparadas, por exemplo, para encontrar um aluno com deficiência, a de Dawn ou um miúdo que tenha paralisia cerebral e eu encontrei no secundário. Inclusive tive de dar aulas a alunos surdos-mudos. Portanto, eu, além da minha licenciatura em história, eu fiz uma graduação em psicologia e ciências da educação, e depois fiz o meu mestrado numa área que me é muito agradável que levou depois a participar e a trabalhar na Universidade Católica. Eu fui, com esse curso de Psicologia em Ciências da Educação, muitas vezes orientadora de estágios, inclusive puseram-me na Escola Superior de Educação a dar estágios a futuras educadoras de infância para elas conseguirem lidar com miúdos de diversos desenvolvimentos cerebrais, e problemas familiares, eu estive lá 2 anos. Ajudei também o Secretário de Estado em Angola, principalmente em Cabinda, onde eu tinha lá família e fui lá para se abrir uma espécie de escola pré-primária para os miúdos africanos começarem a ter a noção do que seria estar numa escola, como é que podiam lidar uns com os outros, portanto, encontrar uma forma de preparar os professores que iriam trabalhar com esses alunos para saber lidar, porque já havia diversas étnicas, diversas culturas entre os povos de Cabinda. Eu ainda estive lá, onde dava as minhas aulas de História, em Cabinda quatro anos, e aquilo resultou porque os miúdos passaram a vir à escola, aprenderam a ficar sentados numa carteira, a ter sapatos, a conversarem com o professor, ou a professora, que estava indicada, a aprenderem as regras e isso facilitou depois a entrada para a primária. Também, por encargo de trabalhos que eu tinha, a Gulf Oil pediu-me para criar uma escola para os filhos dos trabalhadores da Gulf Oil. Depois vim outra vez para Portugal, estive na tal escola, puseram-me a fazer estágios a futuras educadoras e depois vim para o Porto trabalhar na minha área, que é história. De qualquer maneira, mais tarde, o Ministério da Educação mudou-me para Lisboa, exatamente para vir para uma escola, que era a Escola Marquês de Pombal, onde havia miúdos com problemas, quer de paralisia cerebral, quer de surdos-mudos, com autismo, mas um autismo mais aberto, onde isso assustava muitos os professores. Eu tive um colega, com quem eu me dei muito bem, que foi colocado nas aulas dos surdos-mudos e adormecia.

Não conseguia criar um contacto com os alunos que olham para o professor, mas não sabem o contato, um aluno desses tem de ter uma espécie a afetividade do professor. Para que eles tenham um, só conseguem ter relacionamentos se tocarem na pessoa. E eu criei e fiz um trabalho quando passei do oitavo escalão: como dar história a surdos-mudos. Este trabalho foi muito elogiado, o grupo que me estava a examinar pediu-me para eu dar esse trabalho. E depois, passado um tempo, fui recolocada em Cascais e nunca mais tive alunos com dificuldades, mas estive no Conselho Diretivo, era encarregada dos professores, resolvi dinamizar a escola com temas mensais, fazíamos várias visitas de estudo, dinamizávamos as várias turmas porque a população de estudante não é sempre igual, portanto é uma escola pública. Nós encontrámos alguns com vários tipos de crescimento, de atuação, de conhecimentos, e isso tem de ser dinamizado pelo professor. Agora eu digo, eu trabalhei quase 43 anos, porque inclusive eu era para vir para casa mais cedo, pediram para continuar a dar apoio a escolas aqui. Ainda fui fazer na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação uma área que eu achava que era muito importante para todo o professor que se chamava Dinamização: Escola – Família- Comunidade, e eu ainda orientei aqui uma escola em São Domingos de Rana e deu um bom resultado, e a escola foi escolhida para ir ao encontro Internacional. A minha área foi quase sempre o secundário, eu quase sempre lecionei os 11º e 12º anos das várias áreas, fui corretora nacional. Foi uma vida bastante ativa, mas se fosse hoje, era capaz de não querer ser professora, porque há muita agressividade. Há muita falta de respeito. O professor em Portugal é muito maltratado, muito mal reconhecido. Então eu acho que dei 40 e tal anos da minha vida pessoal, no fundo, não foi reconhecido. É triste hoje ver os colegas a fugirem da escola, a tentar ir para casa porque realmente agora já não é uma escola, como nós queríamos, e é a primeira profissão que devia ser respeitada neste país, porque um português, um aluno, um jovem sem instrução, sem cultura, não pode ser um bom ator da nossa sociedade.

Entrevistador: Deixe-me fazer uma pergunta para nós seguirmos o guião. Andando um bocadinho para trás, o que é que a levou a optar pela profissão docente?

Entrevistado: Eu sempre gostei de ensinar, e quando estava na primária, na terceira classe, ensinei a ler e escrever uma empregada da casa da minha avó, portanto, eu sempre gostei de ensinar. Eu sempre fui muito curiosa, estava sempre a perguntar o que era, o que não era, e depois eu gostava de ensinar aos primos, aos amigos, e inventava escolinhas para as bonecas, por isso eu gostei muito de ensinar, gostei muito de conviver com jovens. No fundo, a minha experiência era já com alunos adultos e hoje tenho alunos de todas as áreas formadas. Não é só de História, nem de Letras, sociólogos... alunos que foram para economia. Encontro-os e são sempre muito simpáticos comigo. Eu acho que esse tal relacionamento com os alunos que fica, eu acho isso a coisa mais gratificante da minha da minha carreira.

Entrevistador: Em 1974 não estava cá em Portugal, veio em 74 para Portugal?

Entrevistado: Eu vim em 74, eu estava a dar aulas em Cabinda.

Entrevistador: Com que idade é que começou a dar aulas?

Entrevistado: Olha eu fui muito cedo para a faculdade. E como sabes, eu casei cedo. Eu comecei a dar aulas tinha para aí uns 23.

Entrevistador: Em Cabinda.

Entrevistado: Em Cabinda... eu fui para lá porque tinha lá os meus pais, e a minha mãe tinha uma doença grave, que a levou no fundo, e eu gostava de Cabinda, era muito agradável porque era uma terra muito pacífica. Era uma terra em que as pessoas queriam

evoluir e isso foi muito importante. Por isso é que estive com o Secretário de Estado a arranjar aquela escola pré-primária para os miúdos, e atualmente acho que que foi gratificante.

Entrevistador: Então em 74, quando regressou a Portugal, quais são as suas lembranças da carreira docente nessa altura?

Entrevistado: Olha, nesta altura, eu quando vim, fiquei um pouco chocada por primeiro eu estava a chegar, estava-me a instalar, e tinha a minha mãe muito mal e, depois foram lá, vieram do Ministério a dizer que eu ia trabalhar na Escola Superior de Educação, das Educadoras de Infância, eu a orientar estágios. Eu ao princípio, disse que não queria fazer isso. Eu queria lidar com alunos do liceu. Disseram que não: Nós precisamos, porque temos muito boas referências daquilo que fez em Cabinda. Bom... e eu fui. Ao princípio cada professor tinha 3, 4 estagiárias, 2 delas já eram adultas, com filhos grandes e tudo. Mas correu bem, olhe, eu consegui primeiro fazer uma relação mais aberta com as minhas estagiárias e depois a lidar, a ensiná-las a lidarem com os pais das crianças, que aí é muito difícil, porque nem todos têm cultura, nem coisa. E essa parte da tal relação- escola-família é extremamente importante. E motivar as famílias a ajudarem as crianças para a escola. E essa troca de relação entre a escola e a família é um dos pontos mais importantes da vida do professor. Se nós não temos a participação da família em casa, o professor pode lutar, mas não consegue fazer tudo.

Entrevistador: Passando um bocadinho à frente dessa parte, lembra-se quando voltou como é que era o processo dos concursos, as colocações, a vinculação dos professores nessa fase?

Entrevistado: Deixa eu ver, como eu disse, eu fui logo contactada pelo Ministério da Educação e eu depois quis vir para o Porto, eu tinha um lugar numa escola. Eu entrei, nem tive grandes problema, colocaram-me logo, percebe? Por isso, nesse aspeto, não tive grandes dificuldades porque eu tive 9 anos a dar aulas no Porto. Aproveitei para fazer depois mais umas coisas que eu queria fazer, que era uma graduação em História da Arte. Depois foi o próprio Ministério que me tirou do Porto, onde eu já estava bem, e me pôs na escola Marquês Pombal. Foi um ano difícil para mim, porque eu vivia no Porto e tinha de dar aulas em Lisboa.

Entrevistador: Então não foi sua a opção, foram eles que a colocaram?

Entrevistado: Foram eles sempre que me puseram. Eu estive dois anos na Marquês do Pombal e de repente eu recebi uma ordem que vinha para Cascais, para uma escola nova que estava a ser aberta, que era a Escola Secundária de Alvide, e fiquei aí até o fim da minha vida. Nunca tive propriamente de concorrer e, pronto, estive muitos anos no Conselho Diretivo, estive como administradora da escola na parte financeira, aquelas coisas. E, entretanto, voltei à faculdade para fazer: A escola, a família e a Comunidade, que foi muito bom, muito interessante. Ajudei colegas a passar o oitavo escalão, não como inventar trabalhos, mas ajudei-as.

Entrevistador: E nessa altura, em 74, quais são as suas recordações de como é que os professores eram tratados em sociedade?

Entrevistado: Olhe naquela altura eu, pelo menos eu lembro-me, porque eu estive em Viana do Castelo, lá na Escola Superior, as pessoas eram bem tratadas, eram mal pagas, porque a diferença daquilo que eu recebi em Angola nada tinha a ver com o que pagavam em Portugal. Mas senti que havia um certo respeito pelo professor. Não digo que fosse uma profissão bem paga pelo Estado – não! Mas é a população em si, a família, era

considerada, era bem-educada, coisa que agora não há, pronto. E eu senti-me acarinhada pelas pessoas lá em Viana do Castelo e, inclusive, até se eu passasse na rua, vinham falar, conversavam, a pediam opiniões de outras coisas. Eu estive no Porto, e nunca tive problemas com as famílias e achei sempre que se houvesse algum problema eu fazia, ajudava a resolver, mas onde eu comecei-me a sentir pior, foi já na área de Lisboa. Na escola Marquês de Pombal havia uma população estudantil muito grande. Havia 3 turnos de aulas, os professores quase não se conheciam. Havia uma espécie de salve-se quem puder, quem quiser fazer, sabe. Isso é foi o meu choque entre o Norte e o vir para aqui.

Entrevistador: Isso foi em que ano?

Entrevistado: Olha, eu vim para aqui no ano em que a minha mãe faleceu, vim no ano letivo de 86/ 87, foi quando a minha mãe faleceu, foi.

Entrevistador: Foi nessa altura, em 1986, que houve a implementação da lei de bases do sistema educativo.

Entrevistado: Pois foi, foi aí.

Entrevistador: Sobre este período, que se estendeu de 74 de 86, há algum assunto que considere pertinente fazer algum registo?

Entrevistado: Olha, eu só tenho boas lembranças deste período. Quando vim da Angola, tinha estado numa fase muito complicada lá. Não tive problemas nos primeiros 2 anos que trabalhei. Depois vim para o Porto também, nunca tive problemas nem com famílias, nem com os colegas. Fazíamos trocas de experiências com os mais velhos, com os mais novos. Como eu tinha aquele, aquele curso que eu fiz de Psicologia e Ciências da Educação ajudava, portanto, havia uma espécie de relação afetiva, sempre com os colegas. Não tive, nunca tive, assim... um confronto. Dávamos opinião, e eu aceitava a opinião de outras colegas mais antigas. Agora quando vim para cá é que eu senti diferença, deram-me uma direção de turma, e a primeira vez que eu reuni com os colegas dessa turma foi o meu choque. Só tinha uma colega de inglês que era a única mulher como eu, o resto eram colegas homens e ninguém queria trabalhar. Eu tive de me impor e passaram-me a chamar de Maria da Fonte, porque eu obriguei-os a trabalhar. Eu disse colegas, nós somos todos da mesma turma. Toda a gente tem de fazer fichas aqui, a escravatura já acabou há muitos anos. Eu vou dar fichas, cada um faz a sua ficha, o seu relatório e tudo, e há uma união na turma. E aí é que eu fiquei chocada, porque afinal não era só na minha turma, era em várias turmas e eles achavam que as professoras deviam fazer tudo e eles não faziam nada. Aí eu consegui fazer umas atividades para reunir os colegas todos. E acho que deu resultado, pelo menos quando eu saí dessa escola, eles agradeceram. Eu fiz, por exemplo: O Rali das descobertas, com a físico-química fizemos um delta universal e pronto, e tive esse também, essa experiência de 2 anos com alunos surdos-mudos, e eles tiveram bons resultados. Passaram também a fazer visitas de estudo. Claro que não era fácil dar aulas aos miúdos, mas foi muito gratificante porque fiquei ali com grandes amigos, mas a diferença foi grande para mim.

Entrevistador: Foi o primeiro choque que teve. Agora em relação à implementação da lei de bases do sistema educativo de 86. Esta executou diversas mudanças no ensino obrigatório. Recorda-se das transformações que trouxe para a carreira docente?

Entrevistado: Olha propriamente, eu acho que foi aquela mudança em que nós passámos a ter escalões. Era o trabalho extra que não era de professor, de atividades, de relatórios, de avaliações, de muita coisa que mudou nesse aspeto. Eu posso dizer que na escola onde eu estive, até eu sair, eu saí em 2011, havia bastante ligação entre os grupos, o décimo

grupo com o oitavo grupo (exemplo), as reuniões com os professores, porque eu estava no Conselho Diretivo, nós criávamos. As opiniões, a gente ouvia, discutia, para haver uma certa unidade na escola. Propriamente choques... bem, a carreira, mudou, mudou muito, é, eu achei que sim, pronto. Tirando a experiência de sair do Porto para a Escola Marquês de Pombal eu não tive assim grandes problemas na minha carreira.

Entrevistador: Então quer dizer que antes de 1986 não havia escalões?

Entrevistado: Não, não.

Entrevistador: E como é que os professores eram avaliados?

Entrevistado: Eram os próprios inspetores. Era a avaliação que nós tínhamos dos resultados das turmas, exames, se havia chumbos se não havia chumbos. E era uma avaliação que depois dependia também do Conselho do Diretor da escola, que não era conselho diretivo, era diferente, e dos inspetores que iam assistir às aulas. Queriam saber que material é que nós fazíamos para preparar aulas, como é que se preparava... Eu tenho caixotes de papéis. E era assim que nós íamos subindo na carreira.

Entrevistador: A implementação da lei de bases afetou a sua vida familiar e/ ou profissional afetou de alguma maneira?

Entrevistado: Mudou muito, nós tínhamos mais trabalho, estava mais presa à escola com o que fazer. Ainda por cima, depois puseram-me como corretora nacional. Para mim foi a coisa mais pesada que eu tive na minha carreira. Ver exames de alunos que a gente nem sabe de que escola eram. Miúdos que não estavam para fazer o 12º ano, que não sabiam escrever, não sabiam ler, não sabiam comentar e interpretar. Isso para mim foi muito, muito chocante. Porque eu acho que o professor tem que primeiro ensinar uma base, que é: Ler, interpretar, tirar ideias e desenvolver. Por que se não é assim, não conseguem. Eu vejo agora colegas com quem eu me dou, às vezes vou à minha escola antiga porque me convidam. Os miúdos têm muita dificuldade em raciocinar e em ler. Agora é muito mais difícil, muito mais. Eu acho que não queria ser agora professora neste país. Eu gostei da minha carreira, mas pronto.

Entrevistador: Em relação à implementação dos da lei de bases do sistema educativo. Tem mais alguma coisa que queira partilhar?

Entrevistado: Eu achei que para os miúdos talvez tivesse algum valor, não faço ideia. Porque eu, como estava com alunos grandes, não tinha esse problema, mas eu acho que para o professor foi pior. Muita burocracia, muita coisa desse género. Porque eu acho que o professor é preparado para ensinar, e depois tem de fazer outro trabalho que é a tal burocracia. Como, por exemplo, o acompanhamento que havia aqui em São João para ajudar os professores a passarem para o oitavo escalão. Uma pessoa não os conhece, não convive com eles, tem de dar normas e eu acho que eu nunca gostei de impingir coisas. Eu gosto de ajudar e não de impingir, aquelas os colegas que fizeram comigo essa passagem, fizeram coisas, porque eu não ia julgar nem exigir. Eu ia ajudar para elas passarem.

Entrevistador: Claro, e em relação a uma coisa que já falou há pouco, que é o Reconhecimento Social dos Professores. Qual lhe parece ter sido a importância social da profissão durante o seu percurso profissional?

Entrevistado: Olhe eu fiz o trabalho de ensinar alunos que hoje são profissionais, mas quando tinha a reunião de pais, os pais respeitavam-me a mim. Nunca tive nenhuma

discussão grave com nenhum educando, nem pai, nem mãe, nem nada. Ajudava-os com coisas privadas que eles perguntavam e tal, e tudo bem. Agora eu sei, porque eu estou em contato sempre com a escola, que as coisas já não são assim. Agora a sociedade não reconhece o papel importante, para mim das profissões mais importantes do Estado, que são os professores. Porque sem professores não há cultura, não há saber, não há outras profissões. Um juiz não nasce juiz, nasce na escola, um médico, tudo. Para mim é a profissão mais importante, e eu conheci lá fora, em contactos em congressos, por exemplo, na Alemanha, os professores são *super* considerados. Acima de outra profissão qualquer, porque sem educação, sem estudos, não há nada.

Entrevistador: Então considera que, desde o início, desde o primeiro momento em que começou a dar aulas até que acabou, que notou uma diferença nesse reconhecimento?

Entrevistado: Sim, agora, por exemplo, eu tenho impressão que me dava um ataque com aquilo que eu ouço que acontece na Escolas. pais que vão bater nos colegas, alunos que atacam alunos ou que atacam professores. Como ainda há dias aconteceu um aluno deixou o professor todo partido. Eu acho que agora ser professor não é uma profissão que me atraísse, é triste.

Entrevistador: Tem alguma situação que queira partilhar que revele a crise no reconhecimento profissional dos professores?

Entrevistado: Eu estudei na Faculdade no Porto. Os currículos são totalmente diferentes dos de Coimbra, e dos daqui de Lisboa. Lá era das faculdades mais exigentes e de uma avaliação muito apertada para os alunos das faculdades, para aquilo que nós íamos fazer. Uns seguiam mais tarde, porque não havia a área para ensino, era só área científica e depois nos estágios é que faziam a área educativa. Eu nunca fiz tais como tinha a psicologia em ciências da educação, eu entrei logo, portanto, para mim foi diferente. Porque eu tinha uma preparação académica preparada para lidar com alunos diferentes daquela que nós saímos da faculdade. Porque a faculdade era só uma linha científica, depois, os que foram propostos tiveram de fazer estágio e foi aí que eu também estive a orientar estágios, mas não era uma coisa que eu gostasse de fazer. Eu penso que em relação à carreira, devemos ter uma seleção de quem gosta de ensinar, porque não é por ser uma carreira que tem um lugar, ou que não tem, porque há professores, e sabemos disso, que vão para professores, mas não gostam de se ensinar, não têm aquele instinto de pegar no aluno e pô-lo num profissional de futuro.

Entrevistador: Mas viveu alguma situação em que tenha sentido esse reconhecimento social dos professores?

Entrevistado: Sim, nas reuniões, por exemplo, através da comparação de resultados, de planos, da intervenção ativa do professor junto das suas turmas.

Entrevistador: Como professora, sentiu esse reconhecimento ao longo da sua carreira toda, ou sentiu que ao longo da carreira houve uma mudança no seu reconhecimento enquanto professora?

Entrevistado: Sim, houve sempre mudanças, a exigência, e uma pessoa tem de ter disponibilidade para se renovar. Porque se não, os tempos são diferentes, a sociedade mudou muito, portanto, eu acho que o professor terá de se adaptar a estes tempos também. E eu digo uma coisa, eu senti-me sempre à procura, por isso é que eu fui fazer outra graduação (em Escola, Família e Comunidade) quando senti que precisava de mais alguma coisa.

Encontrei lá outras colegas que também sentiram essa necessidade. E era engraçado porque nós tínhamos aulas pós-laborais na Faculdade de psicologia e ciências da educação, e íamos fazendo o estágio no dia livre, estágio ou visitas para ver as dificuldades que a gente poderia encontrar, por exemplo, numa reunião que eu fui, onde havia muitos pais de alunos ciganos. Era muito difícil eles entenderem qual era a necessidade que a escola tinha de ensinar os filhos, porque as regras deles são diferentes. Foi uma experiência, mas conseguimos dar a volta nesse especto, mas com muita dificuldade. Eu lembro-me que na primeira reunião que se fez nessa área, era um estádio que estava a fazer e que foi muito bom para mim. Começou com meia dúzia, e no fim do ano já estava cheia.

Entrevistador: Muito bom, muito bom.

Entrevistado: Inclusive consegui pôr o Presidente da Freguesia também a trabalhar para a escola. Ele já nem me podia ver quando aparecia lá para conversar com ele, o homem já não tinha tempo. Mas era a tal escola, Comunidade-família. Esta área já era muito importante nessa altura e então agora, em que as coisas estão muito difíceis para os professores.

Entrevistador: Em relação a este assunto sobre o reconhecimento do profissional social dos professores, quer acrescentar alguma coisa?

Entrevistado: Aí eu gostava, eu acho que o nosso país tem de reconhecer que sem professores não há profissionais. Sem professores, não vão existir pessoas habilitadas a exercer outras profissões. Por isso eu acho que a falta de respeito que existe pelos professores de agora nota-se com estas greves e tudo, e eu sinto-me triste, porque no fundo eu faço parte desse grupo. E é muito triste o próprio país, o próprio Estado não reconhecer o valor, a necessidade dos próprios professores. Ninguém sabe ler nem escrever, nem fazer nada se não for à escola. Portanto para mim, continua a ser a profissão mais importante de uma sociedade. É assim.

Entrevistador: Então, de que forma é que o Tratado de Bolonha afetou o seu percurso profissional?

Entrevistado: Olha eu propriamente não me senti muito afetada. Na parte das mudanças de programa, tudo bem, a gente vai-se adaptando. Não sei se facilitou muito a vida do professor, não creio. Apareceu muito mais burocracia, muito mais relatórios, muito mais, muito mais. Também em termos de preparação dos professores para dar aulas também não foi muito boa porque eu penso que além de reduzir um pouco a parte científica, depois os estágios para entrar na carreira, tudo dependia do orientador dos estágios. E eu nesta altura já não fiz, não quis fazer, ninguém me obrigou a fazer, portanto, apenas ajudei alguns colegas a mudar de escalão. Eu não sei se a preparação profissional ou científica, se valeu a pena, abriu a escola a mais gente, tudo bem, mas não sei dar opinião se foi melhor ou se foi pior? Eu, não sei.

Entrevistador: Com este Tratado começou a ser obrigatório aos novos professores tirarem o mestrado. Houve muitos professores na sua escola que foram tirar mestrado. Lembra-se disso, não?

Entrevistado: Não, eu, por exemplo, eu tenho o curso antigo e fiz um mestrado, mas fiz por escolha minha. Colegas novos que vinham já com o tal quarto ano de preparação, eu acho que não vinham muito bem preparados, porque eu lembro-me de uma reunião assim de estarem a perguntar aos professores mais antigos, como é que faziam isto ou como é que faziam aquilo? Percebes? Eu penso que havia necessidade de começar os estágios

sim, mas muito bem fundamentado, aquilo que lhes dava para valorizar a sua profissão, e não era bem isso, sabe? Eu acho que se fossem fazer as ciências de educação viriam melhor habilitados para isso.

Entrevistador: Então sente que o Tratado de Bolonha mesmo, obrigando os professores a tirar o mestrado fez com que eles tivessem menos preparados, porquê?

Entrevistado: Pois porque às vezes para lidar com o mundo escolar..., mas também depende do professor. Porque há professores que não estão tão empenhados. Eu conheço muitos que vão procurar outras áreas para se irem enriquecendo profissionalmente, mas há outros que para eles é apenas uma profissão. O que aprendia não vai dar, e é isso que se nota. Eu não gosto muito de falar nessas partes porque tem a ver a própria pessoa. Em todas as profissões, sabes que há alguns mais empenhados, outros menos empenhados, e isso depois reflete-se no trabalho.

Entrevistador: Tem algum pensamento, alguma reflexão que queira partilhar sobre a implementação do Tratado de Bolonha na área da formação inicial dos professores em Portugal?

Entrevistado: Não foi muito boa, pessoalmente, isto é uma opinião minha, acho que tudo também depende da faculdade. Há faculdades melhores e há faculdades menos intensivas na sua preparação. Devia de ser ensinada uma técnica na área, não a parte científica, mas uma técnica de passar, de contactar, de interessar o aluno a aprender essa técnica. Eu acho que devia haver uma parte daquelas, da tal psicologia escolar.

Entrevistador: E sentiu que depois do Tratado de Bolonha isso deixou de acontecer.

Entrevistado: Também depende da pessoa. Eu acho que tem a ver com o professor em si.

Entrevistador: Sim, sim, mas essa preparação, porque houve uma redução de anos.

Entrevistado: Sim, e da parte científica. Mas tem de haver a tal parte, a parte psicológica da profissão para dar ao outro. Eu acho que aí é que falta muito e para se transmitir tem de haver uma preparação mesmo mais intensiva. Eu, olha, eu vou dizer a coisa, eu estive ali naquela escola 22 quase 23 anos. Eu tinha várias áreas do 12º ano. E eu raramente tinha um chumbo, rarissimamente. Eu estava já em casa depois de ir discutir que já queria sair da profissão, eles não me mandavam para casa, eu devia ter saído em 2004- 2005 e só saí em 2011. Eles vieram-me buscar a casa para ir fazer exames porque ninguém estava preparado para ir ver exames, para receber os alunos, para fazer e rever os exames, ver se estavam corretos para os alunos fazerem e tudo. Eu fiquei um pouco decepcionada, como é que vêm buscar um professor que já está em casa, que já tinha ido embora, que já cumpriu a sua obrigação? Porque não havia ninguém para fazer isso? E isso para mim marcou muito. E sabe o que é que acontece, é que depois eu estava em casa. Vinham alunos que queriam entrar em faculdades, para ter aulas comigo aqui em casa, ou eu na casa deles. Eu acho que isso já explica muito.

Entrevistador: Já, sim senhor. Vamos passar agora para o quinto grupo, que é a avaliação do desempenho docente. De que forma é que a avaliação do desempenho docente evoluiu durante os anos em que lecionou?

Entrevistado: Olha, evoluiu de uma maneira diferente, enquanto antigamente, quando eu comecei, nós tínhamos inspetores que vinham assistir às nossas aulas. Vinham ver como é que nós preparávamos as aulas. Éramos vá, digamos, sempre acompanhados por uma pessoa que era estranha à escola. Depois, eu já nesta altura quase não tive avaliação,

porque como eu apresentei o tal trabalho de como ensinar a história a alunos surdos-mudos. Eu fiz o oitavo escalão. Passei para o nono, mas tive muito pouco tempo, passaram-me logo para o décimo. Foi uma, digamos, uma valorização do meu exame de oitavo escalão, foi ali em Lisboa. Com o trabalho que eu apresentei, com aquilo que eu tinha feito. Porque não era típico das pessoas, eu a fazer um trabalho inovador de uma coisa que os tenha marcado, e muita gente não fazia isso, e passaram-me logo para o décimo escalão. Eu não posso falar em avaliação. Essa passagem do oitavo escalão marca muitas pessoas, porque eu sei, sei, tenho conhecimento de colegas que não conseguiram passar, ficaram no oitavo escalão. É única avaliação que eu tenho reconhecimento.

Entrevistador: Passou para o décimo escalão, em que ano, lembra-se?

Entrevistado: Aí eu estava... Já nem me lembro. Por volta de mil novecentos e tal... sei que o meu pai faleceu em 97, eu já estava no 10. Eu estava a acabar o meu mestrado científico. Fiz isso... foi nos anos 90 por aí, mas depois talvez em 95, 96, 97 por aí. Eu depois tive um convite, fui trabalhar na Católica, no Centro de Investigação. Convidaram-me. E depois convidaram-me para ir trabalhar para o Canadá, mas eu tinha o meu pai, por isso não quis ir, pronto. Tive o meu pai até 97. É isso, foi assim, mas passei logo, eu sei que vim para casa em 2011, no décimo escalão, no último índice. E agora, o que é que eles fizeram, tiraram, trataram-nos como lixo. Quer dizer, eu trouxe um louvor do oitavo escalão. Nunca tive problema, tenho passagem, tenho coisas, um louvor e depois tratam as pessoas assim, olha, não sei não.

Entrevistador: Depois como professora, nunca passou depois pela nova avaliação dos professores.

Entrevistado: Não, nunca, nunca tive. Como disse foi o único exame que eu fiz assim Público, foi esse do oitavo escalão. Gostaram muito e colocaram um louvor no meu registo. Mas também trabalhava para ajudar os outros, e de tal nunca tive nada. Nunca fui chamada ao Inspetor, nem nada. Por isso a minha experiência é essa. Tive uma carreira seguida, sem fraturas, sem problemas. Investi eu, eu gostava, eu gostava, e fui fazendo outras habilitações que eu gostava. Eu fiz Administração Escolar, fiz arquivismo histórico, fui fazendo o meu mestrado, voltei outra vez à faculdade para fazer a Escola, Família e Comunidade que achei que era muito importante. Eu acho que isso devia fazer parte agora, que ajudaria muitos colegas.

Entrevistador: Não tem nada a ver com este com esta entrevista, mas só por curiosidade. O que é que foi fazer para a Universidade Católica?

Entrevistado: Eu tirei um mestrado em sociologia das religiões e porque há muita forma de religião. Então eles convidaram-me para ir para lá, porque eu fazia investigação na religiosidade popular. E fiz uma tese na religiosidade popular dos pescadores de Viana do Castelo. Que é uma coisa que a maior parte das pessoas nunca viu, e eu andei lá enfiada na Comunidade deles, receberam muito bem. Fui à noite porque eles têm a, digamos, manifestações, têm atos que só são feitos à noite. Benzeduras aos barcos, rezas, comportamentos, por exemplo, irem as miúdas até os 8 anos, buscar uma determinada planta à Serra para porem nos barcos, mas têm de ser miúda muito puras. Eu fiz na Nova, quando apresentei a minha tese que foi bastante curiosa, depois fui convidada para ir a Espanha, ao Instituto Galaico- Minhoto, eu faço coisas para lá. Eu gosto de andar sempre a bisbilhotar coisas assim, porque há muita origem Celta lá em cima. Muitas coisas que vêm dessa pré-história, da nossa história primitiva, em Trás- os Montes, no Minho. Há também na beira, mas eu fiquei mais pelo Norte. Era aí que eu andava sempre nas minhas férias. Pois estive nesta área, estive na Índia. Passei umas férias na Índia, andei a fazer

investigação e entrevistas a todas as religiosidades que há lá, estive no Nepal, uma grande entrevista numa tarde inteira com os budistas, ficámos amigos. Estive em Israel, estive no Egito, estive na Tailândia, porque o Budismo é diferente. Era para ter ido para o Japão, mas depois começou a haver problemas e eu acabei por não ir. Os portugueses foram os primeiros europeus a chegar ao Japão. Então há muitas coisas engraçadas lá, que ficaram desse contato. Fiquei por aí.

Entrevistador: Essa investigação foi muito interessante.

Entrevistado: É, e continua a ser. Eu agora estou a fazer uma, estou primeiro a fazer um trabalho de personagens que foram importantes no Norte. E com os símbolos celtas que há lá, pelos caminhos nas festas populares. Eu gosto de fazer isso!

Entrevistador: É bom, é bom para utilizar a sua cabeça.

Entrevistado: Acho que sim, e ainda vou. Ainda escrevo para o Instituto Galaico-Minhoto. Estão sempre a pedir coisas, para ir falar até em Espanha, para a Galiza, porque é mais parecido com Portugal. Eu estou a fazer um trabalho para ser publicado lá, que é sobre uma personagem lá do Norte que esteve envolvido na guerra Napoleónica, mas que deixou uma grande marca na história. Já tenho muita coisa feita. De vez em quando, é uma coisa que eu gosto muito de fazer e tenho pena de agora das coisas estarem tão inseguras, porque estava com a ideia de ir até ao Japão. Nós recebemos alunos japoneses, eu organizei tudo. Foi a Câmara de Cascais que pediu. Organizei uma exposição que era a Carreira da Índia. Foi aí que os portugueses chegaram ao Japão e deixaram lá muitas marcas a teve. Fiz uma visita a pontos históricos aqui de Lisboa com os Japoneses. Dei-lhes uma aula sobre porque é que fomos descobridores do mundo e foram muito simpáticos. Convidaram-me para ir lá, mas acabei por não poder ir.

Entrevistador: Vamos então avançar para o grupo seguinte, porque em relação à avaliação do desempenho docente, como não teve essa experiência. Vamos falar sobre a supervisão pedagógica, para efeitos da progressão na carreira que, se calhar, também não passou por isso.

Entrevistado: Bem, eu fiz a minha carreira propriamente, já tinha mencionado, nós éramos inspecionados pelos inspetores. Eu cheguei a ter um Inspetor sentado na minha Secretária, a assistir a minha aula. Depois ele fez o comentário que queria. Depois, quando mudámos a estrutura da carreira, eu fiz o oitavo escalão. E depois o trabalho que a gente tinha com o Inspetor era mais sobre a parte da Comunidade do que propriamente da minha carreira, porque essa já estava. Eu tive sempre boas notas na avaliação, tanto que não me mandavam embora. Daqui a pouco estava lá até ser um esqueleto a dar aulas. Eu trabalhei quase 43 anos, faltava pouco tempo. É muito para uma carreira que era de 36 e tive muitos cargos. E isso não é valorizado, percebe? Uma pessoa ficava horas, ia para aqui, para reuniões, eu até me peguei com os secretários de Estado do Ministério, porque a escola onde eu estava a orientar a tal atividade da Comunidade ganhou o prémio e era para ir à Escócia, mas eles não me queriam mandar com os professores da escola, queriam que fosse uma pessoa do Ministério, e queriam que eu transmitisse a essa pessoa como é que eu fiz para a escola. Eu disse que não, que isso faz parte do meu trabalho, eu não tenho de ensinar uma pessoa que nunca foi professor, então pronto. E saí, disse que não ia mais fazer nada.

Entrevistador: Chegou a ter o cargo de supervisora pedagógica?

Entrevistado: Sim, na minha escola, só para ajudar colegas que estavam na progressão.

Entrevistador: Chegou a avaliar os seus colegas?

Entrevistado: A avaliar, quer dizer, ajudei a passar, mas a avaliação claro que era estimulada. Nunca tive um problema com nenhum colega, eu evitava, não era coisa que eu gostasse muito. Eu penso que o meu feitio é mais para ajudar do que para avaliar, com ar assim de quem vai reprovar. Então eu escapava, arranjava maneira de só ajudar. Aqui no centro do liceu de São João, eu ainda ajudei professores de química, de física. De áreas que não tinha nada a ver comigo a fazer um trabalho específico para conseguirem passar. Eles pensavam que era só juntar trabalhos dos alunos, mas não, era avaliação.

Entrevistador: O que é que entende sob supervisão pedagógica, sobre o conceito, o que é que é?

Entrevistado: Eu acho que a pessoa que vai supervisionar alguma coisa em primeiro lugar tem de conhecer bem com quem vai trabalhar e em segundo, não é só fazer a avaliação - é orientar, ajudar para passar. E depois no fim, então, fazer os relatórios do acompanhamento. Isso é a minha Visão, e foi aquilo que eu fiz. Nunca ninguém me criticou, mas também não era aquilo que eu gostava de fazer pronto. É a minha ideia - não é só ver para criticar, acho que a pessoa tem de se entender, tem de ajudar, tem de orientar e depois, então faz a avaliação final. É isso que eu entendo.

Entrevistador: Então entende que a sua definição de supervisão pedagógica está de acordo com o que se vive no processo da progressão na carreira?

Entrevistado: Eu acho que não. Eu agora também já estou mais afastada, mas por aquilo que eu falo com pessoas que eu conheço e tudo, acho que não, não. Eu penso que quem vem fazer uma supervisão tem que primeiro conhecer bem quem vai supervisionar. E não é só a avaliar, é ajudar, é a orientar, orientar primeiro para fazer, porque senão não vale a pena, não vale. Não vais só fazer exame, ou avaliar alguma coisa. Tem de preparar, tem de ajudar, tem de fazer a pessoa crescer e elevar. Não é isso? E agora a carreira está muito diferente, muito diferente.

Entrevistador: Há mais algum pensamento que queira partilhar sobre o tema da Supervisão Pedagógica para progressão na carreira?

Entrevistado: Sim, uma pessoa para fazer uma avaliação, tem de dar princípios, e dar orientação para a pessoa melhorar, porque não é só criticar e arrasar. Para mim não contam comigo. Eu acho que o meu papel tem de ser ajudar a ensinar. Orientar de forma que a pessoa faça uma evolução e consiga chegar onde ela quer, isso é a minha visão. Não me venham cá dizer, aí eu vou ver, só vou fazer a avaliação final. Não, isso não. Por isso é que a carreira docente já não é assim, uma carreira muito interessante. Porque as pessoas também são, acho que são diferentes. Não sei, eu já tenho tido contactos com professores novos que estavam na minha escola, em que às vezes me pedem se eu não me importo de ir conversar com eles para ver algum assunto.

Entrevistador: Isso é uma supervisão. É uma ajuda, é uma orientação.

Entrevistado: É isso que eu acho, é isso. Já até fazer planos. Eu lembro-me de uma reunião que tive com colegas que davam 12º ano, em que eu disse, como é que tu queres que um aluno entre com um texto político ou económico para tirar ideias, e desenvolver, se não ensinas a interpretar?

Entrevistador: Como é que foram os seus anos na faculdade? Como é que era na altura?

Entrevistado: Nessa altura era assim, nós tínhamos professores com muito nível. A faculdade do Porto era muito exigente, muito exigente. As carreiras do primeiro ano, uma pessoa tinha de ir buscar, para História, um índice de um estrato económico, a estrutura política, a parte filosófica das ideias que vão dar as orientações políticas, e assim. E era muito exigente. Nós tínhamos de trabalhar bastante. Nós tínhamos uma ligação, uma corporação na faculdade com França. Vinham muitos professores da Sorbonne, nós também lá íamos. Eu também cheguei a ir para lá, para umas aulas, num grupo que foi lá para trabalhar. Fomos meia dúzia, eu gostei muito. Olha, foi aí que eu trouxe a primeira *Chow Chow*, porque estava lá e vi, quis trazer. Eram muito exigentes, uma pessoa tinha que realmente trabalhar bastante. E depois éramos obrigados, além do custo da evolução da primeira fase económica, segunda, terceira, quarta por aí fora, tínhamos de fazer uma área, que era o que eles chamavam, uma graduação numa coisa que qualquer um gostasse. Então eu escolhi a história de arte. Pronto, mas, por exemplo, em todas as disciplinas nós tínhamos de fazer um trabalho inovador já no terceiro ano. Eu lembro-me da discussão, porque havia lá um professor auxiliar, que era na área da economia, que queria que os alunos trabalhassem todos em áreas económicas. Mas eu disse que não ia fazer isso. Eu vou fazer o problema dos expostos, porque tem a ver muito com o desenvolvimento das terras, e ele ficou um bocado zangado comigo, e depois chamava-me a original: Lá vem a original! Eu fui trabalhar em áreas com papéis do século 16. Estava horas enfiada no gabinete, na biblioteca, porque era assim: havia muitas crianças naquelas grandes áreas económicas que não tinham pais. Eram deixadas na roda. Depois uns vinham com sinal, com dinheiro, porque depois, mais tarde, eram recolhidos outra vez pela família de um deles, eram dos bastardos, outros eram dados para adoção, outros ficavam até a vida toda, enfiados na roda. Eu fiz uma série com mais de 100 anos. Sei que o meu trabalho, a roda dos expostos ali do Porto, foi muito bem avaliado. Depois na área da sociologia, vieram buscar o meu trabalho para falar disto, porque fazia parte da parte sociológica e da economia, porque no fundo, eram os trabalhadores que tinham esses filhos postos. Sei que foi um trabalho diferente, mas foi um trabalho muito bem avaliado, muito, muito reconhecido e por isso é que diziam: lá vem a original, porque ela faz um trabalho sempre diferente.

Entrevistador: Quantos anos teve no primeiro curso, foram 4 anos?

Entrevistado: São 4 anos ainda.

Entrevistador: Tirou logo uma licenciatura?

Entrevistado: Sim, uma licenciatura e fiquei convidada para ficar a trabalhar na faculdade. Só que como tinha casado, eu casei cedo. Sabes que casei porque o Vasco estava mobilizado, já era capitão. Eu queria seguir a parte social da passagem da Idade Média para a Idade Moderna. E depois houve um professor que me convidou para trabalhar com ele no Barroco, que eu adoro o Barroco. Mas depois não podia continuar na faculdade, tinha de ir para a África. O meu padrinho do curso, foi um grande Medievalista, era muito meu amigo. Dizia sempre que eu tinha muito jeito para andar a fazer essas coisas. Todos, aliás, eu tive professores que encontrei em congressos lá fora da minha faculdade, que ficaram mesmo meus amigos, não como professor e aluna, mas como historiador, historiadora. E quando eu estava a trabalhar na Católica, encontrava-os lá muitas vezes e eram sempre eles a dizer: Aí, a minha querida aluna... Foi uma vida engraçada.

Entrevistador: Agora vamos passar à frente, então para o Grupo 7, que é a Precarização da Carreira Docente. Embora tenha tido uma experiência diferente, de certeza que

também viu e sentiu muitas das mudanças que a carreira sofreu. De que forma é que sentiu esta precarização da carreira docente, se a afetou?

Entrevistado: Olhe, o primeiro choque que eu tive foi quando eu vim de África e tive de ir para a Escola Superior de Educação, mas eu adaptei-me logo... mas para mim foi o mudar-me do Porto, onde eu tinha a casa família, trabalho, as coisas e dar por mim a dar aulas em Lisboa. Eu tinha de vir ao domingo à noite, e ir às sexta-feira à tarde para casa. É por isso, que para mim, é a pior parte da carreira do professor. Eu lamento aquelas colegas que são do Norte e que as colocam no Sul, com uns ordenados que não dão para viver, que tem uma família. Eu conheci um colega que foi para Bragança e que dormia no carro. Usava a casa de banho de uma senhora lá de um cafezinho, porque a senhora teve pena, porque era casado com filhos, o ordenado não dava para ter 2 casas. Isso para mim é uma falta de respeito. Tratam-nos como se fossemos uns escravos, digamos. A carreira docente não está aliciante e eu penso que se fosse hoje, eu não era professora, pelo menos da escola pública normal.

Entrevistador: Em termos económicos, sentiu ao longo da sua carreira alguma quebra?

Entrevistado: Aí sim... muito, muito, muito, muito, muito, muito. Quando, por exemplo, eu vim da África, eu lá tinha um ordenado espetacular. Os professores em África ganhavam o triplo de cá, e quando cheguei a Viana e vi o que me pagaram, pensei que estava errado. Fui lá questionar, e depois é que eu vi que cá era assim. Segundo, quando a gente passou da carreira normal para os escalões... Repare um professor é licenciado, faz graduações. É a mesmo que não tenha nada, porque o Estado não reconhece. Só vi 2 Ministros da Educação a quem eu respeito muito. Foi o David, e o Oliveira Martins, esses sim, esses fizeram o melhor que podiam pelos professores, o resto não liga. O atual precisava de ir trabalhar como os professores para aprender. A carreira não estava boa. Acho que é a falta de respeito no pagamento como se fosse uma profissão sem valor. Não, não dá. Eu quando saí tinha uma reforma boa. Mas, quando foram tirar, tiraram-me 1200 €. Eu vinha com três mil e tal para casa, o que dava depois de pagar os impostos, quase 3000 € e agora tenho 1800 € do ordenado, vê lá o que eles fizeram. Eu acho que não merecia fazerem isto, porque eu investi muitos anos, investi a minha vida nessa parte. Na carreira. Por isso olhe, é assim.

Entrevistador: Em relação a isso, tem algum pensamento que queira deixar aqui registado sobre essa precarização da carreira docente, o que sentiu?

Entrevistado: Eu acho que no futuro pouca gente irá para professor. É uma carreira que não é valorizada, é uma carreira que é essencial, mas que não têm respeito por ela. Isso é o que eu penso. Eu pertencia ao sindicato, era membro de um sindicato, dos professores licenciados, e nas reuniões nós comentávamos as coisas. Ao princípio nós não nos sentíamos tão discriminadas, percebe, eu quando comecei a dar aulas não havia falta de respeito. A gente ganhava aquilo que era normal naquela época, nos anos 80, finais dos anos 70/ 80, porque depois de ter vindo de África, era totalmente diferente. Mas depois eu penso que começamos a notar uma degradação já nos anos 2000, a partir daí. Tanto que eu queria vir-me embora, já tinha mais que a carreira feita, mas não me deixavam sair porque não tinha substituto. Eu não tenho culpa disso, mas como eu gostava de trabalhar, gostava de estar na escola, fiquei. Agora penso que se não há uma valorização, se não há digamos um respeito pela carreira, penso que dentro em breve vai haver muita dificuldade em ter alguém que queira ensinar. É a minha opinião.

Entrevistador: Claro, diga-me uma coisa, o que é que entende por desenvolvimento profissional docente?

Entrevistado: Ou as pessoas vão melhorando a sua carreira, ganhando outras variantes, ou então não há, mas isso tem de ser ajudado porque o mestrado é caro. Quando eu paguei a segunda estadia na faculdade para tirar a tal variante da Família- Comunidade foi caro, não é de graça. Eu paguei tudo. Mas sei que a minha carreira tanto como professora, como pessoa, mudou muito. Nós precisamos de ir encontrando formas de nos irmos enriquecendo para melhorar a nossa relação de ensinar, de educar. Não há estímulos, repare quantas horas o professor trabalha além das horas das salas. Tem de trabalhar em casa para preparar as aulas, para fazer o esquema, tem de ter reuniões, tem de preencher montes de papelada. Quem é que tem coragem (com família), quem é que tem coragem de ir fazer mais alguma formação académica?

Entrevistador: Lembra-se de todas as formações, e todos os estudos e graduações que tirou ao longo da sua carreira?

Entrevistado: Eu lembro-me perfeitamente.

Entrevistador: Portanto, depois desse curso inicial que tirou no Porto, quantos mais é que tirou?

Entrevistado: Olha, propriamente em graduações, que são no fundo como os mestrados, não é? Tirei dois em Psicologia e Ciências da Educação, tirei mais um em Sociologia das Religiões, tirei em Administração Escolar, em Arquivismo a tirei uma especialidade em Arte Barroca. E fui fazendo assim coisas, percebe? Estive em França, fui muitas vezes para lá fazer seminários. Também fui convidada para Salamanca para ir trabalhar com um professor. Mas eu disse: Eu não posso, como é que eu posso ir de Lisboa a Salamanca dar umas aulas? Participei em muitos congressos em Espanha, em França, aqui em Portugal. Então os da Católica são muito bons, muito bons. Nuns fiz trabalhos, noutros era só assistente. Participei numa coisa muito importante que foi uma coisa das universidades que se juntaram aqui, foi o grande Congresso dos séculos 18, e as relações entre Portugal e Espanha, ou Castela, naquela altura. Foi brilhante porque havia a participação de faculdades de Espanha e faculdades de Portugal, foi muito giro. Eu lembro-me muito bem da primeira reunião deste Congresso em Évora. Eu penso que quanto mais a gente se interessar vai, vai buscando, mas isso é a parte pessoal, porque eu tenho colegas de curso, nós fazemos sempre todos os anos um almoço. Todos os anos, em outubro, o nosso curso reúne-se e nós trocamos ideias. Há pessoas que fizeram mais alguma coisa e há outras que ficaram só pela licenciatura. Eu acho que isso depende da pessoa. Eu sempre fui muito curiosa, também tive um convite para ir trabalhar para Macau. Para estudar os primeiros contactos dos povos orientais, com o catolicismo. Era mais até a formação feminina porque eram sempre diminuídas, não é? Os homens é que estavam na frente também, mas não podia ir naquela altura. Eu tive muita pena de não ir para o instituto que estava relacionado com a Nova. Tive até contactos para ir para lá, mas depois? A vida também não é tão fácil, como nós queremos. E depois tive o convite para ir para o Canadá, para ir trabalhar com o Professor Hicks exatamente nas investigações que foram para lá fazer, quando as migrações inglesas foram para o Canadá, e as variantes. E era isso que eu era aquilo que eu gostava.

Entrevistador: Desses estudos, qual foi o que mais marcou o seu desenvolvimento profissional docente?

Entrevistado: Olha, como professora, foi a ida para a faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Como investigadora foi a Nova, com parte da Sociologia das Religiões. Eram os Professores Moisés, o Espírito Santo e outros, que eram muito exigentes, essa sim, despertou-me para coisas incríveis. Eu tenho aqui livros, sou louca por livros. Cada

vez há mais investigação sobre seitas. As seitas que há agora e que ninguém sabe. Tanto as com um papel grave político, que tentam dominar a Europa e o mundo, temos as de variantes religiosos e assim. Eu tenho contactos com muitos professores antigos, colegas que trabalharam comigo na católica, querem sempre que eu vá aqui ou acolá. Eu agora só vou onde me apetece, não vou por obrigação. Mas mantenho sempre o contacto com os institutos onde eu participo. O Instituto Galaico- Minhoto, Galaico-Transmontano. Pronto é assim. Eu acho que as pessoas vão cada vez mais escolhendo aquilo que gostam mais de fazer.

Entrevistador: Uma pergunta final para si, é uma coisa pessoal. Há algum assunto, algum acontecimento que deseje fazer referência, que deseje expor, algo que tenha marcado a sua carreira?

Entrevistado: Olha há uma coisa que me choca agora. Todas as escolas deviam ter agora um gabinete de psicologia, porque a violência da Juventude, para mim, é muito grave. Dentro das escolas o *bullying*, a droga. Eu penso, na minha maneira de ver, é uma de uma das áreas que me preocupa bastante. As escolas, nas notícias, só se vê notícias sobre agressões, vê-se que bateram, que cortaram, que atacaram. Eu penso que nós, nas escolas, agora não é só o ensinar. Temos de ajudar a mudar um pouco a atitude psicológica dos alunos, é isso que eu penso. E o professor tem de ter uma ajuda, não é? Ele não é obrigado a saber psicologia, mas tem de ter um gabinete de grandes psicólogos a trabalhar com eles nas escolas. Aquilo que eu posso dizer é que não tive uma carreira com problemas. Enfim, é claro, há coisas às vezes ligeiras e tudo..., mas eu senti-me realizada até perto do final da minha carreira. Dava-me muito bem com os alunos e eu tinha bons resultados. Mas já para o fim da estadia na escola, apesar de eu já estar mais dentro da direção da escola do que propriamente a dar aulas, já havia diferenças nas atitudes, havia já diferenças. E é isso que eu penso. Mas de resto eu tenho boas memórias da minha carreira. Não tenho assim nada que eu lamente se não a falta de respeito que nos últimos anos era notória. Inclusive com inspetores eu dava-me bem. Nunca tive uma guerra com os inspetores. Quando eu comecei a dar aulas em África, a gente usava as batas curtinhas e a reitora era assim, meia freirática, como nós dizíamos. E as mais novas da escola era eu e uma professora de matemática, e ambas íamos de minissaia e de bata e o inspetor, que era assim velhote, passava a vida a ir lá na hora do café, e a reitora dizia: faça o favor de pôr uma bata comprida, anda sempre aqui o inspetor para ver. As meninas andam sempre aqui com as pernas à mostra.

Entrevistador: Dentro do lado positivo, houve algum acontecimento que a tenha marcado, que tenha ficado no seu coração por ter sido bom?

Entrevistado: Os meus alunos. Os meus últimos alunos fizeram-me uma homenagem, organizaram um jantar. Levaram-me flores. E eu encontro-os aqui, economistas, sociólogos, várias coisas, e eles conhecem-me logo e eu já não conheço alguns... que estão carecas, gordos... E eles: Ó professora, apresentam-me os filhos... Um dos meus alunos está aqui na Câmara de Cascais. Até os do Porto. Quando vou ao Porto, querem logo ir almoçar comigo, ou jantar comigo. Portanto, eu acho que isso para mim é das coisas melhores que eu tenho na minha carreira. Amizades com colegas que ficaram até hoje. Outros já morreram, infelizmente, com cancros e outras coisas. Ainda mantenho as relações com os meus colegas de curso. Fazemos um almoço que é muito bom. Eu só lamento aquilo dos últimos tempos. E a falta de respeito que é agora a nossa carreira, que é essencial. Eu espero que que a Ana tenha uma carreira boa até, e brilhante.

Entrevistador: Se tivesse de dar uma sugestão a um professor. Que sugestão seria essa?

Entrevistado: Primeiro, eu penso que nós temos uma missão que é desenvolver um jovem. Dar-lhe ferramentas para eu ter sucesso na vida. É tentar abrir a parte melhor de aluno. Transmitir os conhecimentos e eu penso que depois, no futuro, uma pessoa, quando encontra um ex-aluno é muito importante porque eles dizem: Ah... Se não fosse a professora, eu não era assim. Eu acho que isso para mim, é o melhor de tudo.

Entrevistador: Muito obrigada por este bocadinho, por ter passado aqui...

Entrevistado: Não é nada. Eu gostei muito, gostei muito. Eu tenho estado com colegas, já fui chamada à escola, que estão lá agora no Conselho, para conversarmos ideias. O pessoal da escola escreve-me no Facebook, convidam-me para a festa da escola. Portanto, eu acho que deixei alguma marca lá, nos vinte e tal anos que eu estive lá. Acho que eles continuam a gostar de mim.

Entrevistador: Com certeza que sim, de certeza.

Entrevistado: E isso é bom, mesmo as empregadas, as dos pavilhões, quando me encontram, quando vou à escola... acho que isso é importante, não deixar passar. Nunca mais se lembrou... Não! Eu acho que isso é que é importante. Eu ainda continuo a ser, quando vou almoço dos colegas, a ser a russa atrevida, porque era terrível com os colegas. Tínhamos um grupo muito engraçado lá dentro, ainda nos vemos, falamos, trocamos ideias. O nosso dia é sempre giro. Tínhamos um colega que era padre e ele tentava sempre copiar nos exames, que já eram exames de horas. Por mim, eu punha-me assim escondida, ele organizou um dos almoços e eu disse: Olha o pecador, e ele ficou assim com uma cara... eu acho que é engraçado. Eles continuam meus amigos, contactam-me, pronto. Claro que muitos já não estão.... Era um curso grande, era um curso grande. Muitos já morreram, principalmente colegas com cancro e tenho, tem sido uma coisa horrível. Eu lembro-me de uma colega minha, eu gostava tanto dela. Ela tinha muita dificuldade no francês, eu ajudava-a, estudávamos juntas. Ela foi-se com cancro da mama, fui daqui visitá-la ao Porto. Ela estava no IP, e ia passar o sábado com ela. É triste, mas são boas lembranças. No fundo, nós temos boas lembranças desse dessa época. Agora acho que as pessoas já não têm tantas, não é? Nas escolas. E será que vão repor os ordenados e os escalões aos colegas? Pois é uma falta de consideração.

Entrevistador: Eu acho que não, infelizmente não. Se eles acabarem com as cotas de acesso ao quinto e ao Sétimo, já é positivo.

Entrevistado: Toda a gente tem o direito subir na carreira, pá.

Entrevistador: Se uma escola tem 100 professores, poucos podem ter excelente...

Entrevistado: Mas porquê? Eu acho que isso é a redução da capacidade do profissional. É uma falta de respeito.

Entrevistador: Entramos em qualquer escola à volta do país, não é? Nós sabemos logo que apenas “uma mão cheia” de professores vão ter excelente, outros poucos também poderão ter muito bom... mas mais de metade dos professores não passam do bom. Então nós trabalhamos um ano inteiro, às vezes, com as turmas, com os cargos, com projetos, trabalhamos em casa, trabalhamos fins de semana, trabalhamos de noite e depois para, no fim de tudo, dizerem assim: Não, no máximo, só podes ter bom. Não vais subir ao quinto escalão, porque alguém, que nós achamos que há alguém que, merece mais do que tu.

Entrevistado: É grave, não é isso? Isso para mim, isso é a falta de respeito pelo trabalho de um colega. Se o colega trabalha, se tem sucesso, merece subir na carreira. Na minha

escola, a maior parte, naquele tempo, ficava no nono escalão que, pois, quem fazia mestrados, subia para o décimo. Mas, pelo menos as pessoas sentiam que progrediam, que aquilo que faziam tinha valido a pena, a opção de fazer mais que uma escolha. Isso é da pessoa. Não tem nada a ver com a carreira.

Entrevistador: Ainda viveu uma altura em que quanto mais estudasse, mais valorizada era. Eu penso comigo, nós tiramos pós-graduações, não vale nada em termos de progressão, não vale de nada. E temos de pagar, claro, tiramos mestrado - vale um ano, mas nas ilhas vale dois.

Entrevistado: Pois é. Pois aí é que está a diferença. Olha eu, eu só lamento, não ter acabado o meu doutoramento que eu estava a acabar, mas eu passei da Nova para a Católica, mas foi por convite pessoal, não fui eu que me fui lá enfiar. Foi por convite pessoal. Eu naquela altura fiquei assim um bocado, a minha mãe morreu, tinha morrido há tantos anos e eu ia deixar o meu pai sozinho? O meu pai, que trabalhou tantos anos, era engenheiro. O meu irmão vive no Brasil, foi-se embora no 25 de Abril. Não vinha cá, não queria saber. O outro meu irmão morreu, estava em África, depois veio. Depois morreu porque apanhou lá uma doença de fígado ligada ao paludismo e faleceu. Eu não era capaz e foi isso que me impediu que eu acabasse o meu doutoramento. Eu ia ter uma carreira boa no Canadá, e é então o que o Professor Hicks com quem tinha uma amizade pessoal, ele até me ofereceu ótimas condições, tinha casa, tinha férias pagas para vir para cá, tinha lá o meu ordenado e até podia levar os meus *Chows Chows*, que ele sabia. Eu disse, está bem, mas não ia deixar o meu pai sozinho cá. E eu estava a fazer um exame quando ele morreu. Eu deixava-o em Cascais com o grupinho de amigas do tempo dele, e ia para a escola. Faltou uma colega para ir para aquele exame de Matemática, e eu fui fazer a vigilância para os alunos não serem prejudicados. Quando saí tinha um telefonema, ele teve um ataque rápido assim. Senão eu tinha acabado o meu doutoramento na área que eu queria e no Canadá tinha muita oportunidade porque estava ligada à Inglaterra, não é? Eu estudei num colégio irlandês, estive 5 anos interna.

Entrevistador: Onde na Irlanda ou em Portugal?

Entrevistado: As irlandesas abriram aqui um colégio, mas era mesmo tudo em inglês. E era internato, que elas não queriam alunos fora e dentro. O meu avô era o Chanceler da Irlanda em Portugal, portanto, quando elas perguntaram, qual é a neta que vem para cá? Claro, tinha que tinha de ser eu. Com 10 anos fui internada lá. Mas depois fui para o Porto, fiz o quinto ano e fui para o Porto para fazer o exame para ficar lá, no Colégio do Porto. Eu tive um convite também para ficar nos Estados Unidos a dar História, mas os americanos têm uma técnica de trabalho que não me atraiu, são muito limitados, muito fechados. Tem de ser só aquilo, não se pode sair para dar uma outra visão. O Canadá já era diferente e eu dava-me bem, foi pena, mas é assim.

Entrevistador: Por cá também fez coisas muito interessantes.

Entrevistado: Não lamento da minha vida profissional. Fiz várias coisas, além de ser professora, fui orientadora de estágio, conheci tanta gente. Apoiei a tal escola para mudar a atitude. Trabalhei na Católica muito bem, também ia para a Berna. E pronto é assim, agora dedico-me a bisbilhotar. Há coisas que eu gosto de saber. Fazer uns trabalhos lá para os institutos e para os cães. Pronto.

Entrevistador: Olhe, eu quero lhe agradecer este bocadinho. Eu vou ter que primeiro fazer o registo escrito de tudo. Depois vou fazer a análise, e depois vou ter de entregar à minha

orientadora. Se ela, entretanto, achar que alguma questão que eu deva explorar mais eu depois entro em contacto consigo.

Entrevistado: Está bem, tudo bem, Ana, não há problema nenhum. Eu penso que que falei como eu sou, porque eu falei aquilo que eu penso eu digo.