

ANA BEATRIZ GOUVEIA BOTELHO

**TRABALHO, DESENVOLVIMENTO E
SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
DINAMIZADORES DE PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE
RECUPERAÇÃO DE ESCOLARIDADE**



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Departamento de Ciências da Educação

Ponta Delgada

2010

ANA BEATRIZ GOUVEIA BOTELHO

**TRABALHO, DESENVOLVIMENTO E
SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
DINAMIZADORES DE PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE
RECUPERAÇÃO DE ESCOLARIDADE**

Tese apresentada à Universidade dos Açores,
para obtenção do grau de Mestre em Supervisão
Pedagógica, Ramo de Especialização em Educação de
Infância e/ou Ensino Básico - 1º ciclo, sob a orientação
científica da Professora Doutora Susana da Conceição
Mira Leal, do Departamento de Ciências de Educação
da Universidade dos Açores.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ponta Delgada, 2010

Agradecimentos

Ao longo desta investigação pude contar com colaboração e apoio de várias pessoas e entidades a quem registo aqui mais uma vez o meu sincero agradecimento.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família que sempre me apoiou e acreditou nas minhas capacidades e me incentivou a procurar novos desafios como este.

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Susana Mira Leal, agradeço o estímulo e o apoio prestados durante a realização deste estudo e a oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal que a sua orientação me proporcionou.

Agradeço ainda a todos aqueles que participaram nas entrevistas, dando um contributo valioso para esta investigação e a todas as escolas básicas integradas que tão bem me receberam durante a recolha dos dados.

Por fim, deixo os meus votos de agradecimento a todos os meus amigos e colegas do mestrado que ouviram os meus desabaços e partilharam comigo as minhas ansiedades, sempre com palavras de apoio e me incentivaram dizendo “Vamos conseguir, Ana!”.

Resumo

O fim do Estado Novo abriu a escola a todas as crianças do país. Este fenómeno contribuiu para a heterogeneidade da população escolar, um dos principais desafios da escola de hoje.

Como resposta a esta diversidade, o país abraçou várias reformas educativas de forma a promover a igualdade de oportunidades e a combater o elevado abandono e insucesso escolar.

A implementação de Programas Específicos de Recuperação de Escolaridade (PERE) foi uma das medidas adoptadas na Região Autónoma dos Açores para fazer face ao problema. É sobre estes programas, particularmente sobre o programa Oportunidade actualmente em vigor na nossa Região, que se debruça esta investigação.

O estudo pretendeu caracterizar os professores envolvidos nesses programas, as suas representações acerca da relevância e impacto educativo desses programas, das características dos alunos que os frequentam, da formação e acompanhamento que lhes têm sido disponibilizados e ainda do impacto do envolvimento em programas desta natureza no seu desenvolvimento e satisfação pessoal e profissional.

Trata-se de um estudo qualitativo, que recorreu à entrevista como instrumento de recolha de dados. Foram entrevistados 15 professores do 1.º e/ou 2.º ciclo que leccionavam no ano de 2009/2010 o programa Oportunidade I, na ilha de S. Miguel e envolveu professores de todos os concelhos da ilha, abrangendo 8 escolas básicas integradas.

Os resultados sugerem que a maioria dos professores que lecciona nestes programas tem alguma experiência profissional e fá-lo por opção própria, revelando-se satisfeitos profissionalmente. A maioria tem uma representação positiva da relevância desses programas, embora lhes aponte algumas falhas, registando falta de formação e informação sobre o funcionamento e desenvolvimento daqueles. A maioria vê os alunos de PERE como sendo crianças muito carentes a nível afectivo, pertencentes a meios socioeconómicos baixos e com muitas dificuldades ao nível cognitivo e atitudinal e é para o desenvolvimento de competências sociais que orientam a sua acção em primeiro lugar. Ainda assim, a maioria considera que trabalhar com estes alunos é uma experiência positiva, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, contribuindo para o seu desenvolvimento e satisfação profissional.

Abstract

The end of the New State (the Portuguese authoritarian regime installed in 1933) made school accessible to all the children's country. This phenomenon contributed to the school's population heterogeneity, one of the main challenges of the school of today.

Facing this diversity, the country performed several educational reforms in order to promote opportunities' equality and, at the same time, to fight against the high dropout school rate and academic failure.

The implementation of Specific School Recuperation/recovery Programs (PERE) was one of the measures adopted in the Azores to face up the problem. It is about programs such as these, especially about the Opportunity program, that this report is about.

The study aimed at the characterization of the teachers who are involved in these programs, their representations about relevance and educational impact of these programs, the characteristics of students who attend these same programs and still what role does this program play in the student's personal and professional satisfaction.

It is a qualitative study that used interview as an instrument to collect data. Fifteen teachers, who taught the Opportunity program in primary school and/ or lower secondary in 2009/2010 school year, were interviewed. Teachers from all over the São Miguel Island took part in this study, including 8 primary schools.

The results suggests that the majority of teachers, who teaches these kind of programs, have some professional experience and they teach it because they choose to, turning out to be pleased at the professional level. The majority has a positive representation of these programs' relevance, though they find some flaws in it, indicating lack of education and information about the functioning and development of the programs. The majority sees the students from PERE as being children deprived from affection, students that come from lower socioeconomic environments, they have many difficulties at the cognitive and attitude level and it is towards the development of their social abilities that they determine their action in the first place. Nevertheless, the majority considers that working with these students is a positive experience whether at a professional level or personal, contributing for their own development and professional satisfaction.

Índice Geral

<i>Índice Geral</i>	6
<i>Índice de Figuras</i>	9
<i>Índice de Gráficos</i>	10
<i>Índice de Quadros</i>	11
<i>Introdução</i>	12
<i>1-Apresentação do estudo</i>	12
<i>2- Motivação para o estudo</i>	13
<i>3-Objectivos e questões da investigação</i>	13
<i>4- Relevância do estudo</i>	15
<i>5- Organização da Tese</i>	16
<i>Capítulo 1- Remando contra o insucesso: Políticas Educativas Nacionais e Regionais</i> ..	18
<i>Introdução</i>	19
<i>1.1. Algumas notas sobre o Sistema Educativo Português e as principais reformas educativas após o 25 de Abril</i>	19
<i>1.2. Sobre a política nacional de combate ao insucesso escolar</i>	24
<i>1.3. O caso particular da Região Autónoma dos Açores</i>	27
<i>Síntese</i>	37
<i>Capítulo 2- Desafios actuais e Desenvolvimento Profissional Docente</i>	38
<i>2.1 Ser Professor hoje: papéis desempenhados e percursos</i>	39
2.1.1 Mudanças e competências na profissão docente.....	39
2.1.2 Desenvolvimento profissional docente: algumas notas para a compreensão do conceito.....	41
2.1.3. Ciclo de vida dos professores	45
<i>2.2 Desenvolvimento profissional docente e factores de contexto</i>	52
2.2.1 A (in)satisfação profissional.....	52
2.2.2 Factores de satisfação docente	57
2.2.2.1 Natureza do próprio trabalho	58
2.2.2.2 Recompensas pessoais	60
2.2.2.3. Relações interpessoais.....	62

2.2.2.4. Condições de trabalho	63
2.2.3. Factores e efeitos da insatisfação docente	65
<i>Síntese</i>	70
<i>Capítulo 3- Percurso Metodológico</i>	72
<i>Introdução</i>	73
3.1 <i>Opções metodológicas gerais</i>	73
3.2 <i>Procedimentos seguidos na construção e validação do guião da entrevista</i>	76
3.3 <i>População alvo e caracterização da amostra</i>	80
3.4 <i>Procedimentos seguidos durante a realização das entrevistas</i>	82
3.5- <i>Procedimentos seguidos na transcrição e análise das entrevistas</i>	84
<i>Síntese</i>	85
<i>Capítulo 4- Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados</i>	86
<i>Introdução</i>	87
4.1 <i>Os Professores de PERE: do real ao ideal</i>	87
4.1.1 Quem são os professores de PERE?	88
4.1.2 Como devem ser os professores de PERE?.....	94
4.2 <i>Os PERE: da teoria à prática</i>	96
4.2.1 Necessidade? Sim!	96
4.2.2 Solução? Não!	97
4.3 <i>Os alunos de PERE: traço e factores de contexto</i>	100
4.3.1 Características pessoais.....	101
4.3.2 Contexto socioeconómico	102
4.4 <i>O trabalho com alunos de PERE?</i>	104
4.4.1 Preocupações e estratégias	104
4.4.2 Constrangimentos e ansiedades.....	107
4.5 <i>Professores de PERE: factores de desenvolvimento e de (in) satisfação profissional</i>	111
4.5.1 Factores de desenvolvimento profissional.....	111
4.5.2 Factores de satisfação	115
4.5.2 Factores de insatisfação	117
<i>Síntese</i>	119
<i>Considerações Finais</i>	120

<i>1. Conclusões do estudo</i>	121
<i>2. Limitações e implicações do estudo</i>	124
<i>Referências Bibliográficas</i>	126
<i>Legislação consultada</i>	133
<i>Anexos</i>	135
<i>Anexo I</i>	136
<i>Anexo II</i>	138
<i>Anexo III</i>	140

Índice de Figuras

Figura I - Etapas do ciclo profissional do professor (Huberman, 1995, p. 47).	48
Figura II- Pirâmide de Maslow (Fachada 1911, p. 432)	54
Figura III- Adaptação do Modelo de correspondência entre factores de Herzberg e de Maslow apresentado por Fachada (1911, p. 432)	56

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Taxa de retenção e desistência, por ano lectivo (%).....	26
Gráfico 2 - Taxa de transição/ conclusão, por ano lectivo (%)	26
Gráfico 3- Tempo de serviço dos entrevistados/fases do ciclo da carreira de Huberman (1995).....	82
Gráfico 4- Experiência dos entrevistados na leccionação de programas educativos de recuperação de escolaridade.	89

Índice de Quadros

Quadro I - Destinatários e características do percurso PERE	32
Quadro II - Preocupações típicas de cada estágio segundo o modelo de Fuller (1969). 46	
Quadro III - Relação entre as dimensões de análise e as questões da entrevista.....	77
Quadro IV- Caracterização dos professores entrevistados.....	81
Quadro V- Dimensões e categorias de análise	84

Introdução

1-Apresentação do estudo

O objectivo de promover a literacia, a igualdade e o sucesso escolar trouxe para a escola uma heterogeneidade de alunos com percursos, experiências, contextos socioeconómicos, interesses, motivações e capacidades diversos. Em resposta, o sistema educativo tem empreendido esforços diversos e procurado respostas adequadas a cada caso.

A diversificação dos percursos formativos é um dos mecanismos assumidos na Região Autónoma dos Açores como fundamental para a democratização do ensino e para o combate ao abandono e ao insucesso escolares. Neste sentido, a Direcção Regional da Educação tem vindo a implementar programas específicos de recuperação de escolaridade (PERE) dirigidos a alunos com historial de reprovação, que registem visíveis dificuldades em adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências definidas para cada ciclo de ensino da educação básica.

O desenvolvimento destes programas decorre nas escolas básicas da Região, estando a sua dinamização a cargo de professores do 1.º e 2.º ciclo indicados pelas próprias escolas. Inscrevendo-se num Mestrado em Supervisão Pedagógica, este trabalho assume como propósito compreender as especificidades do trabalho desenvolvido por esses professores no âmbito da dinamização de programas específicos de recuperação da escolaridade para o seu desenvolvimento e satisfação profissional.

Trata-se de um estudo de natureza descritiva e interpretativa, que assumiu a entrevista semi-estruturada como técnica de recolha de dados e envolveu 15 professores dinamizadores do programa Oportunidade I em escolas básicas da ilha de S. Miguel.

2- Motivação para o estudo

A nossa motivação principal para a realização deste trabalho é tanto de ordem pessoal como profissional, uma vez, que temos vindo a contactar com colegas de profissão titulares de turmas inscritas em programas específicos de recuperação da escolaridade, tendo verificado que a maioria deles se dizia muito angustiada e insatisfeita, chegando a questionar a sua competência profissional e a ponderar a possibilidade de abandonar a carreira docente e ingressar noutra profissão.

Outro aspecto que nos despertou interesse para o tema foi o facto de termos constado que muitos destes professores estavam nos seus primeiros anos de carreira, na fase de sobrevivência, como refere Huberman, o que, a nosso ver pode ter dificultado a dinamização de projectos deste cariz e talvez tenha levado a que se criasse um elevado grau de insatisfação perante os alunos, a escola e a profissão. Daí a nossa preocupação em compreender quem são estes docentes, qual a sua experiência profissional e quais os critérios para a sua afectação a estes programas.

Como professoras do 1.º ciclo com poucos anos de serviço, todos os anos somos colocadas em escolas diferentes e todos os anos nos sentimos assombradas pela possibilidade de trabalhar com uma turma do programa Oportunidade. Está na hora de desmistificar alguns receios, compreender esta realidade e dar voz aos professores que trabalham nestes projectos.

3-Objectivos e questões da investigação

Como registámos anteriormente, este estudo tem como objectivo principal compreender o trabalho desenvolvido por professores dinamizadores de programas específicos de recuperação de escolaridade e o impacto desse trabalho no desenvolvimento e satisfação profissional desses professores.

Para a consecução deste objectivo, propusemo-nos prosseguir os seguintes objectivos específicos:

- 1- Analisar as características pessoais e profissionais dos professores e a sua relação com o desenvolvimento de programas específicos de recuperação de escolaridade.
- 2- Aprender as representações dos professores envolvidos em programas específicos de recuperação de escolaridade acerca desses mesmos programas e dos alunos que os frequentam.
- 3- Descrever a formação e o acompanhamento proporcionados aos professores que dinamizam programas específicos de recuperação de escolaridade.
- 4- Compreender o impacto do envolvimento em projectos específicos de recuperação de escolaridade no desenvolvimento e na satisfação pessoal e profissional dos docentes.

Para a operacionalização dos objectivos anteriores, definimos as seguintes questões de investigação:

- 1.1 Qual o perfil profissional dos professores envolvidos em projectos de recuperação de escolaridade?
- 1.2 Quais os critérios empregues pelas escolas na selecção dos professores a afectar a programas de recuperação de escolaridade
- 2.1 Qual a relevância que os professores atribuem aos programas específicos de recuperação de escolaridade?
- 2.2 Qual a avaliação que fazem do funcionamento destes programas?
- 2.4 Como caracterizam os alunos que frequentam esses programas?
- 3.1 Que (in)formação específica têm os professores envolvidos em programas específicos de recuperação de escolaridade?

3.2 Como é acompanhado/apoiado o trabalho dos professores que dinamizam programas de recuperação de escolaridade?

4.1 Como avaliam os professores o contributo da dinamização de programas de recuperação da escolaridade para o seu desenvolvimento profissional?

4.2 Quais os principais factores de satisfação/insatisfação apontados pelos docentes envolvidos em projectos de recuperação de escolaridade?

4- Relevância do estudo

Sendo de formulação e implementação recente na Região, as políticas de recuperação da escolaridade são uma realidade ainda não estudada. Este estudo ganha por isso em actualidade e relevância, ao propor-se contribuir para o conhecimento da forma como estes programas estão a ser desenvolvidos na Região e para a compreensão do seu impacto no desenvolvimento e na satisfação profissional dos professores.

Os seus resultados poderão, por isso, apresentar-se relevantes na perspetivação de melhorias no desenvolvimento desses programas com vista ao melhoramento do processo educativo e ao desenvolvimento e satisfação profissionais dos professores, quer por parte da tutela, quer por parte das Escolas Básicas Integradas da ilha de S. Miguel responsáveis pela gestão local destes programas.

Ao contribuir para a compreensão da realidade em análise, esta investigação poderá ainda contribuir para clarificar dúvidas e desmistificar receios dos professores, bem como para fomentar uma actuação mais consciente e melhor informada por parte daqueles.

5- Organização da Tese

Esta dissertação apresenta a seguinte organização:

Introdução

Capítulo 1- Remando contra o insucesso: Políticas Educativas Nacionais e Regionais

Capítulo 2- Desafios actuais e Desenvolvimento Profissional Docente

Capítulo 3- Percurso Metodológico

Capítulo 4- Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Considerações Finais

O primeiro capítulo pretende enquadrar o estudo em termos de políticas educativas e implementadas em Portugal após o 25 de Abril de 1974 e reflectir sobre a sua evolução até à actualidade.

O segundo capítulo constitui o nosso quadro de análise e organiza-se em dois pontos. No primeiro ponto são debatidos os desafios actuais que um professor enfrenta, bem como as mudanças verificadas nas suas competências profissionais. Ainda neste ponto é clarificado o conceito de desenvolvimento profissional e apresentando o ciclo de desenvolvimento profissional docente à luz de autores como Huberman. No segundo ponto deste capítulo, são apresentados os factores de contexto do desenvolvimento profissional. É inicialmente clarificado o conceito de satisfação e insatisfação profissional e posteriormente são enunciados factores que contribuem para a ocorrência dos mesmos na profissão docente.

O terceiro capítulo, dedicado à abordagem metodológica, inicia-se com a fundamentação do método, técnica e instrumento de investigação adoptado no presente estudo. É ainda feita uma caracterização da amostra e são apresentados os procedimentos seguidos na construção e validação do instrumento de recolha de dados, bem como, o processo utilizado na recolha e análise de dados.

No quarto capítulo, são apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos, à luz do quadro teórico apresentado.

Finalmente, nas considerações finais, explanamos as principais conclusões a que o estudo nos permitiu chegar, em face dos objectivos desta investigação e analisamos as suas limitações e as suas implicações para futuros trabalhos.

Capítulo 1- Remando contra o insucesso: Políticas Educativas Nacionais e Regionais

Introdução

No último quartel do século XX, Portugal viveu diversas transformações sociais, económicas e políticas, que levaram à implementação de novas políticas educativas.

Neste capítulo, fazemos uma reflexão sobre as principais políticas educativas implementadas em Portugal após o 25 de Abril de 1974 e sobre a sua evolução até à actualidade. Analisamos, em particular, a evolução das taxas de retenção e desistência e de transição e conclusão no Ensino Básico em Portugal e algumas das medidas legislativas de combate às mesmas.

Por fim, reportamo-nos ao caso específico da Região Autónoma dos Açores (RAA) e aos programas de combate ao insucesso educativo que vêm sendo implementados na Região.

1.1. Algumas notas sobre o Sistema Educativo Português e as principais reformas educativas após o 25 de Abril

Para compreender o Sistema Educativo Português actual é necessário recuar um pouco no tempo, pelo menos, até à revolução de Abril de 1974.

O 25 de Abril de 1974 foi um marco histórico na vida de Portugal, uma vez que pôs fim a quase meio século de regime autoritário e de discriminação social face ao ensino. Não se conquistou apenas liberdade de expressão, nem liberdade política. A conquista da liberdade permitiu, também, abrir as portas das escolas a todos, gerando-se um fenómeno de massificação de ensino. Todos têm direito à educação, desde o povo às classes mais altas que, até então tinham acesso restrito à educação.

Mas mais do que a “igualdade de oportunidades” no acesso ao ensino, uns dos ideais da revolução de Abril de 74 era a efectiva democratização do ensino e para isto era necessário proceder a algumas mudanças no sistema educativo. Ao nível da reorganização do sistema educativo, introduziu-se um sistema de fases no Ensino

Primário, eliminando-se os ramos comercial/industrial e liceal que marcavam as diferenças de estatuto social e económico dos alunos; procedeu-se ao processo de “desfascização dos currículos escolares”; definiram-se novos objectivos educativos; reestruturaram-se programas de estudo, substituindo-se disciplinas e áreas de formação; e desenvolveram-se métodos pedagógicos e práticas de orientação inovadoras.

Entre 1974 e 1976, verificaram-se sucessivas mudanças de governos (o país contou com 6 governos provisórios), o que causou uma certa instabilidade política que se reflectiu no sistema educativo. Foi neste contexto que surgiu a Constituição Portuguesa de Abril de 76, documento imprescindível na afirmação de um ensino para todos sem discriminações.

Neste documento, reconhecia-se formalmente, pela primeira vez, no direito Constitucional Português, o “direito à educação”, associado ao direito à cultura e à ciência; propunha-se o desenvolvimento de um sistema geral de educação pré-escolar; sustentava-se um “Ensino Básico universal, obrigatório e gratuito” e garantia-se o acesso ao ensino superior a todos (incluindo os cidadãos portadores de deficiência).

Para o efeito, a Constituição Portuguesa de 76 propunha o desenvolvimento de programas próprios, a criação de redes de estabelecimentos públicos e a supervisão dos estabelecimentos privados, ambicionando uma “educação permanente” e a “erradicação do analfabetismo”. Pretendia-se que o ensino contribuísse para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, do espírito de tolerância, solidariedade e responsabilidade dos mesmos, de modo a prepará-los para a vida laboral e social. Recusava-se a interferência ideológica do Estado na definição dos conteúdos da educação e da cultura, atribuindo maior autonomia às escolas e aos professores (Monteiro, 1999, pp. 110-114)

Apesar das ideias presentes na constituição de 76, uma década depois o ensino continuava ainda com muitas falhas. Em 1986, face aos sentimentos de insatisfação e inquietação resultantes da ineficácia das reformas educativas anteriores, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, mais tarde alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e esta, por sua vez, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Setembro, actualmente alterada pela Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto), que estabelece o quadro geral do sistema educativo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que se rege pela Constituição Portuguesa, deixa mais uma vez documentado no Artigo 2.º (Capítulo I) que todos têm

direito à educação, que o ensino deverá ser gratuito, que não pode haver interferência ideológica do Estado na definição dos conteúdos da educação e que o sistema educativo deve contribuir para um “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Artigo 2.º, Capítulo I).

É a partir de 1986 que o *Ensino Básico* – universal, obrigatório e gratuito – passa a ter a duração de nove anos, compreendendo três ciclos sequenciais. Assim, o 7.º, 8.º e 9.º anos passam a constituir o terceiro ciclo deste nível de ensino.

Com a LBSE criou-se uma nova organização do sistema educativo, que compreendia a *educação pré-escolar*, a *educação escolar* e a *educação extra-escolar*, integrando na *educação escolar*, as modalidades especiais de educação escolar (a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino à distância e o ensino português no estrangeiro), que visavam a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar (Artigo 19.º, Capítulo II), num quadro de heterogeneidade do público e elevadas taxas de insucesso escolar.

Neste contexto, surge também um dos grandes planos de emergência nacional de combate ao insucesso escolar: o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE). Este programa, aprovado por resolução do Conselho de Ministros de 10/12/87 e publicado no Diário da República n.º 17 de 21 de Janeiro de 1988, II Série, tinha como objectivo “reduzir a taxa de insucesso” e “criar condições para que a geração das crianças que ingressaram [em 1988] no 1º ano de escolaridade - a qual vai cumprir os nove anos de escolaridade obrigatória - possa percorrer o 1º ciclo do Ensino Básico sem insucesso escolar” (Diário da República n.º 17 de 21-1-1988 *apud* Leite 2000, p. 6). O programa PIPSE, embora tenha divulgado números que indiciavam um aumento do sucesso escolar, foi acompanhado de algumas críticas que consideravam não corresponderem esses números a um sucesso real das crianças, acabando por se extinguir em 1991.

Em 1989, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, vem estabelecer uma reforma curricular para o Ensino Básico e secundário, que se iniciou no 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, no ano lectivo de 1989-1990. O presente diploma estabelecia os princípios gerais que ordenavam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Os novos planos curriculares do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do ensino secundário, contemplavam uma área curricular não disciplinar designada *Área escola*, com a duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola ou à área escolar decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação. É também criada, para todos os alunos do Ensino Básico e secundário, a disciplina de *Desenvolvimento Pessoal e Social*, em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões. Para além das actividades curriculares, o Artigo 8.º do referido decreto referenciava a implementação de “*Actividades de complemento curricular*, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos”, em todos os ciclos, iniciando-se, assim, a prática de desporto escolar nas escolas.

Com esta reforma curricular, é valorizado o ensino da Língua Portuguesa, como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas. Procura-se imprimir ao currículo uma perspectiva interdisciplinar, define-se o conceito de avaliação numa óptica formativa e reforçam-se as estruturas de apoio educativo com a intenção de equilibrar a diversidade de ritmos e capacidades.

A estrutura curricular aprovada procurava responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocavam ao nosso sistema educativo, que não era mais do que a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assumisse o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia.

Em paralelo com esta reforma e após a extinção do PIPSE, desenvolveu-se o Programa de Educação Para Todos (PEPT), criado na sequência das Recomendações da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” (realizada em Março de 1990 em Jomtien) e da Resolução n.º 29/91, do Conselho de Ministros Portugueses, para se desenvolver até ao ano 2000.

O PEPT propunha-se assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos com sucesso, recorrendo a estratégias de valorização da escola como comunidade educativa. Orientava-se pelos seguintes objectivos: “promover a igualdade de oportunidades (...) criando as condições de acesso a uma escolarização para todos, e cuidando, em simultâneo, das condições de frequência e seus resultados (...)”; “criar uma cultura de escolaridade prolongada (...)”; “promover a melhoria da qualidade da educação e do ensino (...)”; “criar as condições de base que permitem a qualificação

peçoal e profissional da juventude portuguesa, de modo a garantir uma real mobilidade geográfica e profissional e uma efectiva liberdade de circulação, no seio da Comunidade Europeia” (ME/Secretaria de Estado da Reforma Educativa, 1991)

No ano lectivo de 1996/97, a experiência, entretanto adquirida, a partir de um longo e continuado trabalho desenvolvido em conjunto com as escolas e a comunidade, o Ministério da Educação lança um projecto de reflexão participada dos currículos do Ensino Básico, de que resultou um documento orientador para a *Reorganização Curricular*.

O projecto de reflexão participada sobre os currículos de 1996-1997 lançou medidas de combate à exclusão no âmbito do Ensino Básico, nomeadamente os currículos alternativos, a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de educação e formação profissional inicial.

Paralelamente, foram lançadas outras medidas com impacto directo na qualidade das aprendizagens e na vida das escolas, designadamente o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, que permitia às escolas apresentar projectos de *Gestão Flexível do Currículo*.

A *Reorganização Curricular* ocorreu entre os anos lectivos de 2001 e 2005 para o 1.º ciclo, 2001 e 2003 para o 2.º ciclo, 2002 e 2005 para o 3º ciclo, com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Este decreto propunha novos currículos do Ensino Básico, apelando à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do Ensino Básico no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem. Nesta reorganização destaca-se: i) a implementação no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares (área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica); ii) a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências; iii) o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas; iv) o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e v) o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas e visando adequar a legislação ao contexto de cada escola, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelecia que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional deveriam ser objecto de um projecto curricular de escola (PCE), concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão e desenvolvido em função do

contexto de cada turma, num projecto curricular de turma (PCT), concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

A mais recente alteração da organização do Sistema Educativo Português foi o aumento da escolaridade obrigatória, com a entrada em vigor da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto. Segundo a presente lei “consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.” (artigo 2.º).

Os alunos que se matriculem no ano lectivo de 2009-2010 no 1.º ou 2.º ciclos ou no 7.º ano de escolaridade estão sujeitos ao limite da escolaridade obrigatória previsto na presente lei. Por sua vez, os alunos que se matriculem no ano lectivo de 2009-2010 no 8.º ano de escolaridade e seguintes o limite da escolaridade obrigatória continua a ser os 15 anos de idade.

Com a democratização do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória, resultantes das inúmeras reformas que o país levou a cabo nas últimas décadas, as nossas salas de aula foram-se abrindo a uma heterogeneidade social e cultural de difícil gestão.

Tendo em conta este quadro de crescente diferenciação dos públicos escolares, os sucessivos governos nacionais têm vindo a definir um conjunto de medidas de combate ao insucesso e abandono escolar, no sentido de melhorar a qualidade do ensino e promover a igualdade de oportunidades, tendo em vista o sucesso escolar dos alunos portugueses. Na secção seguinte analisamos algumas dessas medidas.

1.2. Sobre a política nacional de combate ao insucesso escolar

A criação de percursos alternativos, de cursos de educação e formação, de planos de recuperação e acompanhamento e alguns outros apoios educativos, são as principais medidas de combate ao insucesso e abandono escolar que o Ministério da Educação adoptou nas últimas décadas.

Os percursos alternativos, que entraram em vigor com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, destinam-se a grupos específicos de alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se apresentem em qualquer das seguintes situações:

a) Ocorrência de insucesso escolar repetido; b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar; c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem (Decreto-Lei n.º 6/2001).

Por sua vez, os cursos de educação e formação têm como público-alvo os alunos com percursos curriculares alternativos que tenham atingido os 15 anos de idade e não tenham ainda concluído a escolaridade obrigatória (Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho).

Outra das medidas de combate ao insucesso escolar foi a criação dos planos de recuperação e acompanhamento (Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro), que não são mais que conjuntos de actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola, ou sob a orientação desta, que incidem mais nas disciplinas ou áreas em que o alunos revelem mais dificuldades ou insucesso, de modo a desenvolverem as competências consagradas nos currículos do Ensino Básico.

Os planos de recuperação são aplicáveis aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar. Por sua vez, o plano de acompanhamento é desenvolvido com vista à prevenção de situações de retenção repetida e é aplicável aos alunos que tenham sido objecto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respectivo ano de escolaridade.

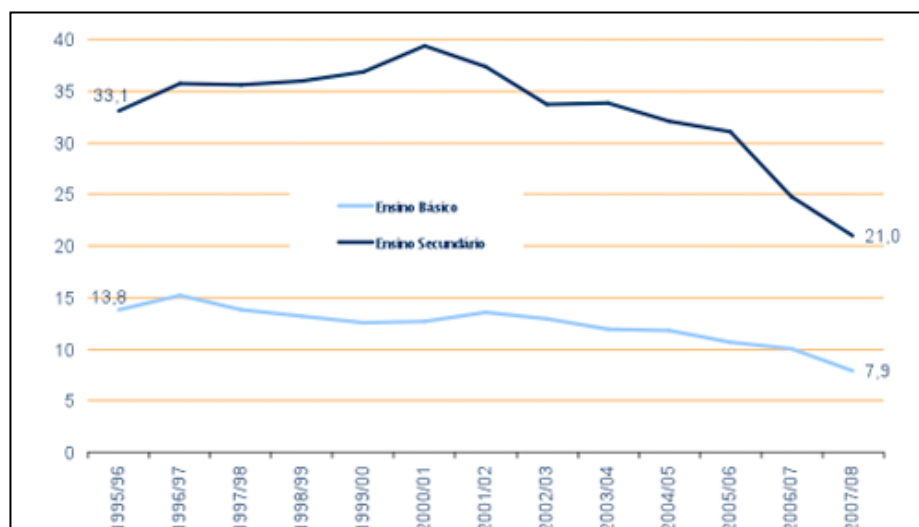
Segundo um comunicado do Ministério da Educação, no dia 24 de Agosto de 2009, aquando a apresentação dos resultados escolares de 2008/2009,

“as medidas adoptadas de combate ao abandono e insucesso escolar - como os percursos alternativos, os cursos de educação e formação, os planos de recuperação e acompanhamento e outros apoios educativos - permitiram aumentar o número de alunos e melhorar os resultados escolares”. (Ministério da Educação-Gabinete de comunicação, 2009)¹

De acordo com os dados apresentados pelo Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação na última década verificou-se a diminuição da taxa retenção e de abandono escolar (ver Gráfico 1).

¹Disponível em <http://www.min-edu.pt> (consultado em 20/06/2010).

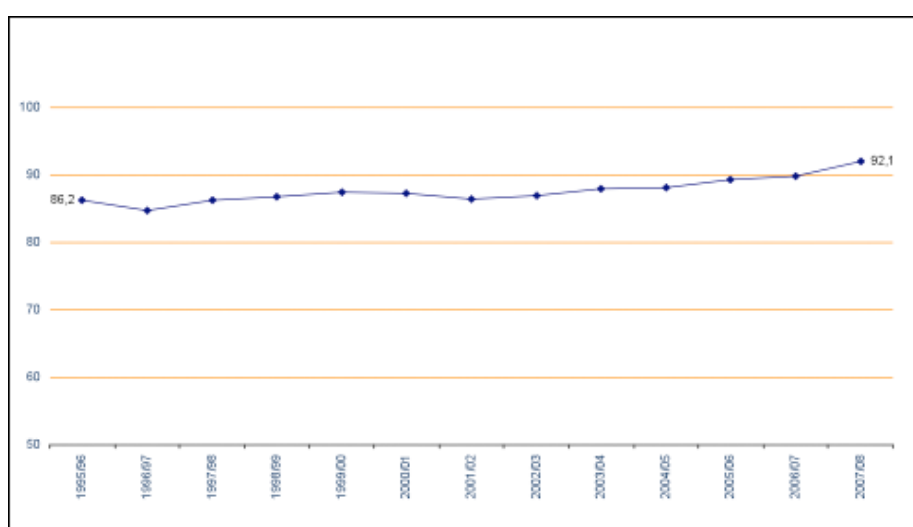
Gráfico 1 - Taxa de retenção e desistência, por ano lectivo (%)²



As taxas de retenção e desistência apresentam uma curva descendente na última década. A taxa de retenção e desistência no Ensino Básico baixou de 13,8%, em 1995/1996, para 7,9 % em 2007/2008. Podendo-se concluir que os planos de prevenção de abandono escolar estão a surtir efeitos, uma vez que há cada vez menos alunos a desistir da escola.

Relativamente à taxa de transição e conclusão no Ensino Básico, a mesma apresenta uma melhoria significativa, como podemos verificar no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Taxa de transição/ conclusão, por ano lectivo (%)³



² Disponível em <http://www.min-edu.pt> (consultado em 20/06/2010).

³ Disponível em <http://www.min-edu.pt> (consultado em 20/06/2010).

A taxa de transição/conclusão no Ensino Básico em 1995/1996 era de 86,2%, em 2007/2008 evoluiu para 92,1%.

Embora as taxas de conclusão e transição sejam animadoras, o Ministério de Educação, com o objectivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos, lançou oportunamente o Programa Mais Sucesso Escolar. Este Programa é um programa de apoio ao desenvolvimento de projectos de escola para a melhoria dos resultados escolares no Ensino Básico.

Assim sendo, e fazendo uso da autonomia que cada escola possui, as escolas puderam candidatar-se com projectos de recuperação de escolaridade e combate ao insucesso escolar. As escolas seleccionadas assinaram contratos-programa com o Ministério da Educação, para quatro anos lectivos, nos quais vêm mencionados os apoios e os recursos concedidos, bem como as metas e as obrigações definidas para cada escola.

1.3. O caso particular da Região Autónoma dos Açores

A Região Autónoma dos Açores face ao insucesso escolar que se fez sentir em todo o território português, ao longo de várias décadas, adoptou um conjunto de medidas de combate ao insucesso e abandono escolar, adequadas ao seu contexto e especificidades da própria região.

A implementação de currículos alternativos (Despacho Normativo, n.º 156/98, de 18 de Junho) foi uma das primeiras medidas a serem dinamizadas na região em resposta às altas taxas de insucesso e abandono escolar.

Ao abrigo do n.º 2 do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 338/79, de 25 de Agosto, e da alínea o) do artigo 56.º do Estatuto Político-Administrativo da RAA, determinou-se que era permitida a criação de turmas com currículos alternativos para os alunos do Ensino Básico regular ou recorrente que se encontrassem numa das seguintes situações: insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, risco de abandono de escolaridade básica e dificuldades condicionantes da aprendizagem.

Uma vez que se pretendia, com a criação destas turmas, atender às especificidades do público-alvo dos currículos alternativos e à necessidade de promover um processo de aprendizagem mais individualizado, a sua constituição não deveria exceder 20 alunos. A integração, nestas turmas, de alunos ao abrigo do regime educativo especial, nos termos do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, só deveria ocorrer mediante uma avaliação realizada pela equipa destacada para esse efeito.

Relativamente à organização da formação, a estrutura curricular para cada ciclo de ensino tinha por base os planos curriculares do ensino regular e do ensino recorrente, introduzindo-se as áreas disciplinares adequadas às especificidades de cada grupo de alunos. A formação escolar era acrescida de uma formação artística, vocacional, pré profissional ou profissional.

Os conteúdos de formação eram determinados tendo em conta os resultados de uma avaliação diagnóstica, os interesses e necessidades dos alunos e do meio em que se inseriam e a articulação entre as diferentes componentes do currículo, bem como com outras actividades extra-curriculares.

A avaliação dos alunos efectuava-se segundo critérios de competência. No 1.º ciclo do Ensino Básico, a avaliação realizava-se de forma global e era descritiva e qualitativa. No 2.º ciclo, a avaliação também era qualitativa, mas realizava-se por disciplina ou área. No 3.º ciclo era quantitativa, com dispensa da realização de provas globais, e era de âmbito disciplinar.

É de salientar que o funcionamento das turmas de currículo alternativo era acompanhado e avaliado por uma equipa coordenada pelo Presidente do Conselho Executivo, da qual também faziam parte um psicólogo da equipa multidisciplinar e, sempre que existia, um elemento do núcleo de educação especial. Esta equipa enviava anualmente um relatório à Direcção Regional da Educação a relatar os resultados obtidos em cada ano lectivo.

Porém, na maior parte das escolas do 1.º ciclo não existiam infra-estruturas e equipamentos adequados à permanência de alunos com idade superior a 12 anos, verificando-se que a sua presença numa escola do 1.º ciclo constituía uma fonte de perturbação do processo pedagógico, resultando, em muitos casos, num prejuízo para o próprio aluno e para a turma onde se inseria. Por outro lado a repetição de um mesmo ano de escolaridade por três ou mais vezes não resultava em benefício do aluno, antes era causa de desinteresse pela escola e factor importante no abandono precoce da

escolaridade. Neste sentido a título experimental foi feito o **encaminhamento de alunos do 1.º ciclo**, que já tinham completado os 12 anos de idade, mas não tinham concluído o 1.º ciclo, para escolas do 2.º ciclo, para nestas concluírem esse nível de ensino, com desenho curricular ajustado aos mesmos, em conformidade com o disposto na circular DRE n.º 9/99 de 29 de Abril.

Esta experiência foi positiva e veio confirmar a conveniência de encaminhar estes alunos para as escolas do 2.º ciclo para aí, tentarem atingir os objectivos estabelecidos para o 1.º ciclo, usufruindo de um ambiente mais adequado e de metodologias pedagógicas diferentes das habituais.

Para tal, tornou-se necessário criar mecanismos de diversificação curricular que permitissem, criar uma oportunidade de reingresso destes alunos no currículo educativo comum ou, quando tal se mostrasse de todo inviável, criar condições para o seu encaminhamento para programas de pré-profissionalização e profissionalização que pudessem constituir uma mais-valia para o seu ingresso no mundo do trabalho. De modo a satisfazer essa necessidade é criado e implementado o **Programa Oportunidade**, constituindo uma modalidade específica de encaminhamento e escolarização destinada a alunos sujeitos a retenção repetida no Ensino Básico e organizando-se como um programa específico de recuperação da escolaridade.

Inicialmente, o Programa Oportunidade era destinado a alunos sujeitos a retenção repetida no 1.º ciclo, com mais de 14 anos (Despacho Normativo n.º 34/2001, de 2 de Agosto). Mais tarde estendeu-se, com o Despacho Normativo n.º 61/2001, de 27 de Dezembro, aos alunos do 2.º e 3.º ciclo.

Desta forma, com o despacho Despacho Normativo n.º 61/2001, de 27 de Dezembro, o programa Oportunidade passa a ser constituído por dois subprogramas:

- a) o subprograma Integrar, destinado a alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico;
- b) o subprograma Profissionalizante, destinado a alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

O sub-programa Integrar visava possibilitar a execução do disposto no n.º 1 do artigo 48.º do Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos, aprovado pelo Despacho Normativo n.º 24/2001, de 26 de Abril, constituindo um programa específico de recuperação da escolaridade.

Eram destinatários do sub-programa Integrar os alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico entre os 12 e os 15 anos de idade, que não tinham atingido o conjunto de

competências legalmente consideradas essenciais e estruturantes para conclusão do 1.º ciclo do Ensino Básico.

O sub-programa Integrar tinha como objectivos:

- a) “Permitir ao aluno atingir o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes para a conclusão do 1.º ciclo do Ensino Básico;
- b) Melhorar a socialização e a integração do aluno na comunidade escolar;
- c) Criar condições de frequência que permitam a recondução do aluno ao currículo educativo comum;
- d) Prevenir o abandono precoce da escola e contribuir para a redução da incidência dos factores de exclusão social” (Despacho Normativo n.º 34/2001, de 2 de Agosto).

O sub-programa Integrar tinha a duração de um ano escolar, podendo o aluno, caso não atingisse os objectivos propostos para conclusão do 1.º ciclo, permanecer no programa até ao termo do ano escolar anterior àquele em que completasse 15 anos de idade.

O desenho curricular foi estabelecido no Anexo II ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, constando de 25 horas efectivas de actividade lectiva, estando a cargo do docente do 1.º ciclo as áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e Estudos Sociais e Matemática e Ciências, as áreas curriculares não disciplinares e a direcção de turma.

As turmas deveriam ter entre 10 e 15 alunos e sempre que um desses adquirisse as competências consideradas essenciais e estruturantes para a conclusão do 1.º ciclo do Ensino Básico, qualquer que fosse o momento do ano escolar, transitava para o currículo educativo comum, sendo integrado no 5.º ano de escolaridade. Caso essa situação não acontecesse, considerava-se que o aluno tinha frequentado o 1.º ciclo do Ensino Básico sem sucesso formal e era encaminhado, ao abrigo do disposto na alínea a) do n.º 6 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro, na redacção que lhe foi dada pelo Decreto Legislativo Regional n.º 30/2000/A, de 11 de Agosto, para um programa profissionalizante ou profissional de nível I.

Os subprogramas Integrar e Profissionalizante foram dinamizados na região até ao ano lectivo de 2008/2009, contando com 31 alunos matriculados no sub-programa

Integrar e 320 alunos matriculados no sub-programa Profissionalizante, na ilha de S. Miguel.

Em simultâneo com esses programas, entre os anos lectivos 2006/2007 e 2008/2009, a Direcção Regional da Educação implementou na RAA o Percorso PERE – **Programas Específicos de Recuperação da Escolaridade**.

Este percurso foi implementado, no sentido de facilitar a diversificação curricular por parte das escolas da Região, e sem prejuízo do disposto na alínea d) do art.º 26.º do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de Junho, e do previsto nos art.ºs 2.º e 3.º do Decreto Legislativo Regional n.º 7/2006/A, de 10 de Março.

Segundo o Guião Orientações para Gestão Curricular dos PERE disponibilizado pela Direcção Regional da Educação⁴ os objectivos do PERE eram:

- *Prevenir situações de insucesso escolar repetido e/ou abandono escolar precoce.*
- *Favorecer a melhoria da aquisição de conhecimentos e competências no desenvolvimento de atitudes e valores consagrados nos currículos em vigor.*
- *Permitir a rápida recuperação do aluno, face ao atraso verificado no seu processo de escolarização e a sua conseqüente integração no Ensino Regular / Profissional.*
- *Contribuir para o aumento do sucesso educativo dos alunos com percursos irregulares decorrentes de: forte desmotivação, baixa auto-estima, falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro e desencontro entre a cultura escolar e a cultura de origem.*

Este programa veio dar cumprimento ao previsto no Regulamento das Aprendizagens no Ensino Básico, nomeadamente, ao ponto 8, do art.º 15.º, da Portaria n.º 37/2006, de 4 de Maio que refere que “sempre que se verifique uma segunda retenção em qualquer ciclo do Ensino Básico, o aluno é, obrigatoriamente, encaminhado para um programa específico de conclusão do respectivo ciclo”.

Do percurso PERE constavam as seguintes modalidades: PERE - Tipo I, PERE - Tipo II A, PERE - Tipo II B, PERE - Tipo III, resumidas no Quadro I.

⁴ Disponível em <http://www.srec.azores.gov.pt> (consultado em 20/07/2009).

Quadro I - Destinatários e características do percurso PERE⁵

Percurso PERE	Habilitações de Acesso	Idade de Ingresso	Duração	Certificação	Prosseguimento de Estudos
Tipo I	Inferior ao 4º ano de escolaridade	Igual ou superior a 10 anos	3 meses (1º período lectivo)	4º ano de escolaridade	5º ano de escolaridade do ensino regular ou PERE – Tipo II A (caso não tenha obtido aproveitamento)
Tipo II A	Inferior ao 4º ano de escolaridade	Entre 10 e 12 anos	Até 2 anos lectivos (entre 1836 e 1880 horas)	6º ano de escolaridade	7º ano de escolaridade do ensino regular ou PERE – Tipo III (caso não tenha obtido aproveitamento)
Tipo II B	Inferior ao 6º ano de escolaridade e Frequência do 2º ciclo do Ensino Básico, sem aproveitamento	Entre 10 e 12 anos	Até 1 ano lectivo (entre 912 e 945 horas)	6º ano de escolaridade	7º ano de escolaridade ou PERE Tipo III (caso não tenha obtido aproveitamento)
Tipo III	Inferior ao 6º ano de escolaridade e Frequência do 2º ciclo do Ensino Básico, sem aproveitamento ou Frequência do PERE Tipo II, sem aproveitamento ou Frequência do Sub-Programa Integrar do Programa Oportunidade	Entre 12 e 15 anos	Até 2 anos lectivos (até 1800 horas)	6º ano de escolaridade + Orientação vocacional	PROFIJ – NÍVEL II ou Curso de natureza profissional ou profissionalizante

⁵ Disponível em Guião Orientação para a Gestão Curricular dos PERE, Direcção Regional de Educação, Açores.

O PERE, bem como os seus subprogramas, estiveram a ser dinamizados na Região por um período de dois anos lectivos, terminando a sua implementação no ano lectivo de 2008/2009, estando enquadrados em ciclos do Ensino Básico um total de 1.528 alunos, dos quais 81,3% estavam matriculados nas escolas da ilha de São Miguel.

É de salientar que, na legislação consultada até à data, não são apontadas quaisquer razões para a cessação desses subprogramas, presumindo-se que na mudança do ciclo político, os novos elementos terão eventualmente preferido dar continuidade ao Programa Oportunidade, que já existia na Região desde 2001, a fazer proliferar os programas de recuperação de escolaridade.

Neste sentido, no ano lectivo 2009/2010, considerando a experiência obtida pela implementação do Programa Oportunidade, Sub-Programas Integrar e Profissionalizante, o Governo Regional, através da Secretaria Regional da Educação e Formação, nos termos do artigo 30.º do Capítulo VII da Portaria n.º 76/2009, de 23 de Setembro, reformula o Programa Oportunidade, que passa a ser constituído por quatro subprogramas, designados por **Oportunidade I, II e III e Oportunidade Profissionalizante**.

O programa **Oportunidade** é regulamentado actualmente pela Portaria n.º 53/2010, de 4 de Junho, que revoga o Despacho Normativo n.º 61/2001, de 27 de Dezembro, e apresenta, em anexo, o regulamento e matrizes curriculares de cada subprograma do programa Oportunidade.

Este programa específico de recuperação da escolaridade destina-se a alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, que frequentam o Ensino Básico e que estão num percurso de elevado insucesso escolar.

O número máximo de alunos por turma não deve ser superior a 20 e, sempre que possível, as turmas devem ser organizadas por nível etário e perfil de competências dos alunos, de modo a contribuir para a rápida e efectiva recuperação de escolaridade, não se aplicando neste programa a noção de ano de escolaridade, nem de progressão ou retenção.

Como é referido no ponto 4 do Artigo 3.º do Capítulo I da Portaria 53/2010, de 4 de Junho, sempre que se justifique, os alunos podem em qualquer momento “ingressar numa turma do ensino regular, no ano de escolaridade recomendado pelo conselho de

turma, tendo em conta a idade do aluno e o desenvolvimento de competências verificado”.

O controlo e os efeitos da assiduidade dos alunos do programa Oportunidade seguem as mesmas regras dos alunos do currículo comum, porém, a avaliação decorre com algumas alterações à utilizada no currículo educativo comum. A avaliação dos alunos do programa Oportunidade é predominantemente formativa, possibilitando o ajustamento de processos e de estratégias de ensino e de aprendizagem, e a avaliação sumativa tem um carácter descritivo no 1.º e 2.º períodos e no 3.º período é de carácter qualitativo, expressando-se através da notação de “Desenvolveu/Não Desenvolveu as competências definidas para a disciplina/área curricular” (Artigo 5.º, Capítulo I da Portaria n.º 53/2010, de 4 de Junho).

No final de frequência de cada subprograma, ao nível do conselho pedagógico é decidida a aprovação ou não do aluno, atribuindo-se a menção de “Aprovado” ou “Não Aprovado”.

Em relação à responsabilidade e duração, aos destinatários e limite de frequência e prosseguimento de estudos, cada subprograma possui as suas especificidades.

O subprograma **Oportunidade I** desenvolve-se em escolas do 2.º ciclo e é dinamizado por professores do 1.º e 2.º ciclo, ou apenas do 2.º ciclo, em regime de par pedagógico, existindo sempre um docente a tempo inteiro que acompanha a turma e desempenha funções de director de turma.

Destina-se a alunos que não atingiram as competências essenciais para aprovação no 1.º ciclo e perfazem 10 anos até ao início do ano escolar em que ingressam no subprograma e o limite de frequência é até o aluno atingir as competências do 2.º ciclo ou até o já ter 14 anos no início do ano escolar subsequente, ano em que ingressa o 3.º ciclo.

A aprovação dos alunos é feita em qualquer ano, desde que o Conselho de Turma considere que desenvolveram as competências do 2.º ciclo e está em condições de ingressar no 7.º ano ou num Programa de Formação Profissional de nível II. Se o aluno não desenvolveu as competências e no início do ano escolar seguinte já tiver 14 anos, será reencaminhado para um Programa de Formação Profissional nível I ou para o subprograma Oportunidade II.

O subprograma **Oportunidade II** desenvolve-se em escolas de 3.º ciclo, estando a leccionação a cargo de professores do 2.º e do 3.º ciclos, ou apenas do 2.º ciclo, em regime de par pedagógico. Tal como o subprograma anterior, o Oportunidade II exige um docente a tempo inteiro que faz par pedagógico com alguns dos colegas que leccionam à turma, desempenhando também o papel de director de turma.

A duração deste subprograma é no máximo de dois anos lectivos e os seus destinatários são os alunos que satisfaçam cumulativamente as seguintes condições: tenham frequentado o subprograma Oportunidade I; não tenham desenvolvido as competências consideradas essenciais para a aprovação no 2.º ciclo do Ensino Básico; tenham 14 anos de idade à data de início do ano escolar em que ingressam neste subprograma e não tenham ingressado num Programa de Formação Profissional.

A frequência do subprograma Oportunidade II termina ao fim de dois anos lectivos ou pode ser antecipada se o aluno atingir antecipadamente as competências definidas para o 2.º ciclo do Ensino Básico.

No fim do subprograma, caso o aluno não seja aprovado, pode ingressar num Programa de Formação Profissional de nível I. Em caso de aprovação, o aluno pode ingressar num Programa de Formação Profissional de nível II ou no Oportunidade Profissionalizante.

O subprograma **Oportunidade III** desenvolve-se em escolas do 3.º ciclo e é dinamizado por professores do 2º ciclo e 3.º ciclos, ou apenas do 3.º ciclo, em regime de par pedagógico, existindo sempre um docente a tempo inteiro que acompanha a turma e desempenha funções de director de turma.

A duração deste subprograma é no máximo de dois anos lectivos e os seus destinatários são os alunos que tendo frequentado o 2.º ciclo do Ensino Básico regular, satisfaçam cumulativamente as seguintes situações: não tenham desenvolvido as competências consideradas essenciais para a aprovação no 2.º ciclo do Ensino Básico regular; tenham 14 anos de idade à data de início do ano escolar em que ingressam neste subprograma e não tenham ingressado num Programa de Formação Profissional.

A frequência do subprograma Oportunidade III cessa ao fim de dois anos lectivos ou pode ser antecipada se o aluno atingir antecipadamente as competências definidas para o 3.º ciclo do Ensino Básico.

No fim do subprograma, caso se verifique que o aluno não desenvolveu competências definidas para o 3.º ciclo, ser-lhe-á passado um certificado de cumprimento de escolaridade obrigatória, podendo ingressar depois num Programa de Formação Profissional de nível II. Em caso de aprovação, o aluno pode prosseguir estudos em qualquer via do ensino secundário, excepto nos cursos científico-humanísticos.

O subprograma **Oportunidade Profissionalizante** desenvolve-se em escolas do 3º ciclo e a leccionação está a cargo de professores do 3º ciclo, em regime de par pedagógico, existindo sempre um docente a tempo inteiro que acompanha a turma e desempenha funções de director de turma.

O subprograma Oportunidade Profissionalizante tem a duração máxima de dois anos lectivos. São destinatários deste subprograma os alunos do Ensino Básico que reúnam cumulativamente as seguintes condições: tenham frequentado o 3.º ciclo do Ensino Básico regular sem terem desenvolvido as competências básicas deste ciclo, tenham menos de 18 anos de idade, no início do ano lectivo em que ingressam neste subprograma e não tenham ingressado num Programa de Formação Profissional. Este subprograma poderá ainda ser frequentado por alunos que obtiveram aprovação no subprograma Oportunidade II e não ingressaram num Programa de Formação Profissional.

Em relação ao limite de frequência e ao prosseguimento de estudos, este subprograma segue as regras do subprograma Oportunidade III, anteriormente descritas.

Todos os subprogramas possuem matrizes curriculares definidas nos anexos II a V da Portaria n.º 53/2010, de 4 de Junho. Em cada matriz apresentam-se as áreas curriculares e disciplinas obrigatórias, bem como uma distribuição indicativa da carga horária. Porém, cabe ao conselho executivo aprovar e gerir da melhor forma a distribuição horária de cada subprograma.

É de salientar que, no início do ano lectivo 2009/2010, apenas foi disponibilizada aos conselhos executivos e aos docentes que iriam leccionar turmas destes subprogramas, a matriz curricular. Só em 4 de Junho de 2010, é que foi publicada a portaria n.º 53/2010, de 4 de Junho, que nos dá informações mais exactas sobre os objectivos e fundamentos base do programa Oportunidade e regulamenta o mesmo.

Síntese

Procurámos, neste capítulo, evidenciar as amplas mudanças que têm vindo a acontecer, nas últimas décadas, no Sistema Educativo Português. As altas taxas de insucesso constituíram, durante muito tempo, um problema para o Ministério de Educação, que, em face das mesmas, procedeu à implementação de sucessivas políticas educativas de combate ao abandono e insucesso escolar.

Como foi referenciado neste capítulo, a Região Autónoma dos Açores também implementou medidas de combate ao insucesso escolar. Entre estas consta o programa Oportunidade, dinamizado pelos docentes entrevistados no âmbito deste estudo, que tem como propósito fundamental compreender o que os professores pensam sobre a existência e funcionamento de programas de recuperação da escolaridade, vulgo PERE, e sobre o impacto da sua dinamização no seu desenvolvimento e satisfação pessoal e profissional, conceitos que procuraremos discutir no capítulo seguinte.

Capítulo 2- Desafios actuais e Desenvolvimento Profissional Docente

Introdução

Este capítulo está organizado em dois grandes pontos. No primeiro, procedemos a uma breve reflexão sobre as mudanças nos papéis, funções e competências do professor que decorrem, em larga medida, das transformações sócio-culturais, económicas, científicas e tecnológicas actuais, e, bem assim, à análise do processo de desenvolvimento profissional docente e do ciclo de vida dos professores, segundo autores como Huberman (1989).

O segundo ponto deste capítulo intitula-se desenvolvimento profissional e seus factores de contexto e pretende enquadrar, teoricamente e sob o ponto de vista empírico, os conceitos de satisfação e insatisfação na profissão docente, bem como os respectivos factores a eles associados.

2.1 Ser Professor hoje: papéis desempenhados e percursos

2.1.1 Mudanças e competências na profissão docente

Como vimos no capítulo anterior, em Portugal, desde 1974, que os professores se têm defrontado com mudanças constantes em todos os níveis de ensino, oriundas de fluxos de medidas legislativas.

A massificação do ensino, a diversificação dos públicos escolares e a procura de respostas curriculares capazes de responder a essa diversificação têm demandado dos professores o reajustamento das suas concepções e práticas.

A enorme heterogeneidade com que o professor se depara hoje na sala de aula coloca em causa os seus conhecimentos e competências prévias, abala o seu sistema de valores e acresce a sua insegurança, ansiedade e insatisfação profissional.

Com o aumento das taxas de insucesso, surgem políticas educativas com novas linhas orientadoras, novos métodos de ensino, novos programas nem sempre bem acolhidos pelos professores, geralmente ausentes do processo de construção daquelas.

A tradicional centralização das decisões educativas que caracteriza o sistema educativo português não tem fomentado uma cultura de participação dos professores em matéria de política educativa. Por isso, como regista Ana Cardoso (2003, p. 47), “as reformas passam, mas os professores, em geral, continuam a guiar-se exactamente como antes e a utilizar os mesmos métodos pedagógicos”.

Segundo dados recolhidos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), em 1989, a contribuição que os professores podem dar às reformas educativas tem sido esquecida ou subestimada, criando-se resistência às mesmas. As transformações introduzidas no campo educativo, partem de um grupo de peritos que as criam, sendo as mesmas encaminhadas pelas vias burocráticas até aos professores que as aplicam, tal como foram instituídas por órgãos superiores, sem, por vezes, qualquer orientação ou formação específica que os prepare para a execução de novas tarefas. Segundo Susana Leal et al. (2010, p. 3):

É, pois, fundamental que as escolas, os governos, as instituições de ensino superior, os investigadores e a comunidade, encontrem, em parceria com os professores, caminhos formativos e outros que prossigam a procura de respostas para as dificuldades com aqueles e as escolas se deparam no dia-a-dia.

Reconhece-se hoje que “as inovações impostas e não negociadas estão votadas ao fracasso” (Benavente, 1992, p. 49). Os professores não são “máquinas passivas”, precisam de dar sentido ao que fazem e como refere Medeiros (1999, p. 4) “os professores implicam-se no que auto-constroem e encontram significado face aos problemas reais dentro da sua escola ou da sala de aula. Não acreditam em soluções impostas do exterior.” É preciso envolver os professores no processo de transformação do sistema educativo, pois, como refere Pardal (2001, p. 84):

Toda a mudança na educação escolar, passa (...) pelos professores e pelos seus papéis. São eles que, em última instância, interpretam, na escola e na sala de aula, os modelos de gestão, a organização da escola, as vias de formação os «currículos».)

Por sua vez, as mudanças educativas produtivas podem se revelar “um empreendimento difícil [uma vez] que exige dos professores uma mudança profunda do seu pensamento educativo e uma ruptura decidida com determinadas rotinas instaladas” (Morgado 2005, p. 23).

Para que se consiga alterar a forma habitual de trabalho de um professor é necessário que ele consiga apropriar-se do sentido das inovações/mudanças propostas pelo governo e lhes reconheça alguma utilidade em termos do processo de ensino-aprendizagem; que esteja clarificado relativamente ao seu papel no processo de inovação e avalie de forma positiva os custos que as inovações poderão comportar para si próprio (dispêndio de tempo e energia, actualização de conhecimentos e competências, implicações emocionais-ansiedade, insegurança e frustração).

A sucessão de reformas e as incertezas e indefinições que se vivem na profissão docente levantam a questão do que é ser um professor competente hoje em dia. Em termos pedagógicos, o conceito de competência poderá ser entendido como uma capacidade potencial para ensinar que se irá traduzir num desempenho efectivo consoante a acção de outras variáveis como o meio, os alunos e a própria situação envolvente do processo de ensino-aprendizagem (Simões, 1996).

Phipippe Perrenoud (1999) apresenta dez competências para ensinar, que nos mostram a pluralidade de papéis e funções que são exigidas aos professores na actualidade. Segundo o autor, qualquer professor hoje deverá ser capaz de:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos nas suas aprendizagens e seu trabalho; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar as novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; Administrar a sua própria formação contínua. (Perrenoud, 1999, p. 6)

Segundo o mesmo autor, estas competências não se adquirem na formação inicial, antes se desenvolvem ao longo da carreira profissional do professor, num processo de desenvolvimento que se pretende continuado no tempo e estimulado por um conjunto de factores de natureza variada.

2.1.2 Desenvolvimento profissional docente: algumas notas para a compreensão do conceito

O desenvolvimento profissional docente é o processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências profissionais que os professores passam, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. Este

processo pode ser individual e colectivo e concretiza-se, essencialmente, no local de trabalho do docente (a escola).

Segundo Christopher Day (1999, p. 4),

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

É de salientar também que o próprio desenvolvimento humano não se processa num vazio. Há que ter em conta a importância do contexto em que o mesmo ocorre. Para isso mesmo aponta a teoria *life span*, que defende que o desenvolvimento não termina com a adolescência, é um processo contínuo que decorre ao longo da vida, valorizando o contexto ou contextos em que ocorre. Inserida no âmbito das teorias contextualistas, a teoria *life span*, ao valorizar o contexto, tem em conta,

a variabilidade interindividual (as pessoas diferem em termos de cursos de desenvolvimento que seguem podendo uns chegar mais longe e outros terem declínios acentuados) e a variabilidade intra-individual (o mesmo sujeito pode percorrer certos percursos desenvolvimentistas seguindo trajectórias diversas) (Morais, 2007, p. 25)

Por sua vez, o modelo ecológico do desenvolvimento humano da autoria de Bronfenbrenner (1979) permite entender o papel dos diferentes sistemas ou contextos que participam no processo de desenvolvimento humano, nomeadamente: o *micro-sistema*, *exo-sistema* e *macro sistema*.

O *micro-sistema* é o contexto mais imediato que integra actividades e papéis experienciados pelos sujeitos. Por sua vez, o *exo-sistema* diz respeito aos ambientes que afectam a participação do sujeito ou por ela são afectados. Por fim, o *macro-sistema* engloba os valores, as crenças, estilos de vida e elementos culturais vigentes.

À semelhança do desenvolvimento humano, no desenvolvimento profissional, os contextos também assumem uma importância capital, uma vez que, na perspectiva bronfenbrenneriana, os *microsistemas* em que os profissionais se vão inserindo exercem sobre estes uma acção directa e aqueles, por sua vez, ao interagirem entre si, integram-se em redes mais complexas, como *meso e macrosistemas*, exercendo uma influência, embora indirecta, sobre a pessoa em formação.

Simões e Simões (1995) referem que o desenvolvimento da pessoa-professor se processa em simultâneo com o desenvolvimento profissional e, segundo os mesmos autores, quando se fala em desenvolvimento profissional estamos a referenciar:

Algo complexo e multidimensional e encaram-se as mudanças qualitativas evoluindo através de uma maior integração e complexidade (...) num sentido direccionado do mais simples para o mais elaborado, segundo uma sequência de estádios que sem estarem ligados a uma cronologia precisa, pontuam idades da vida e caracterizam o modo de funcionamento predominante do indivíduo (Idem, p. 110).

Por sua vez, na perspectiva de Armour-Thomas (2000, *apud* Morais e Medeiros, 2007, p. 27) o desenvolvimento profissional “engloba no mínimo três acepções: o processo de aprendizagem dos docentes, o produto dessas aprendizagens e as transformações que se operam no professor”.

Relativamente à primeira acepção, esta descreve o processo de aprendizagem que um professor passa durante o seu desenvolvimento e centra-se essencialmente no tipo e na qualidade das oportunidades com que aquele se defronta ao trabalhar no terreno, podendo ser as mesmas de diversos formatos e fontes.

A segunda acepção baseia-se não no processo, como a anteriormente referida, mas já no produto decorrente das oportunidades que o professor teve para aprender, descrevendo as transformações ocorridas no conhecimento individual do professor, bem como nas competências relacionadas com a aprendizagem e ensino que o professor explicita.

A terceira acepção de desenvolvimento profissional tem por base a segunda acepção, mas vai mais além, uma vez que não se fica apenas pelas transformações no conhecimento individual e colectivo do professor e suas competências. A terceira acepção diz respeito à estruturação das transformações, num âmbito que não se reduz ao papel docente dentro da escola, mas abrange, também, o sistema educativo. Nesta acepção, as mudanças nas competências dos professores e seus papéis e responsabilidades dependem das mudanças no contexto sócio-político, quer seja dentro ou fora dela. Como referem Morais e Medeiros (2007, p. 28), “trata-se de uma visão sistémica, e por isso, mais abrangente, dado que tem em conta uma multiplicidade de factores decorrentes dos contextos onde a escola se insere”.

Estas acepções de desenvolvimento profissional assemelham-se aos modelos de formação de professores propostos por Ferry (1983). Este autor propõe três modelos

teóricos de formação de professores: o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado no processo e o modelo centrado na análise.

O modelo centrado nas aquisições, focaliza a sua atenção na aquisição do conhecimento específico das disciplinas a ensinar e a sua operacionalização didáctica.

O modelo centrado no processo, por sua vez, preocupa-se com o desenvolvimento da personalidade do formando e valoriza a co-responsabilidade do formando, no seu processo de auto-formação. Neste sentido Leal et al. (2010, p. 2) refere que “cada professor deverá ser responsável pela activação e desenvolvimento dos próprios processos formativos, o que significa que deve tomar nas próprias mãos o seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Por fim, o modelo centrado na análise, enfatiza as capacidades de observação, aquisição e análise de conhecimentos metodológicos e de técnicas de intervenção, de modo a que o formando através da avaliação das suas intervenções, se questione acerca das situações reais do acto educativo.

Na perspectiva do autor, o desenvolvimento profissional é, assim, um processo de desenvolvimento individual de aquisição e aperfeiçoamento de capacidades.

Em suma, ao falarmos de desenvolvimento profissional estamos a referenciar a forma como os professores constroem o conhecimento e como esse conhecimento transforma as suas práticas de ensino e o seu sentido pessoal. É um processo **intencional**, dado que é um esforço consciente, é **contínuo**, uma vez que se efectuam aprendizagens ao longo de toda a carreira, e por fim, poder-se-á dizer que é um processo **sistemático**, pois não restringe a mudança a um determinado período de tempo.

Mesmo tendo uma boa preparação de base para ingressar na profissão, qualquer professor em início de carreira sente ansiedade e dificuldades inevitáveis nos primeiros tempos de serviço. As primeiras experiências nas escolas e com os alunos, as preocupações sentidas pelos professores e a forma como estes encaram e ultrapassam as dificuldades vão ser determinantes e influenciam as concepções daqueles acerca do ensino, como procuramos explicar no ponto seguinte.

2.1.3. Ciclo de vida dos professores

Vários são os estudos (Feiman, 1982; Bliss e Reck, 1991; Fuller, 1969; Huberman, 1989) realizados com o intuito de compreender e caracterizar as fases pelas quais que um professor passa durante o seu percurso profissional.

Alguns autores como, Feiman (1982) e Bliss e Reck (1991) (*apud* Jesus 1996) consideram que o início do desenvolvimento do professor começa ainda antes do seu ingresso na prática profissional, pois entendem que, ao entrar na escola como aluno, o futuro professor inicia a sua socialização.

Feiman (1982, *apud* Jesus 1996) diferencia quatro fases de desenvolvimento do professor ou no processo de “aprender a ensinar”:

- Fase de “pré-formação” (ocorre quando ainda se é aluno na escola);
- Fase de “pré-serviço” (compreende o período de tempo da formação prévia até à prática profissional, onde são adquiridos os conhecimentos teóricos que suportam o ensino);
- Fase de “indução” (fase que corresponde aos primeiros anos de serviço, período em que o professor desenvolve estratégias pessoais de ensino em função do modo como encara e resolve os problemas com que se depara na prática profissional);
- Fase de “serviço” (período correspondente ao resto da carreira dos professores, em que estes procuram melhorar o seu desempenho).

Outro estudo relativo a esta temática, com alguma relevância, foi levado a cabo por Frances Fuller (1969). Esta investigadora, a partir de um estudo realizado com professores em formação, professores principiantes e professores experientes, desenvolveu uma teoria que descreve três estádios de preocupação pelos quais os professores passam ao longo dos seus anos de docência:

- Preocupações de sobrevivência;
- Preocupações relativas a situações de ensino (eficácia);
- Preocupações relativas aos alunos (impacto).

Fuller (1969) sugere que, quando o professor tem os primeiros contactos com os alunos, as suas preocupações dominantes são as de sobrevivência. Ou seja, os professores em início de carreira preocupam-se com a sua adequação interpessoal e com o facto de os seus alunos e supervisores gostarem deles. Preocupam-se também bastante

com o controlo da turma, nomeadamente com a manutenção da disciplina na sala de aula.

No entanto, a partir de uma determinada altura, os professores começam a sentir-se mais à vontade com os alunos, verificando-se uma automatização de aspectos relacionados com o controlo e interacção com os mesmos. As preocupações dos professores passam, então, a incidir sobre as situações concretas de ensino (preocupações relacionadas com o tempo, excesso de alunos por turma, falta de material pedagógico nas salas e, por vezes, com o conjunto limitado de estratégias de ensino que usam).

Com os anos de prática e experiência, os professores ganham diversas competências e amadurecem. As suas preocupações fundamentais deixaram de ser as relacionadas com a sobrevivência e passam a estar relacionadas com as necessidades emocionais e sociais dos alunos, com a necessidade de adequar as estratégias e materiais de ensino às necessidades dos alunos e com o facto de serem justos.

Com base em Fuller (1969); Fuller e Bown (1975); Feiman-Nemser e Floden (1986) e Tomás (1987), Moreira (1991) sintetiza as preocupações sentidas pelos professores e os respectivos estádios de desenvolvimento de acordo com o Quadro II.

Estádio	<i>Sobrevivência</i>	<i>Eficácia</i>	<i>Impacto</i>
Preocupação dominante com...	O próprio	A tarefa	Os alunos
Preocupações típicas	<ul style="list-style-type: none"> - Será que vou ser capaz? - O que é que os alunos pensam de mim? - O que é que os colegas pensam de mim? - O que é que eu hei de fazer se me surgir uma situação em que eu não saiba como agir? 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a melhor maneira de dar a matéria? - Como conseguir que os alunos aprendam o máximo possível? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como conseguir que as minhas aulas transmitam algo de importante para os alunos? - Como "chegar" o melhor possível a todos os alunos?

Quadro II - Preocupações típicas de cada estádio segundo o modelo de Fuller (1969).

Segundo Arends (1995, p. 20), o modelo apresentado por Frances Fuller mostra-se bastante útil para reflectir sobre o processo de aprender a ensinar, pois “permite

equacionar as coisas, preparando os professores iniciantes para se movimentarem para o nível seguinte e mais elevado de preocupação”.

Outro modelo desenvolvido neste âmbito é o de Sharon Feiman-Nemser e Floden, 1986 (*apud* Arends, 1995). Esta investigadora também definiu um conjunto de estádios pelos quais os professores passam ao longo da profissão, que seguem a mesma linha de pensamento de Fuller. Os estádios apresentados por Feiman-Nemser (*apud* Arends, 1995) são três:

- Estádio Inicial de Sobrevivência;
- Estádio de Consolidação;
- Estádio de Proficiência.

O primeiro estádio engloba os professores em início de carreira e nesta fase os conhecimentos que os professores têm relativamente ao ensino e às escolas cingem-se àquilo que aprenderam ao longo dos anos no seu processo de formação.

Após terem ultrapassado o estádio inicial de sobrevivência, os professores tornam-se mais confiantes e mais aptos para ensinar e interagir com os alunos, tornando-se mais conscientes dos seus objectivos pessoais e profissionais.

O domínio eficaz dos elementos fundamentais do ensino e gestão da sala de aula caracterizam os professores que se encontram no estádio de proficiência. As suas energias passam a centrar-se, nesta fase, nas necessidades e capacidades dos alunos, tentando aperfeiçoar o seu desempenho em termos didácticos em função do desenvolvimento do conjunto de estratégias e de um conhecimento mais aprofundado dos conteúdos e matérias que ensinam.

Para além dos já referidos estudos sobre o desenvolvimento dos professores, um dos estudos mais referenciados é o de Michael Huberman (1989).

Huberman procurou, entre outros aspectos, analisar a existência de fases comuns aos diversos professores, os melhores e os piores momentos do ciclo profissional. A partir dos dados obtidos, num estudo em que participaram 160 professores do secundário, concluiu que há “itinerários-tipo” que caracterizam e distinguem certos grupos de professores, pois definem de forma similar vivências e percursos. Segundo o autor (1995, p. 38), “o desenvolvimento de uma carreira é (...) um processo e não uma série de acontecimentos”. Alguns consideram este um processo linear, outros defendem que há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades.

O conceito de carreira apresenta várias vantagens, permitindo estudar o percurso de uma pessoa numa organização, bem como compreender como as características dessa mesma pessoa podem exercer influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

Huberman (1995) dedicou uma atenção especial à carreira docente por ser uma carreira pedagógica que diz respeito àqueles que, ao longo das suas vidas, vivem situações de sala de aula. Neste contexto, definiu fases no “ciclo de vida profissional” e um percurso possível pelo qual os professores passam ao longo da sua carreira, como nos indica o seguinte esquema síntese.

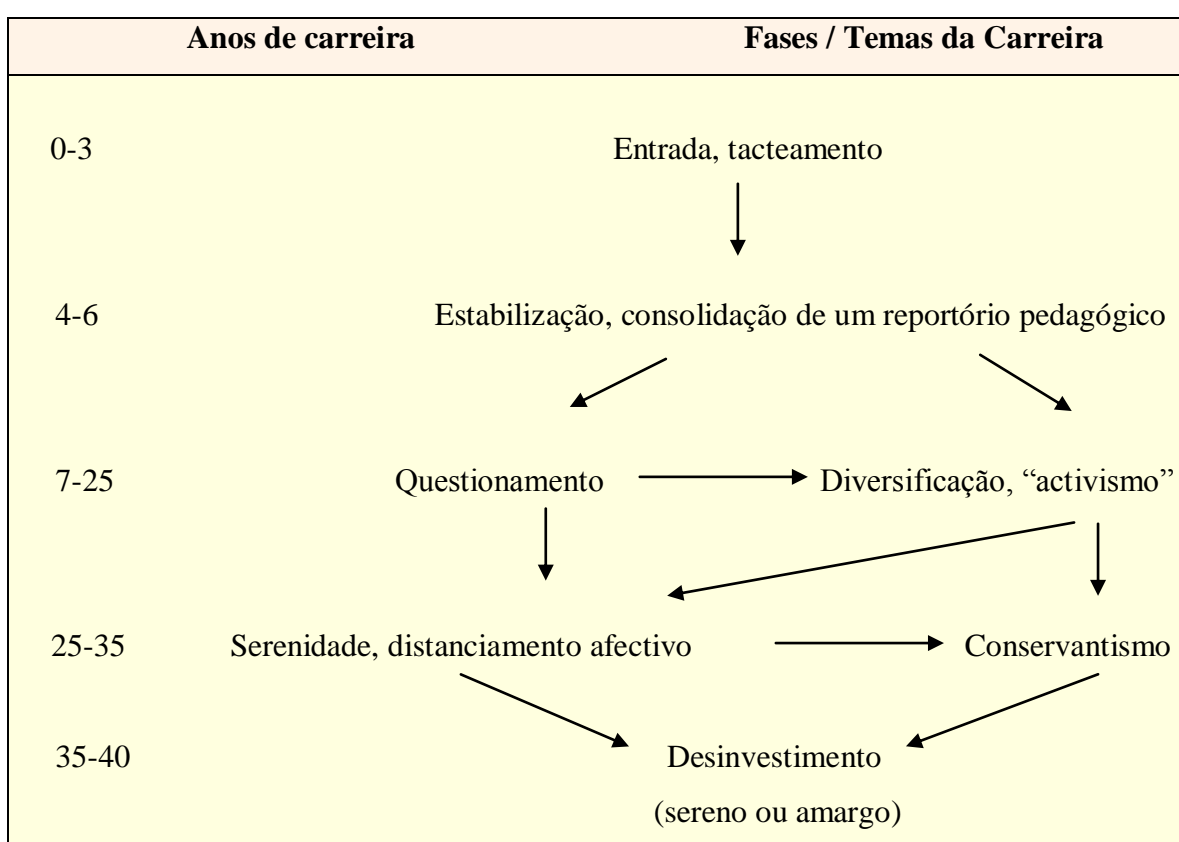


Figura I - Etapas do ciclo profissional do professor (Huberman, 1995, p. 47).

No que concerne à primeira fase, a entrada na carreira, esta refere-se aos primeiros três anos de ensino e ao contacto inicial dos professores com situações de sala de aula. Esta fase corresponde ao que Fuller (1969) e Feiman-Nemser (1986) consideram um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. Diz-se de “sobrevivência” uma vez que traduz o que habitualmente se chama o «choque com a realidade», ou seja,

“a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideias e as realidades quotidianas da sala de aula” (Huberman, 1995, p. 39). E diz-se igualmente fase da «descoberta» porque traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua própria sala de aula, os seus alunos...), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Esta fase de exploração dá tendencialmente lugar a uma fase de estabilização, que se inicia com a efectivação do docente, por volta dos 4-6 anos de carreira, e que se refere essencialmente ao “comprometimento definitivo”, à “tomada de responsabilidades”.

Na perspectiva de Huberman (1995), a estabilização no ensino significa a pertença a um corpo profissional, bem como a independência. Vários professores referem mesmo a “libertação” ou “emancipação”. Ao efectivarem, alguns professores afirmam-se perante os colegas mais experientes e, sobretudo, perante as autoridades. Neste contexto, estabilizar significa “acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (Huberman, 1995, p. 40).

A fase de estabilização acompanha ainda um sentimento de “competência pedagógica crescente” (Huberman, 1995, p. 40). Vários autores, entre os quais Frances Fuller (1969), afirmam que, nesta fase, o sentimento de confiança e de “conforto” nos professores é crescente e está associado a um processo de descentração. Os professores preocupam-se menos consigo próprios e mais com os objectivos didácticos, consolidando e aperfeiçoando o seu método de ensino, o seu reportório de base numa turma. Saúl Jesus e Joana Santos (2004), por sua vez, referem que para além de uma maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional que provêm do encontro de um estilo pessoal de ensino, nesta fase ocorre ainda “uma relativização dos insucessos, não se sentindo o professor responsável por tudo aquilo que ocorre na sala de aula” (p. 429)

É de salientar que o percurso individual de cada professor diverge mais a partir da fase de estabilização, que ainda assim conduz tendencialmente a uma terceira fase, a fase de “diversificação”, ou do “questionamento” que decorre entre o 7.º e o 25.º anos de ensino.

Segundo Huberman (1995), na fase da diversificação verifica-se o desejo da parte dos professores de “maximizar” a sua prestação em situação de sala de aula, o que

conduz a uma tomada de consciência mais acentuada dos factores institucionais que contrariam esse desejo, levando à tentativa de fazer passar reformas mais consequentes. Assim sendo, “os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, (...) os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (...) que surgem em várias escolas” (Huberman, 1995, p. 42).

O professor, após uma certa experiência na sala de aula e na profissão em geral, parte à procura de novos desafios, busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos, sente necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura, acabando por adquirir eficácia e competência.

A fase de diversificação dá origem a um longo período de tempo em que as pessoas se colocam em questão, não tendo, no entanto, uma consciência muito clara do tipo de diversificação e do que está a ser posto em causa. De acordo com Huberman (1995, p. 42), “os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma «crise» existencial afectiva face à prossecução da carreira”.

Verifica-se que esta é uma fase com múltiplas facetas. Uns encaram-na como a monotonia de uma vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros é o desencanto, fruto dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que os professores participaram energeticamente.

É de salientar que esta fase de questionamento pode-se situar no “meio da carreira” do docente, num período que se situa, globalmente, entre os 35 e os 50 anos de idade ou entre o 15.º e o 25.º anos de ensino, surgindo da fase de diversificação ou pode ser alcançada logo depois da fase de estabilização. Os professores não evoluem da mesma forma e neste sentido, alguns professores podem alcançar a fase o questionamento sem nunca passar pela fase de diversificação.

Segundo Huberman (1995), esta etapa do pôr-se em questão corresponde a uma fase da vida “durante a qual as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso” (p. 43).

No que diz respeito à fase de serenidade e de distanciamento afectivo, esta é considerada mais um “estado de alma” do que propriamente uma fase na carreira docente (Huberman, 1995, p. 43). De acordo com o autor, esta é uma etapa em que se

pode alcançar a serenidade por vias diversas, mas que sucede frequentemente a uma fase de questionamento. Esta fase engloba, normalmente, professores com idades compreendidas entre os 45 e os 55 anos de idade, o que corresponde à classe docente com 35 a 40 anos de ensino.

Ao alcançarem esta fase, os professores evocam uma grande serenidade em situação de sala de aula, conseguindo prever praticamente tudo o que vai acontecer. Apresentam-se, contudo, menos sensíveis ou mesmos vulneráveis à avaliação dos outros, aceitam-se como são e não como os outros querem, como podemos verificar na seguinte citação retirada dos respondentes do estudo de Peterson (1964) *apud* (Huberman, 1995):

Tenho muito menos preocupações. Antes chegava a casa e passava a noite a remoer os acontecimentos do dia-a-dia. Uma coisa magnífica que se passou é que, agora, ao chegar a casa, esqueço o meu trabalho. Já não tenho o entusiasmo de outros tempos. Não tenho, igualmente, os problemas da disciplina nas aulas, como nesses tempos. Estou, agora, tão calmo quanto é possível estar.

Por outro lado, tendo por base os estudos de Peterson (1964), a fase de serenidade poderá ser seguida pela fase de conservantismo. O autor refere que na sua amostra, os professores de 50 a 60 anos são particularmente “rezingões”, pois, de uma forma geral, queixam-se da evolução dos seus alunos (considerando-os menos disciplinados e menos motivados), da atitude negativa dos mesmos para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara...) e dos seus colegas mais novos (menos sérios, menos empenhados).

Saliente-se que a fase de conservantismo pode ser alcançada por diversos caminhos, como por exemplo, um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma imposta ou uma reforma estrutural que fracassa.

Por fim, no final de carreira, verificamos um fenómeno de recuo e de interiorização da parte dos professores.

Segundo Huberman (1995, p. 46), na fase do desinvestimento “a postura geral é, até certo ponto, positiva: as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho para consagrarem mais tempo a si próprios, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão.

Este desinvestimento sereno encontra-se, geralmente, nos professores em fase final de carreira que passaram pelo período denominado de “serenidade”, que encerra um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às

ambições e aos ideais inicialmente presentes. O período dito de “conservantismo” equivale a uma discordância face à evolução das políticas educativas, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar, originando, por sua vez, um “desinvestimento amargo”.

Ao passarem pelo possível percurso apresentado por Huberman (1995), os professores, poderão sentir-se mais ou menos satisfeitos profissionalmente. Alguns sentem tamanha insatisfação que abandonam a profissão, não chegando à última fase, a do desinvestimento, outros, por sua vez, seguem este percurso, terminando a carreira com uma atitude positiva e de desinvestimento sereno.

Por detrás destes sentimentos de satisfação ou insatisfação profissional que surgem ao longo da carreira, estão inúmeros factores, a que nos reportamos no ponto seguinte.

2.2 Desenvolvimento profissional docente e factores de contexto

2.2.1 A (in)satisfação profissional

O estudo da satisfação profissional tem suscitado o interesse de vários investigadores no âmbito da psicologia social e organizacional. Apesar desses estudos há ainda muitas questões por responder. Uma delas é desde logo o que se entende por satisfação profissional.

Vroom (1964) percepciona a satisfação no trabalho como:

O conjunto de orientações afectivas do sujeito em relação aos papéis profissionais que desempenha, no momento; atitudes positivas são conceptualmente equivalentes à satisfação profissional; atitudes negativas em relação à sua vida profissional são equivalentes à insatisfação profissional (p. 99)

Na mesma linha de pensamento, anos mais tarde, Lima, Vala e Monteiro (1994) registam que “a satisfação no trabalho [se] trata de um constructo que visa dar conta de

um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho” (p.110).

Surgem ainda na literatura outras definições que, embora envolvam ainda estados emocionais ou orientações afectivas, já especificam mais um pouco as dimensões do trabalho a que se refere tal satisfação. É o caso de Alves (1991), que apresenta uma definição de satisfação profissional docente, como “o sentimento e forma de estar positivos dos professores face à profissão. Originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade perante a mesma” (p.16).

Segundo os autores, a satisfação profissional é um sentimento e forma de estar positivos perante a profissão, que poderão ser exteriorizados pela motivação para o exercício da profissão, dedicação, defesa da profissão e até pela felicidade face àquela. Quando este sentimento e forma de estar dos professores perante a profissão não se verificam, estamos perante o fenómeno de insatisfação profissional, ou seja, surgem manifestações contrárias às anteriormente referidas, como a desmotivação e desinteresse pela profissão.

Graça Seco (2000, p. 79) identifica uma evolução temática nos estudos sobre os factores associados à satisfação/ insatisfação na actividade docente, verificando que ao longo dos anos se tem vindo a considerar diferentes factores explicativos da satisfação/ insatisfação na actividade docente. Nos anos 70, com a acelerada democratização do ensino e conseqüente expansionismo da classe docente, os estudos preocupam-se mais com os possíveis factores extrínsecos causadores da satisfação/insatisfação, como salários, condições de trabalho, administração. Por sua vez, assiste-se nas investigações dos anos 80 a uma maior preocupação com a dimensão qualitativa do ensino, focando-se nos factores intrínsecos ao trabalho como a realização profissional, a responsabilidade, o reconhecimento e a auto-estima. Na década de 90, os estudos dão mais atenção ao domínio da formação, à participação dos professores na tomada de decisões em matéria educativa e à interacção com os alunos, com os colegas e o meio em geral, ou seja, dá-se relevo ao desenvolvimento psicossocial do professor.

Nos últimos anos, as questões relativas à insatisfação profissional dos professores têm sido tema de investigação psicológica e educacional, uma vez que se têm vindo a tornar num:

Problema social relevante, traduzido em crescentes sinais de mal-estar docente (Anderson e Iwanicki, 1984; Cruz et al., 1988; Scott e Wimbush, 1991; Esteve, 1992, 1995, Friedman e Farber, 1992; Nóvoa, 1992; Marlow, 1996; Brouwers e Tomic, 2000), com conseqüências preocupantes na qualidade geral dos professores, no envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, na qualidade e eficácia do ensino e no bem estar e sucesso escolar dos alunos. (Seco, 2000, p.71)

Segundo Locke (1976), a satisfação no trabalho está relacionada com o próprio trabalho e com o seu conteúdo, possibilidades de promoção, reconhecimento, condições e ambiente de trabalho e relações com colegas.

Dois grandes modelos teóricos da satisfação profissional surgiram na década de 50, a teoria da hierarquia das necessidades de Abraham Maslow (1954) e a teoria dos factores motivadores e higiénicos de Frederick Herzberg et al. (1959).

Segundo Maslow, a satisfação do sujeito é determinada pela realização de cinco níveis de necessidades, organizadas hierarquicamente. O autor representou a sua concepção através de uma pirâmide, em que na base estariam as necessidades fisiológicas (mais elementares) e no topo as necessidades de auto-realização (mais elevadas). Entre estes dois pólos opostos da pirâmide, surgem as necessidades de segurança (protecção de danos físicos e emocionais), as necessidades sociais (desejo de pertença, de amizade e de aceitação no grupo) e necessidades de auto estima (autoconfiança, reconhecimento, estatus), como está disposto na figura II.



Figura II- Pirâmide de Maslow (Fachada 1911, p. 432)

As necessidades fisiológicas são designadas por primárias ou necessidades de ordem inferior, uma vez que têm a ver com a preservação e conservação da espécie. As restantes, porque visam mais a identidade psicossocial do indivíduo, são designadas por secundárias ou necessidades de ordem superior.

As necessidades de ordem inferior são satisfeitas externamente (ex: através do salário, prestígio) e as de ordem superior são satisfeitas internamente (dentro da própria pessoa).

Segundo Seco (2000, p. 98):

A principal conclusão que se pode tirar, a partir da classificação de Maslow, é a de que, num contexto de bem-estar económico e de pleno emprego, as necessidades mais baixas de hierarquia estão normalmente satisfeitas. Assim sendo, os gestores/e ou quadros de chefia devem procurar motivar os trabalhadores com incentivos que correspondem às suas necessidades mais elevadas, como sejam o sentido de pertença, o reconhecimento e as oportunidades de auto-actualização.

Transpondo esta teoria para a profissão docente, poder-se-á afirmar, como refere a autora, que as necessidades de ordem superior são: a participação na tomada de decisões, a diversidade de tarefas, permitindo o uso de diferentes competências, a expressão da criatividade, a oportunidade para aprender e a autonomia profissional. Por sua vez as necessidades de ordem inferior são: o salário, os benefícios, a segurança profissional e as boas relações com os colegas.

Investigações diversas (Williams, 1978; Pastor & Erlandson, 1982; Mills, 1987) *apud* Seco (2000) concluíram que os professores estão geralmente satisfeitos ao nível das necessidades mais baixas, mas menos satisfeitos nos outros três níveis de ordem superior, pelo que os órgãos de gestão das escolas deveriam colocar acento na motivação dos professores ao nível do seu reconhecimento e auto-actualização, de modo a desenvolver nos professores uma maior competência, confiança e auto-estima, satisfazendo deste modo umas das necessidades mais elevadas da hierarquia de Maslow, estima e auto-realização.

Na década de 50, Frederick Herzberg, tomando como base os resultados de uma pesquisa sobre as atitudes no trabalho, que envolveu 200 engenheiros e contabilistas, formulou a “Teoria dos factores motivadores e higiénicos” que apresenta muitos pontos em comum com a teoria de Maslow. Herzberg et al. (1959) referem que há dois conjuntos de factores que influenciam o comportamento das pessoas e determinam a satisfação de um indivíduo: os factores motivadores e os factores higiénicos.

Como factores motivadores apresentam-nos a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si e a possibilidade de progressão na carreira. Estes cinco factores responsáveis pela satisfação dos trabalhadores estão associados a aspectos intrínsecos do trabalho, por isso são também designados por factores intrínsecos.

Por outro lado, os autores também identificam factores extrínsecos, também designados por higiénicos ou de contexto como: as estratégias administrativas da empresa ou organização, o estilo de chefia, as relações interpessoais, o salário e as condições de trabalho, que constituem os factores de insatisfação.

Neste sentido, se existirem factores intrínsecos como o reconhecimento e a auto-realização o sujeito terá maior satisfação no trabalho. Porém se certos factores extrínsecos, como as condições de trabalho ou os salários, forem realizados, como Moreno (1998) diz, de “forma óptima”, eles evitarão a insatisfação, ainda que não provoquem satisfação.

Segundo Herzberg et al. (1959), os factores intrínsecos correspondem, geralmente, às necessidades de estima e de auto-actualização de Maslow, e os factores extrínsecos correspondem às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais da pirâmide de Maslow (ver a Figura III).

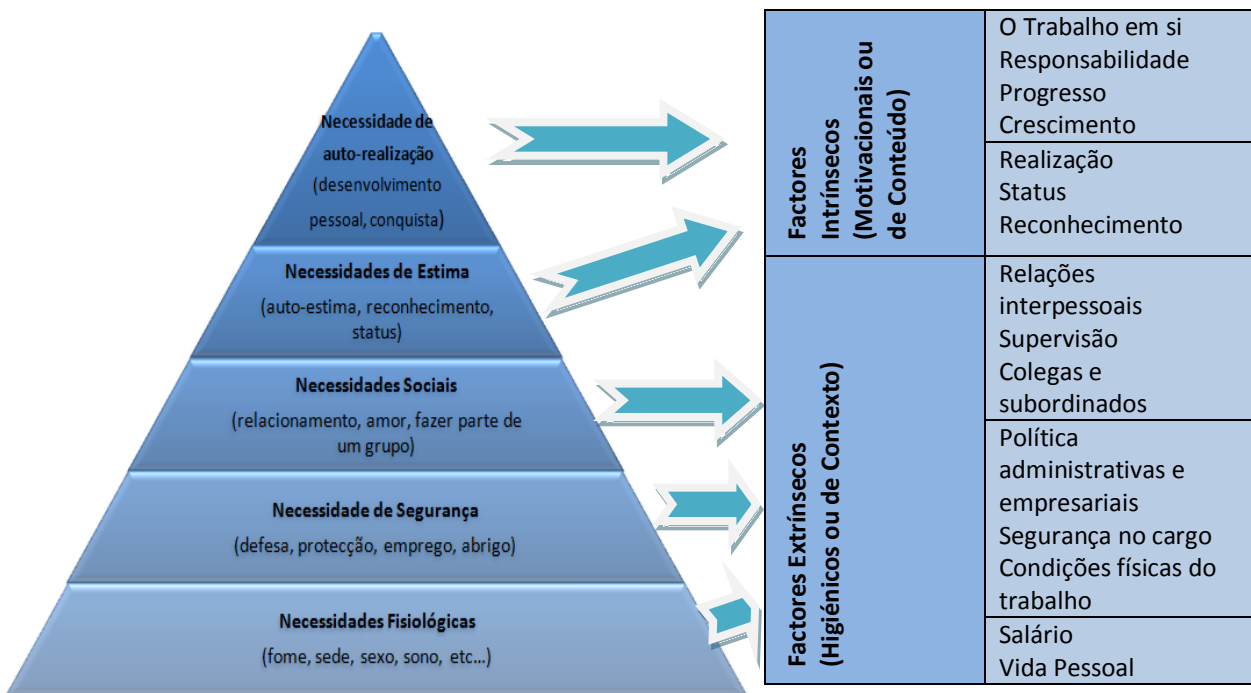


Figura III- Adaptação do Modelo de correspondência entre factores de Herzberg e de Maslow apresentado por Fachada (1911, p. 432)

Ao estabelecer esta relação entre a sua teoria dos factores motivadores e higiénicos e a pirâmide de Maslow, Herzberg sugere que a necessidade de auto-realização e motivação no trabalho está dependente de factores intrínsecos, como a natureza do trabalho em si, a responsabilidade, a realização e o desenvolvimento pessoal. Segundo o autor, “a presença de factores intrínsecos pode fazer aumentar a satisfação profissional em geral, não determinando, contudo, a insatisfação, enquanto que os factores extrínsecos ao trabalho podem causar a insatisfação profissional, mas não conduzem à satisfação.” (Seco, 2000, p.103).

Alguns estudos desenvolvidos sobre a motivação dos professores têm encontrado apoio para o modelo bidimensional proposto por Herzberg (Smilansky, 1984; Galloway, 1985; Moore & Hofmam, 1988; Frase, 1989; Hill, 1994). Existem porém muitos outros estudos sobre a mesma temática em que o modelo bidimensional de Herzberg não é confirmado (Medved, 1982; Frase & Sorenson, 1992; Evans, 1998). Como regista Seco (2000, p.105), “a satisfação-insatisfação dos professores parece situar-se num *continuum* único, sendo os factores responsáveis pela satisfação também factores de insatisfação, no caso de estarem ausentes”.

Assim sendo, uma das principais críticas apresentadas à teoria de Herzberg é o facto de, segundo Johnson (1986, *apud* Seco, 2000), ter uma abordagem simplista ao distinguir as fontes de satisfação e de insatisfação e na análise das relações entre motivação e a satisfação. Para além disso, a teoria de Herzberg foi também fortemente criticada por não ter utilizado professores na sua investigação, mas sim engenheiros, levando, a que alguns autores pusessem em causa a sua aplicabilidade à profissão docente.

Apesar de algumas contradições apontadas pelos críticos e de alguns resultados serem inconclusivos, não podemos deixar de reconhecer o grande contributo que a teoria de Herzberg teve e ainda tem para a compreensão e conhecimento da natureza da satisfação profissional.

2.2.2 Factores de satisfação docente

O estudo dos factores correlacionados com a satisfação no trabalho tem uma longa história, verificando-se que de, estudo para estudo, o número e a natureza dos

factores variam de forma considerável. Tal facto deve-se à falta de consenso entre os autores no que respeita à delimitação do conceito de satisfação profissional.

Porter e Steers (1973) apresentam três tipos de factores que se correlacionam com a satisfação profissional: factores gerais (salários, promoções, benefícios sociais); factores relacionados com o contexto de trabalho (natureza da tarefa; estilo de liderança, relações com os colegas) e, por último, factores individuais (idade, traços de personalidade, ajustamento do trabalho aos interesses e valores profissionais do indivíduo).

Estudos mais recentes, como o de Ferreira, et al. (2001), apontam como factores associados à satisfação dos professores: i) o trabalho desafiante, que se refere à variedade de competências e tarefas; ii) a autonomia e feedback, resultantes do trabalho; iii) a equidade na recompensa, ou seja, a necessidade de justiça, clareza e transparência no salário e nos benefícios sociais e que os satisfaçam as expectativas da pessoa, as condições físicas e ambientais no trabalho (a nível de conforto, segurança, equipamento e horário de trabalho); iv) o relacionamento interpessoal entre colegas de trabalho e chefias; v) e, por fim, a adequação personalidade-trabalho, ou seja, o ajustamento entre o trabalho e a personalidade de cada pessoa.

Baseados nesses estudos, passaremos a explicar, de forma sucinta, as quatro dimensões que mais se relacionam com a satisfação profissional e que têm obtido maior apoio empírico: a natureza do próprio trabalho, as recompensas pessoais, as relações interpessoais e as condições de trabalho.

2.2.2.1 Natureza do próprio trabalho

Em qualquer cultura, o conceito de satisfação profissional encontra-se sempre aliado ao desejo de um trabalho interessante e desafiante, verificando-se neste aspecto uma consistência cultural.

Seco (2000) apresenta-nos os resultados de um estudo que abrangeu vários países, designado por MOW (Meaning of Working). Neste estudo, constatou-se que os trabalhadores da Bélgica, Inglaterra e Estados Unidos classificavam a natureza interessante do trabalho como sendo a prioritária face aos onze objectivos que lhes eram

apresentados relacionados com o mundo do trabalho. Nos outros países que integravam este estudo, Holanda, Japão e Alemanha, o mesmo factor foi considerado em segundo ou terceiro lugar.

Em Portugal, também foram desenvolvidos estudos nesta área. Vala, Bastos e Catarro (1983) verificaram que também os trabalhadores portugueses mostravam uma tendência para privilegiarem as motivações intrínsecas para o trabalho. Rodrigues (1995), através dos resultados obtidos nos censos de 1991 em Portugal, também chegou a conclusão semelhante, uma vez que verificou que o principal motivo para a satisfação estava directamente relacionado com o conteúdo e natureza da tarefa, ou seja com um “trabalho interessante”. Segundo Aryee e Luk (1996) um trabalho desafiante proporciona à pessoa satisfação profissional, uma vez que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento na carreira, levando consequentemente a experiências de bem-estar psicológico. Assim sendo, actividades profissionais que tenham tarefas muito rotineiras geram aborrecimento e actividades desafiantes geram satisfação profissional. Porém, é de salientar que o carácter desafiante do trabalho tem alguns limites que ao não serem tidos em conta podem levar ao desenvolvimento de sentimentos de incapacidade o que poderá levar à frustração.

No que diz respeito à actividade docente, as investigações realizadas por Jesus (1996) concluíram que os professores privilegiavam factores intrínsecos à actividade docente, nomeadamente os que estão relacionados com o processo de ensino aprendizagem, como sendo os factores importantes para a sua satisfação profissional.

A mesma conclusão foi obtida e apresentada no relatório de Cruz et al. (1988), que realça que são, sobretudo, os factores de conteúdo ou intrínsecos à natureza do trabalho que maior contributo parecem ter para a satisfação profissional dos professores.

Por sua vez, de um estudo desenvolvido por Alves (1994, p. 39) com professores do distrito de Bragança, o autor concluiu que aqueles registavam:

Uma percepção pessoal de satisfação, fundamentada em motivos intrínsecos (o gosto de ser professor, a realização pessoal), mas também nos apresenta[vam] uma percepção pessoal de insatisfação fundamentada em motivos extrínsecos comparação com outras profissões, afirmação pessoal, recompensas salariais.

2.2.2.2 Recompensas pessoais

As recompensas pessoais podem reportar-se tanto às remunerações, como ao reconhecimento do trabalho.

O aspecto financeiro é o que distingue a actividade do trabalho da do jogo, lazer ou mesmo de actividades utilitárias não remuneradas. É por muitos visto como padrão de referência em função do qual o indivíduo compara o seu valor com o de outros sujeitos e avalia o seu grau de importância numa organização.

Como regista Seco (2000, p. 146):

“Para muitos, o dinheiro significa segurança; para outro, é um símbolo de realização e uma fonte de reconhecimento, ou até um indicador de valor social; para alguns permite uma maior liberdade de acção noutras esferas de vida (por exemplo, ao nível do lazer, da cultura, das artes, etc.)”.

No que concerne à satisfação profissional docente, o salário não é um factor de grande importância. As recompensas financeiras assumem apenas um papel mais relevante para indivíduos que apresentam necessidades mais evidentes ao nível inferior da hierarquia de Maslow.

Para Herzberg, o salário é mais um factor higiénico do que um factor motivador. O salário poderá ser considerado factor motivador se for entendido como recompensa directa pelo desempenho, o que levaria à diferença de salários entre trabalhadores da mesma classe, o que não sucede na classe docente.

Diversas investigações, em diferentes contextos profissionais, incluindo a actividade docente, comprovam a importância do salário como factor associado à percepção do bem-estar em situação de trabalho, sendo mais frequentemente referido como fonte de insatisfação do que de satisfação (Vroom, 1964; Herzberg, 1966; Vala, Bastos & Catarro, 1983; Lima, Vala & Monteiro, 1994; Rodrigues, 1995) .

Em Portugal, as remunerações dos professores são comparativamente mais baixas do que as auferidas por outros profissionais, para os quais se exigem as mesmas habilitações académicas ou até não. Assim sendo, segundo Esteve (1995, p. 105), “o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores, académicos”.

No que concerne às oportunidades de progressão, podemos dizer que o desejo de ser promovido profissionalmente pode traduzir uma necessidade de desenvolvimento

psicológico, um desejo de ter um estatuto social elevado, ou mesmo a necessidade de aumentar os seus rendimentos. Quando um indivíduo é promovido a nível profissional, passa por uma mudança de estatuto ou de posição que se pode traduzir num aumento de poder e salário.

Na actividade docente, a promoção na carreira foi realizada durante muitos anos com base apenas no critério de tempo de serviço, sendo referenciada como factor de insatisfação na actividade docente em estudos a nível nacional (Cruz et al., 1988, Alves, 1991; Santos 1996; Seixas, 1997).

Actualmente, com o novo modelo de avaliação docente, a progressão na carreira não tem por base apenas o tempo de serviço. Já se ouve falar mais de oportunidades de progressão na carreira baseadas em mérito e em reconhecimento por parte da comunidade educativa.

O reconhecimento desempenha também um importante papel na satisfação profissional. Qualquer trabalhador aprecia e valoriza o elogio ao seu trabalho e o respectivo reconhecimento, sobretudo quando estes provêm de colegas de trabalho ou de indivíduos pertencentes aos quadros de chefia.

Segundo Locke (1976), o desejo de reconhecimento está nitidamente relacionado com a satisfação da necessidade de auto-estima, de acordo com a pirâmide de Maslow. Os indivíduos com baixa auto-estima dependerão, mais provavelmente, do reconhecimento.

A necessidade que os professores sentem de algum reconhecimento por parte dos órgãos de gestão, colegas, alunos, pais e comunidade educativa, em geral, também tem sido objecto de várias investigações em Portugal (Cruz et al., 1988; Alves, 1991; Santos, 1996; Seixas, 1997). E estas têm concluído que o baixo estatuto social e o pouco prestígio atribuídos à profissão docente se reflectem em sentimentos de insatisfação profissional.

Cruz et al. (1988) referem ainda que a crescente profissionalização dos professores se deve ao desejo de estes rectificarem a degradação do seu estatuto social. Ao procurarem maior formação científico-pedagógica, procuram também maior reconhecimento profissional.

2.2.2.3. Relações interpessoais

No ponto anterior vimos que o dinheiro e as recompensas tangíveis são factores de satisfação profissional, contudo, nem todas as pessoas se satisfazem por essa via. Algumas valorizam mais as relações interpessoais que estabelecem no seu local de trabalho, procurando nelas a satisfação das suas necessidades de interacção e aprovação social. O relacionamento interpessoal que ocorre durante a actividade profissional envolve todas as relações formais ou informais que se possam estabelecer entre colegas, pares ou chefias.

As relações interpessoais que ocorrem em situação de trabalho são possibilitadoras de uma construção de uma identidade pessoal e profissional e do desenvolvimento de relações de cooperação, ajuda, apoio e amizade, contribuindo para o aumento da satisfação profissional, como o têm vindo a demonstrar também os estudos de Cruz et al. (1988), Alves (1991), Gonçalves (1992), Santos (1996) e Seixas, (1997).

As relações com colegas são imprescindíveis para o desenvolvimento do sentido de pertença e de estruturação da identidade profissional, bem como permitem a partilha de atitudes e valores comuns, facilitando uma maior rapidez e eficácia na concretização dos objectivos pessoais. A aceitação e valorização de cada elemento pelo grupo de pertença facilita a divisão de tarefas e aumenta o poder e a influência face ao exterior, contribuindo para um aumento da eficácia e satisfação profissional. Carvalho (1991, p. 345) afirma que “as relações entre colegas podem funcionar como um outro factor de recompensa e satisfação ou como um modo de sobrevivência dos professores que se sentem isolados no estabelecimento de ensino.”

No que concerne às relações estabelecidas com superiores (órgãos de gestão e administração), estas também são indispensáveis à satisfação profissional docente, uma vez que “desempenham um papel relevante nos modelos de gestão e nos estilos de liderança assumidos” (Seco, 2000, p. 162).

Investigações realizadas nessa área mostram que a satisfação dos trabalhadores aumenta quando os quadros de chefia estabelecem, não uma relação autoritária e rígida, mas sim, uma relação amistosa, de apoio e de compreensão com os seus colaboradores

(Vroom, 1964; Locke, 1976; Pezzeri, 1991, Garcia, 1995; Rodriguez, 1996; Raven et al., 1998; Chambel et al., 1999, entre outros, referenciadas por Seco, 2000, p. 163).

Hoje em dia, a autoridade formal, já não é suficiente para motivar uma classe que já é qualificada e demonstra interesse em ascender e desempenhar cargos de chefia. Um bom líder é aquele que orienta os seus colaboradores e que permite participação dos mesmos na tomada de decisões relativas ao seu trabalho. É aquele que elogia os seus trabalhadores, sempre que os mesmos tenham um bom desempenho, que ouve as suas opiniões e que se interessa pelos mesmos.

Se, nas escolas, se fosse substituindo gradualmente as “relações de trabalho subordinado” por “relações de parceria”, os docentes desempenhariam um papel mais participativo e decisórios nos campos da gestão curricular e da autonomia das escolas de que fazem parte, aumentando a sua responsabilização profissional e conseqüentemente o seu sentido de auto eficácia e satisfação profissional como comprovam os estudos de Alves (1991), Santos (1996) e Seixas (1997). Uma boa cultura colaborativa na escola permite o desenvolvimento de relações de cooperação, contribuindo para a satisfação profissional. Contudo, ainda se encontram escolas em que a cultura colaborativa ainda não vingou, existindo professores que se “enclausuram num individualismo negativamente influenciador da troca de experiências não só pedagógicas, mas também, humanas” (Alves, 1994, p. 18), não permitindo qualquer relação interpessoal em situação de trabalho.

2.2.2.4. Condições de trabalho

As condições de trabalho constituem outro factor importante para a satisfação profissional. É um conceito de difícil definição devido à sua utilização excessivamente ampla, porém, poder-se-á sistematizá-lo em quatro categorias: condições ambientais, condições temporais, condições de exigência e esforço do trabalho e condições sociais e organizacionais.

As condições ambientais dizem respeito a aspectos que levam não só ao conforto físico, como a temperatura, luz e higiene, mas também à facilitação da tarefa (condições de segurança, equipamentos de trabalho e localização do edifício).

Os professores, como as restantes classes operárias, almejam trabalhar num ambiente circundante que lhes inspire segurança, conforto, que, se possível, o seu local de trabalho seja próximo do seu domicílio, seja limpo e que tenha material adequado que lhes permita desempenhar as suas tarefas. Valorizam ainda a estrutura do edifício onde trabalham, pois “estruturas arquitectónicas mais abertas favorecem a comunicação entre os pares e a produtividade, logo impulsionam interacção entre pares e a consequente satisfação” (Pereira, 2005, p. 96).

Por sua vez, as condições temporais dizem respeito aos horários de trabalho. Um aspecto importantíssimo, na medida que condiciona o ritmo de vida, que se reflecte na vida familiar e social do trabalhador. Gerir de forma adequada o tempo disponibilizado à carreira é fulcral para o bem-estar pessoal noutras dimensões que fazem parte da vida. Como regista Seco (2000, p. 173), “na actividade docente, uma boa gestão do tempo parece ser uma estratégia-chave para a satisfação, não só na vida profissional, como também nas outras esferas da vida.

Socialmente, os professores são considerados privilegiados, relativamente às condições temporais, uma vez que o número de pausas e interrupções lectivas é maior, comparativamente com outras profissões. Contudo, por vezes, esquece-se que a maioria dos professores leva para casa trabalho para fazer, passando por vezes fins-de-semana a corrigir testes, planificar aulas, construir materiais para as mesmas e a dedicar o pouco tempo que resta à sua auto-formação. Se as ditas “férias” dos professores são consideradas um atractivo para o ingresso na profissão docente e um factor de satisfação, todo o trabalho realizado fora do horário laboral, bem como a multiplicidade de funções que é chamado a desempenhar, poderão ser entendidos por alguns docentes, como um factor de insatisfação profissional.

As condições de exigência e esforço do trabalho referem-se ao esforço físico e ao esforço mental necessários para a concretização de determinada actividade profissional. O esforço físico poderá ser medido através da fadiga, mas o esforço mental, não é um aspecto quantificável e faz-se sentir principalmente ao fim de um dia repleto de actividades que exigem um alto nível de atenção e de esforço perceptivo. Como regista Seco (2000, p. 168), “as pessoas diferem na sua resistência à fadiga quer física, quer mental; no entanto os seus sintomas (aborrecimento, cansaço, diminuição da boa disposição) têm efeitos, igualmente importantes, sobre o desempenho e satisfação no trabalho”.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1981, no relatório sobre “Emprego e Condições de Trabalho dos Professores”, chega a reconhecer a actividade docente como sendo uma “profissão de risco”, devido ao “risco de esgotamento físico ou mental” resultante das condições de trabalho a que são sujeitos.

Marujo et al. (1999) são da mesma opinião, considerando que a exaustão dos professores se deve à exposição prolongada dos mesmos a condições negativas e de stress, incluindo o desgaste físico e emocional resultante das turmas grandes, heterogeneidade nas turmas, falta de motivação por parte dos alunos, problemas de indisciplina, horários prolongados, falta de condições físicas, desvalorização vinda de próprios colegas e encarregados de educação, violência escolar e pressão para cumprir programas.

Por fim, temos as condições sociais e organizacionais do trabalho que incluem desde aspectos relacionados com o clima das organizações, às relações interpessoais, ao grau de participação nas decisões, à circulação de informação, até às expectativas sociais acerca do próprio trabalho.

Conclui-se assim, que, independentemente do contexto sociocultural e do tipo de actividade profissional, há uma semelhança estrutural no que respeita aos sistemas de motivação relacionados com o trabalho. No caso concreto da satisfação profissional docente, os factores intrínsecos e extrínsecos têm-se revelado de grande utilidade para uma melhor compreensão da satisfação manifestada pelos docentes perante a sua actividade docente, realçando-se, na maior parte dos estudos apresentados, a preponderância de variáveis de natureza intrínseca.

2.2.3. Factores e efeitos da insatisfação docente

A satisfação profissional docente é o sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade face à mesma. Se tal sentimento e forma de estar dos professores não se verificam, devido a factores de ordem económica, institucional, pedagógica, relacional, e mesmo social, estamos perante insatisfação profissional docente.

Ao nível económico, algumas investigações (Lipsky, 1982; Blases e Pjak, 1986; Jacobson, 1988; Biddle, 1988) *apud* Alves (1997) apontam que os salários e outros factores externos são os principais responsáveis pela insatisfação profissional. Uma das explicações levantadas para tal é que no início da carreira os docentes, cheios de expectativas e convencidos que podem mudar o mundo, não dão a devida importância a factores externos como é o salário. Reúnem a sua atenção nas recompensas intrínsecas que o seu trabalho lhes poderá dar. Porém, esta fase de grande entusiasmo, sentida nos primeiros anos de carreira docente, acaba-se um dia e quando as expectativas são trocadas pela frustração, “os salários convertem-se numa fonte considerável de insatisfação profissional, que se manifesta frequentemente por altas percentagens de abandono” (Alves, 1997, p. 86).

No domínio institucional, a insatisfação, por vezes, resulta da pressão que o professor sente do poder centralizador e conservador que existe na instituição que trabalha. Para além disso, são dadas aos professores orientações educativas de determinadas políticas e, por vezes, não lhes são fornecidas as condições materiais e institucionais para a realização das mesmas, o que pode levar a uma certa frustração e até à insatisfação profissional.

No âmbito pedagógico, o professor confronta-se com situações de sucesso ou insucesso dos seus alunos, que lhes podem causar respectivamente, satisfação ou insatisfação profissional. Por outro lado, muitas vezes os docentes vêm-se limitados na sua acção devido aos fracos recursos económicos das escolas e às precárias condições de trabalho, organizacionais e materiais, acabando por desenvolver sentimentos de frustração, desinteresse e insatisfação profissional.

No que concerne ao factor relacional, há que considerar a interessoalidade professor-aluno e professor-colega, que nem sempre é caracterizada pela compreensão e empatia. Segundo Vila (1988), *apud* Alves (1997, p. 87), “as relações com os seus alunos é um dos aspectos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores, mas, por sua vez, constituem uma das mais ressonantes fontes de insatisfação”. A relação que os professores desenvolvem com os alunos é muitas vezes influenciada pelo comportamento destes, verificando-se que os comportamentos disruptivos, que geram indisciplina, são nas escolas os maiores causadores de insatisfação do professor.

No que diz respeito à relação professor-colegas, investigações realizadas nesta área apontam-nos que há muito a fazer, uma vez que ainda existem muitos professores que se enclausuram nas suas salas, nos seus métodos de ensino, não havendo um clima de partilha e amizade na escola, gerando-se por vezes conflitos entre docentes, o que provoca um mal-estar docente e, conseqüentemente, insatisfação profissional.

Por fim, relativamente ao factor social, a insatisfação dos professores deve-se a dois factores: um baixo estatuto social concedido à sua profissão e uma imagem ou representação social minimizante e /ou preconceituosa.

Segundo a OCDE (1989), o baixo estatuto atribuído aos docentes poderá ser explicado pelo elevado número de professores e a predominância do sexo feminino na profissão.

Por sua vez, no que diz respeito à imagem social do professor, verifica-se que o professor não é visto como ele é, mas segundo os valores, noções, regras que a sociedade transmite e impõe. Segundo Braga da Cruz (1990) é nas camadas de população mais desprotegida do nosso país que prevalece a imagem mais negativa do professor e muitas vezes a imagem que os professores têm de si não corresponde à imagem que a opinião pública tem deles. Esta discrepância é uma das causadoras dos obstáculos e dificuldades que existem nos relacionamentos entre professores e outros agentes educativos, como os encarregados de educação.

É de salientar que a literatura não se fica apenas pelos factores de satisfação/insatisfação profissional. Alves (1997, p. 88) apresenta um conjunto de manifestações de insatisfação, nomeadamente, a fadiga-exaustão, o mal-estar, o stress, o absentismo e o desejo de abandono ou o abandono efectivo.

Há uns anos atrás ninguém falava, nem se preocupava, com a fadiga-exaustão que a classe docente sentia. Este desgaste psicológico e físico dos professores foi-se apoderando dos mesmos, com o passar do tempo, fruto das mudanças a que se tem vindo a assistir no clima de trabalho da escola, do seu contacto directo com os alunos, com os colegas, com os órgãos de gestão e pais de alunos, bem como, das exigências quotidianas das suas tarefas educativas, como planificar, executar e avaliar.

Este desgaste exterioriza-se através de sentimentos de debilidade, de perda de autocontrolo, de abatimento e de desamparo. A sua actividade profissional converte-se “num contínuo processo de empobrecimento físico (esgotamento e fadiga) psicológico-

emocional (falta de esperança e felicidade, auto conceito negativo, atitudes negativas para com o trabalho, a vida, as pessoas)” (Alves, 1997, p. 89).

Florabela Santos (1996) refere que os professores são o grupo de profissionais mais sujeito ao *burnout*, ou seja, ao desgaste físico e psíquico que o faz ficar “queimado”. A autora sugere-nos como principais causas do *burnout* docente: o baixo salário, o problema de segurança em classes superlotadas, o choque cultural, a crescente burocratização dos educadores urbanos e a crença docente de que os alunos, pais, administradores escolares e o público em geral se apresentam indiferentes para com os professores e as escolas.

É importante reflectir sobre as consequências derivadas do desgaste docente, uma vez que poderão levar ao abandono da profissão e influenciar outros colegas a fazerem o mesmo.

Pode considerar-se o mal-estar docente como sendo “uma doença social produzida pela falta de apoio ao professor, por parte da sociedade, tanto no campo dos objectivos de ensino como no das retribuições materiais e no reconhecimento de estatuto que se lhes atribui” (Esteve, 1989, p. 129). Por detrás do mal-estar docente podem estar inúmeros factores de 2.^a ordem ou contextuais, como a transformação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, a contestação da função docente, a redefinição dos objectivos do ensino e o avanço do saber, a imagem social do professor. De igual modo, por detrás desse mal-estar podem estar alguns factores de 1.^a ordem que influenciam directamente a acção do professor, tais como os recursos materiais e as condições de trabalho, a violência nos recintos escolares e o “esgotamento” docente por uma acumulação de papéis e exigências.

Estudos realizados na área revelam que os principais reflexos do mal-estar docente são: as repetidas licenças por doença, o aumento dos pedidos de aposentação, solicitação de exercícios a meio-tempo, a rejeição da profissão, doenças nervosas e pedidos de mudança de escola.

O problema do mal-estar docente tem chamado a atenção da sociedade em geral, realizando-se algumas tentativas para contrariar os seus efeitos negativos. Porém, para que isto seja possível, é necessário um reajustamento dos processos de formação à realidade docente, bem como um maior apoio e reconhecimento do trabalho docente pela sociedade.

O stress é outra manifestação da insatisfação docente e é definido por Kyriaccou (1987, *apud* Alves, 1997, p. 92), como sendo a experiência, vivida por um professor, de emoções desagradáveis, tais como a tensão, a frustração, a ansiedade, a cólera e a depressão, resultantes de aspectos do seu trabalho.

Tal como o mal-estar docente, diversos factores contribuem para que o stress docente se manifeste em determinado período na carreira docente. Ramos (1999, p. 35) com base em reflexões e observações meramente empíricas, apresenta um conjunto de 12 agentes indutores de stress na profissão docente que passamos a citar:

- Relação humana na base e contexto da profissão;
- Alterações constantes, na definição e no processo, do papel profissional (novas políticas educativas, novos métodos pedagógicos, novas tarefas;
- Desvalorização social do estatuto profissional;
- Distribuição dos professores (colocações);
- Condições materiais nas escolas (infra-estruturas e equipamentos);
- Horário de trabalho;
- Tipo de vínculo contratual;
- População da escola (números de alunos);
- Características dos alunos na escola (mau comportamentos, baixos resultados escolares, etc.)
- Problemas familiares e sociais dos alunos
- Falta de participação dos encarregados de educação
- Preparação de aulas e avaliação de alunos.

Dos agentes indutores de stress anteriormente apresentados, podem surgir efeitos que podem afectar a escola enquanto organização, o bem-estar do professor e da sua família, a performance do professor e, num índice elevado, poderão mesmo provocar frustração, agressão, ansiedade e comportamentos de fuga.

De modo a prevenir ou reduzir situações de stress, os professores precisam primeiro de se consciencializar dos sintomas e causas do stress, de estabelecer uma interacção mais aberta e cooperante com os alunos, colegas e seus superiores e estabelecer objectivos e expectativas realistas para si e para os seus alunos. Também é imprescindível que o professor tenha desenvolvido os mecanismos de *coping*, que permite ao indivíduo lidar com situações de stress, através de um processo cognitivo

que também inclui os esforços necessários para administrar problemas no seu quotidiano.

Outra manifestação de insatisfação dos professores a considerar no campo educativo é o absentismo. Este não é mais que a falta dos trabalhadores ao trabalho em ocasiões em que a sua presença é crucial, por motivos de saúde. Na profissão docente, a taxa de absentismo actual é normal e até tem vindo a reduzir-se com o novo regime de faltas em vigor com o novo Estatuto da Carreira Docente. Verifica-se, contudo, que a taxa de absentismo cresce à medida que os professores se vão aproximando do final da carreira, aumentando, de uma forma proporcional, o cansaço e a insatisfação.

O absentismo docente poderá levar ao abandono real da profissão que constitui um problema preocupante em Portugal, como mostra o Relatório Braga da Cruz. Segundo Braga da Cruz (1990, p. 70), “é generalizado e percentualmente expressivo o desejo de abandonar a profissão docente. De facto, mais de 35% dos professores entrevistados declararam que se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores”. As principais razões apontadas pelos professores para o desejo de abandono da profissão foram: a renumeração (32,6%), a degradação da carreira (21,7%) e a falta de estímulos (19,8%). Os professores entrevistados ainda referem que este desejo só não é concretizado devido à dificuldade em arranjar emprego (39,4%); à idade (consideram-se já “velhos” para recomeçar uma nova carreira); e à segurança do salário e do emprego que esta profissão lhes proporciona.

Síntese

Neste segundo capítulo abordámos o papel do professor face aos desafios que enfrenta na actualidade.

A profissão docente é claramente uma profissão humana, pois adapta-se aos contextos, sejam eles sócio-políticos, culturais, tecnológicos ou outros, e exerce-se num quadro de relações intersubjectivas e sociais.

O professor, ao longo da sua carreira, desenvolve competências de natureza pessoal e profissional, percorrendo um processo individual e colectivo de aprendizagem, a que chamamos de desenvolvimento profissional.

Dependendo da fase em que se encontra no seu processo de desenvolvimento profissional, o professor sente-se mais ou menos receptivo à mudança, à inovação.

A forma como reage às constantes mudanças que decorrem no nosso sistema de educação depende da sua fase de desenvolvimento e dos contextos, podendo adoptar uma atitude proactiva, indiferente ou resistente.

Como vimos na literatura, vários são os factores que podem contribuir para a satisfação ou para a insatisfação profissional. Estudar o impacto do envolvimento em projectos específicos de recuperação de escolaridade no desenvolvimento e na satisfação pessoal e profissional dos docentes é o objectivo geral deste estudo, cujo dispositivo metodológico apresentamos no capítulo seguinte.

Capítulo 3- Percurso Metodológico

Introdução

No presente capítulo é nosso propósito descrever e fundamentar as nossas opções metodológicas, bem como as técnicas e instrumentos de investigação que nos permitiram recolher os dados que suportam as conclusões a que chegámos com esta investigação.

Procedemos ainda a uma caracterização da amostra e fazemos referência aos procedimentos éticos seguidos durante a realização e transcrição das entrevistas.

3.1 Opções metodológicas gerais

O presente estudo é de cariz qualitativo, assumindo-se essencialmente descritivo e interpretativo, uma vez que não procura generalizar resultados, apenas estudar e compreender o modo como os professores do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico da ilha de S. Miguel (Região Autónoma dos Açores) percebem a sua acção na dinamização de programas de recuperação de escolaridade e o impacto que essas experiências pedagógicas têm no seu desenvolvimento e na sua satisfação pessoal e profissional.

Os métodos qualitativos estudam “a vida social no seu quadro natural sem a distorcer ou controlar” (Moreira, 2007, p. 50). Buscam entrar dentro do processo de construção social para compreender e descrever em pormenor os meios através dos quais os sujeitos experimentam acções significativas e criam o seu mundo e o dos demais. Neste sentido, elegem as descrições em profundidade e os conceitos compreensivos da linguagem simbólica no estudo dos significados intersubjectivos.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. “Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan, 1994, p. 134).

Uma entrevista consiste numa conversa intencional entre duas pessoas, podendo envolver mais pessoas, dirigida por uma pessoa, com o objectivo de obter informações sobre a outra.

Segundo Moreira (2007) a entrevista, em relação a outras técnicas (de documentação, observação-participação), apresenta algumas vantagens, destacando-se as seguintes:

- o estilo aberto desta técnica de recolha de dados permite a aquisição de uma grande riqueza informativa quanto às expressões e enfoque dos entrevistados;
- proporciona ao investigador oportunidade de explicitação/ clarificação das perguntas e das respostas;
- estimula o desenvolvimento de pontos de vista, hipóteses e outras orientações importantes, na fase inicial de qualquer estudo, desempenhando um papel importante na previsão de erros;
- é eficaz no acesso a informações difíceis.

Para além das vantagens apontadas por Moreira (2007), podemos ainda acrescentar que uma das grandes vantagens da entrevista é a ampla gama de possíveis entrevistados que contempla (até analfabetos).

Quanto ao grau de estruturação deste instrumento, Ghiglione e Matalon (2001), distinguem três tipos de entrevista: a entrevista directiva, a não directiva e a semi-directiva. No que concerne à entrevista directiva, esta obedece a um rigor na colocação de perguntas ao entrevistado, é estandardizada, a todos os níveis: no modo de formulação das perguntas, na sequência destas e na utilização de vocabulário. Deste modo, entrevistador e entrevistado são limitados pelo rigor da técnica. O primeiro submete-se ao guião da entrevista e o segundo responde apenas ao que lhe é perguntado, o que lhe limita a sua espontaneidade. “É muito próxima de um questionário no qual só figurariam questões abertas, não existe já praticamente ambiguidade” (Ghiglione e Matalon, 2001, p. 84).

Relativamente à entrevista não directiva, esta permite maior liberdade de actuação do que a anterior. O entrevistador não possui um guião de perguntas, apenas coloca o tema de entrevista. Assim sendo, caracteriza-se por uma total liberdade de conversação que, embora livre, se centra num determinado assunto. Segundo Pardal e Correia (1995, p. 65), a entrevista não directiva trata-se “de uma conversa livre entre

entrevistador e entrevistado, em que o primeiro, de qualquer maneira, não pode sugerir respostas ao interlocutor”.

No contexto em presença, optámos pela entrevista semi-directiva, que nem é totalmente rígida, nem aberta, é orientada por um conjunto de perguntas flexíveis estabelecidas *à priori*. O entrevistador possui um conjunto de perguntas-guia, mas abertas, sem uma ordem rígida, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, sempre que for oportuno. Assim, “o questionamento do entrevistador vai surgindo, de modo tão natural quanto possível, com precisão e sentido de oportunidade. A intervenção do entrevistador tem como finalidade encaminhar a comunicação para os objectivos da entrevista, sempre que o discurso se desvie das intenções da investigação, suscitando o aprofundamento da informação requerida (...)” (Pardal, 1995, p. 65-66). Desta forma, é de realçar o papel do investigador enquanto guia da entrevista, encaminhando de forma indirecta as respostas do entrevistado para os objectivos da investigação, garantindo sempre um clima de confiança entre entrevistado e entrevistador durante a entrevista.

Associada à entrevista está outra técnica de investigação, a análise de conteúdo, que “consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (Pardal e Correia, 1995, p. 72).

A análise de conteúdo tem a enorme vantagem de possibilitar trabalhar sobre fontes de informação preciosas como entrevistas abertas, mensagens dos mass-média, actas de reuniões, correspondência, que de outra forma não poderiam ser utilizadas de forma viável pela Sociologia, Psicologia e História. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), “melhor do que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo [...] permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva (...)” (p. 227).

No caso da presente investigação, uma vez que a técnica eleita foi a entrevista, na análise de conteúdo será realizado um levantamento e uma análise das expressões e temas utilizados nos depoimentos dos docentes, destacando ideias, vocábulos ou expressões-chave. Serão estes temas ou expressões que revelarão uma orientação ou perspectiva, logo um conteúdo, que nos ajudará a interpretar os dados obtidos.

3.2 Procedimentos seguidos na construção e validação do guião da entrevista

Durante a construção do guião da entrevista teve-se em conta alguns critérios como: o conhecimento sobre as teorias existentes a respeito do objecto de estudo, a clarificação deste, a elaboração de um sistema conceptual e a definição das variáveis a operacionalizar.

Os principais objectivos da investigação eram: apreender as representações dos professores envolvidos em programas específicos de recuperação de escolaridade acerca desses mesmos programas e dos alunos que os frequentam, averiguar junto dos professores do 1.º e 2.º ciclo, que tipo de formação e acompanhamento lhes eram disponibilizados e qual o impacto do envolvimento em projectos específicos de recuperação de escolaridade no seu desenvolvimento e satisfação pessoal e profissional. Pretendia-se ainda, de uma forma mais próxima analisar as características pessoais e profissionais dos professores e a sua relação com o desenvolvimento de programas específicos de recuperação de escolaridade.

Assim sendo, com o intuito de se operacionalizar estes objectivos investigativos, delimitámos o seguinte conjunto de dimensões de análise:

- A. O perfil dos professores de alunos de PERE⁶;
- B. Representações dos PERE;
- C. Representações dos alunos de PERE;
- D. Representações do trabalho pedagógico com os alunos de PERE;
- E. Representações do impacto do trabalho com alunos de PERE no desenvolvimento e satisfação docente.

A Dimensão A revelar-nos-ia qual o entendimento dos professores envolvidos em projectos de recuperação de escolaridade relativamente ao perfil profissional adequado de quem exerce funções nesse âmbito e de que forma o mesmo influencia a dinamização desses projectos. A dimensão B permitir-nos-ia conhecer que informação têm os professores envolvidos em programas de recuperação de escolaridade, sobre o

⁶ Como vimos no capítulo I, PERE é a designação assumida, genericamente, para todos Programas Específicos de Recuperação de Escolaridade.

funcionamento desses programas na Região, qual a importância que lhes atribuíam e que impacto lhes reconhecem nas aprendizagens dos alunos.

Centrada nas concepções dos docentes, a dimensão C possibilitar-nos-ia compreender a representação que os mesmos têm acerca dos alunos de PERE e caracterizá-los ao nível sócio-económico, cognitivo, afectivo e ao nível das competências sociais. Por sua vez a dimensão D possibilitar-nos-ia reconhecer quais os domínios de intervenção, estratégias, dinâmicas de trabalho e dificuldades sentidas no trabalho pedagógico com alunos em PERE. Por fim, a dimensão E possibilitar-nos-ia apreender o impacto do trabalho com alunos PERE no desenvolvimento ao nível pessoal e profissional e na satisfação docente.

Para cada dimensão de análise foram concebidas 2 a 3 questões, resultando um guião de entrevista que foi submetido a validação por três juizes independentes, docentes do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade dos Açores.

Foi ainda realizado um pré-teste com um docente seleccionado de entre a população-alvo, com o intuito de aferir a gestão das respostas, a reacção do entrevistado às questões e clareza e pertinência das perguntas e aferir o tempo de duração da entrevista.

Tendo por base os comentários e sugestões dos juizes e as conclusões retiradas da entrevista teste, foram feitas algumas alterações ao guião entrevista, resultando as seguintes questões-guia para cada dimensão.

Quadro III - Relação entre as dimensões de análise e as questões da entrevista

Dimensões	Questões-Guia
<p>A. O perfil dos professores de alunos de PERE.</p>	<p>A sua escola aplica critérios na selecção dos professores que trabalham no âmbito desses programas? Se sim, quais? Qual é a sua opinião relativamente a esses critérios?</p> <p>Frequentou alguma formação para trabalhar com esses programas? Se sim, qual? Se não, que formação considera ser fundamental? Porquê?</p> <p>Se tivesse de aconselhar um colega que fosse iniciar o trabalho com alunos de PERE, que conselhos lhe daria?</p>

<p>B. Representações dos PERE</p>	<p>Qual é a sua opinião relativamente à existência de programas de recuperação de escolaridade?</p> <p>Qual é a avaliação que faz da implementação desses programas na RAA? E na sua Escola? Na sua opinião, essa implementação pode ser melhorada? Se sim, o que se poderá fazer nesse sentido?</p> <p>Que balanço faz do trabalho que tem desenvolvido no âmbito desses programas?</p>
<p>C. Representações dos Alunos de PERE;</p>	<p>Na sua opinião, existem diferenças entre trabalhar com alunos em programas de recuperação da escolaridade e alunos em programas escolares regulares? Se sim, quais?</p> <p>Fale-me um pouco dos alunos com quem tem trabalhado no âmbito de programas de recuperação da escolaridade.</p>
<p>D. Representações do trabalho pedagógico com os alunos em PERE;</p>	<p>Fale-me agora do trabalho que desenvolve com esses alunos.</p> <p>Tem sentido dificuldades nesse trabalho? Se sim, quais são as principais dificuldades que tem sentido? Tem conseguido ultrapassá-las? Se sim, como? Se não, o que pensa fazer a esse respeito?</p> <p>Tem sido apoiado/acompanhado no desenvolvimento do trabalho com esses alunos? Se sim, em que medida? Por quem?</p> <p>Como avalia o impacto desse acompanhamento na sua acção? Se não, o que pensa que deve ser feito? Porquê?</p> <p>Trabalha em conjunto com outros professores de alunos em programas de recuperação da escolaridade? Se sim, o que fazem? Como avalia a importância desse trabalho para a sua acção? Se não, parece-lhe que este trabalho seria útil? Porquê?</p>
<p>E. Representações do impacto do trabalho com alunos PERE no desenvolvimento e na satisfação docente.</p>	<p>Como se sente ao trabalhar com alunos de PERE?</p> <p>Se tiver oportunidade de trabalhar com alunos PERE no próximo ano lectivo, está disponível? Porquê?</p>

	Considera que a sua participação na implementação de programas de recuperação de escolaridade foi uma experiência positiva? Se sim , de que modo? Se não , porquê?
--	--

Com o intuito de recolher alguns dados de natureza profissional essenciais para a caracterização da nossa amostra, previamente foi feito um levantamento relativo ao sexo, idade, escola, situação profissional e habilitações de cada entrevistado.

Foi também definido um conjunto de questões-guia a realizar no início da entrevista, que, para além de nos fornecerem mais informações relevantes para a caracterização da amostra, permitiriam também iniciar com o entrevistado uma conversa descontraída, ganhando o à vontade e a confiança do mesmo para depois iniciar as questões essenciais, que levariam aos objectivos da entrevista.

A primeira questão revelar-nos-ia o tempo de serviço do docente, o que seria importante para a caracterização da amostra e possibilitaria a análise de potenciais relações entre o tempo de serviço e as representações do trabalho pedagógico com os alunos PERE, bem como com as representações do impacto do trabalho com alunos PERE no desenvolvimento e na satisfação docente. A segunda e terceira questão permitir-nos-iam averiguar a experiência do docente na dinamização de projectos de recuperação de escolaridade e relacioná-la eventualmente com as representações relativamente a programas do tipo PERE e do seu funcionamento. Por fim, a última questão desta dimensão possibilitaria averiguar a motivação pessoal dos entrevistados para a leccionação no âmbito do Programa Oportunidade I, estabelecendo uma possível relação com as representações do impacto do trabalho com alunos em PERE no desenvolvimento e na satisfação docente.

3.3 População alvo e caracterização da amostra

Atendendo aos objectivos do nosso estudo, este foi desenvolvido junto de professores do 1.º Ciclo e 2.º Ciclo da Ilha de São Miguel, que leccionaram o Programa Oportunidade I no ano lectivo de 2009/2010.

A nossa população-alvo abrangia 8 escolas básicas integradas da ilha de São Miguel (EBI Canto da Maia, EBI da Maia, EBI de Lagoa, EBI de Arrifes, EBI/S de Povoação, EBI/S de Nordeste, EBI/S de Vila Franca do Campo e EBI da Ribeira Grande), com o intuito de percorrer todos os concelhos da ilha, de forma a ter uma amostra o mais diversificada possível.

O contacto com estas escolas foi realizado, numa primeira fase, através de faxes acompanhados por chamadas telefónicas aos Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas, a explicitar os objectivos do estudo e a solicitar a autorização dos mesmos para a realização das entrevistas (ver anexo I).

Na maior parte das vezes, o presidente de cada conselho executivo definia quais os professores a contactar para se realizar as entrevistas ou remetia essa escolha para os coordenadores dos departamento curricular do Programa Oportunidade, cabendo aos mesmos a selecção de dois a três professores de cada escola.

Depois da selecção dos professores, para constituir a nossa amostra, procedemos aos contactos individuais com cada professor a entrevistar, de forma a informar, contextualizar e esclarecer os mesmos acerca dos objectivos do estudo e agendar uma data, hora e local para se proceder à realização das entrevistas.

A nossa amostra ficou constituída por 15 professores das referidas escolas, que passaremos a caracterizar no que diz respeito ao sexo, idade, situação profissional, tempo de serviço no ensino e tempo de serviço a leccionar Programas Educativos de Recuperação de Escolaridade.

Quadro IV- Caracterização dos professores entrevistados

Entrevistados	Sexo	Idades	Habilitações	Situação Profissional	Tempo de serviço em anos	Experiência de trabalho com PERE em anos
EA1 ⁷	F	8	Lic/2.º ciclo	Q.E	8	2
EA2	F	39	Lic/2.º ciclo	Q.E	17	- de 1
EB3	F	44	Lic/1.º ciclo	Q.E	22	6
EB4	M	37	Lic/1 e 2.º ciclo	Q.E	17	12 a 13
EC5	F	30	Lic/1.º ciclo	Contratada	3	- de 1
ED6	F	32	Lic/1.º ciclo	Q.E	12	- de 1
ED7	F	41	Lic/1.º ciclo	Q.E	10	6
EE8	F	30	Lic/2.º ciclo	Contratada	6	2
EE9	F	41	Lic/2.º ciclo	Q.E	11	6
EF10	F	35	Lic/1.º ciclo	Q.E	4	3
EF11	F	41	Lic/1.º ciclo	Q.E	17	- de 1
EG12	F	34	Lic/1.º ciclo	Contratada	8	3
EG13	F	31	Lic/2.º ciclo	Q.E	8	2
EH14	M	45	Lic/1.º ciclo	Q.E	23	- de 1
EH15	F	48	Lic/1.º ciclo	Q.E	24	- de 1

Dos 15 professores que constituem a nossa amostra, 13 (87%) são do sexo feminino e 2 (13%) são do sexo masculino, havendo uma distribuição por sexos, que traduz, grosso modo, a presença mais acentuada de mulheres na profissão docente.

A idade dos professores está compreendida entre os 28 e 48 anos de idade, o que nos parece traduzir a diversidade etária que constitui a nossa amostra.

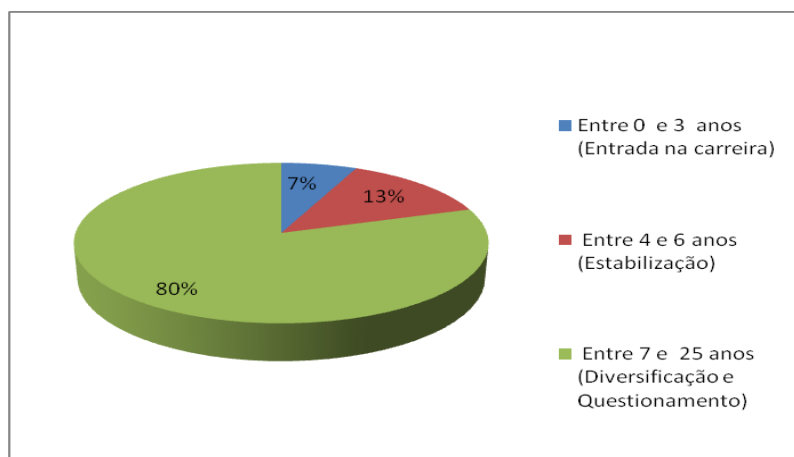
Todos os professores possuem licenciatura, havendo 9 professores licenciados no 1.º ciclo, 5 no 2.º ciclo e 1 professor licenciado no 1.º ciclo com variante no 2.º ciclo.

A maior parte dos professores possui uma situação profissional estável. 12 professores pertencem ao Quadro de Escola (QE) e apenas 3 são ainda contratados.

⁷ Para efeitos de tratamento e referência dos dados e de modo a salvaguardar o anonimato dos entrevistados e das respectivas escolas de origem, foi atribuída a letra E maiúscula a cada entrevistado, seguida da letra identificativa da respectiva escola e do número àquele atribuído.

Relativamente ao tempo de serviço, o número de anos de serviço no ensino varia entre os 3 e os 24 anos, verificando-se que a maioria (80%) possui uma experiência profissional entre os 7 e os 25 anos, encontrando-se provavelmente, na fase de diversificação vs questionamento do ciclo da carreira de Huberman (ver gráfico 3).

Gráfico 3- Tempo de serviço dos entrevistados/fases do ciclo da carreira de Huberman (1995)



3.4 Procedimentos seguidos durante a realização das entrevistas

Uma vez que o Programa Oportunidade I estava a ser leccionado pela primeira vez na Região Autónoma dos Açores e muitos professores se iniciavam no trabalho com turmas de programas educativos de recuperação de escolaridade, tivemos a preocupação de agendar as entrevistas aos professores a partir do 2.º período do ano lectivo, de forma a possibilitar aos mesmos um período de adaptação e de conhecimento sobre o funcionamento e leccionação desse novo programa de recuperação de escolaridade.

As entrevistas ocorreram, assim, entre os meses de Março e Junho de 2010, nos dias e horas acordados com cada docente, em função das disponibilidades individuais.

Segundo Moreira (2007, p. 217) “o local e o momento eleitos para realizar a entrevista são factores que também podem afectar, positiva e negativamente, a obtenção

de informação”. Neste sentido, tentou-se atender sempre que possível às preferências dos entrevistados, relativamente à hora e local em que a mesma se iria realizar.

Por opção daqueles, todas as entrevistas foram realizadas nas escolas onde leccionavam, em salas de aula disponíveis ou em gabinetes de Directores de Turma, que reuniam condições mínimas de privacidade, tranquilidade e conforto no momento da entrevista.

Antes de qualquer entrevista, com o intuito de serem salvaguardados todos os procedimentos éticos que qualificam esta investigação e de se reforçar o carácter sigiloso e confidencial da conversa mantida, foi estabelecido com os entrevistados um protocolo de consentimento informado (ver anexo II).

Dada a sua natureza semi-directiva, as entrevistas seguiam um guião flexível (ver anexo III), iniciando-se com as questões relativas à caracterização profissional dos entrevistados e evoluindo conforme as respostas dos entrevistados e os objectivos da própria entrevista, terminando com um voto de agradecimento, ao entrevistado, pela colaboração e disponibilização prestada.

Sempre que necessário houve a intervenção da investigadora, de forma a clarificar alguma questão/resposta ou reencaminhar a entrevista para os objectivos delineados. Conforme aconselham Ghiglione e Matalon (2001, p. 99) a atitude de um entrevistador, “no início e ao longo da entrevista deve ser a de um ouvinte atento que procura constantemente compreender o que é dito pelo inquirido, uma atitude de não-crítica e de não-avaliação”.

Todas as entrevistas foram gravadas em suporte digital, conforme acordo prévio e a sua duração média foi de 22 minutos.

De um modo geral, os entrevistados mostraram-se motivados e empenhados durante a entrevista, apresentando exemplos concretos do dia-a-dia nas suas salas de aula que justificassem as suas percepções e pontos de vista.

3.5- Procedimentos seguidos na transcrição e análise das entrevistas

Tendo em conta a inexperiência da investigadora na realização das entrevistas e sua transcrição, tentou-se que o processo de transcrição das entrevistas acompanhasse o processo de gravação das mesmas, ou seja, sempre que era realizada uma entrevista, logo que possível a sua gravação era ouvida e iniciada a sua transcrição. Esta estratégia adoptada, permitiu reflectir sobre alguns aspectos relevantes, analisá-los e aprofundá-los nas entrevistas subsequentes, revelando-se uma mais-valia para a investigação.

A transcrição foi fiel ao discurso dos entrevistados, ou seja, respeitou na íntegra a orientação e o estilo das conversas mantidas.

É de salientar que os dados recolhidos através das entrevistas foram analisados de acordo com um quadro de análise constituído por um conjunto de dimensões e categorias, delimitado *à priori* e afinado em função dos dados.

Quadro V- Dimensões e categorias de análise

Dimensões de análise	Categorias
A- O perfil dos professores de alunos de PERE	1.1- Ao nível afectivo
	1.2- Ao nível atitudinal
	1.3- Ao nível das competências profissionais
B- Representações dos PERE	2.1- Relevância/Adequação
	2.2- Condições de Funcionamento
C- Representações dos alunos de PERE	3.1- Ao nível socioeconómico
	3.2- Ao nível cognitivo
	3.3- Ao nível afectivo
	3.4- Ao nível atitudinal
D- Representações do trabalho pedagógico com os alunos em PERE.	4.1- Domínios de intervenção
	4.2- Estratégias
	4.3- Dificuldades/constrangimentos
E- Representações do impacto do trabalho com alunos PERE no desenvolvimento e na satisfação docente.	5.1- Ao nível cognitivo
	5.2- Ao nível atitudinal
	5.3- Ao nível das competências profissionais

Síntese

Neste capítulo, explanámos as opções metodológicas adoptadas no estudo com vista à obtenção de dados relevantes para a prossecução dos objectivos de investigação delineado.

Como foi referido, o estudo é essencialmente de cariz descritivo e interpretativo, recorrendo ao inquérito por entrevista como o principal método de recolha de dados.

Foram entrevistados 15 professores do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, distribuídos por 8 escolas da ilha de S. Miguel.

Nos capítulos seguintes, procedemos à apresentação dos dados e à análise e interpretação dos resultados obtidos, bem como à explicitação das principais conclusões do estudo, por referência aos objectivos da nossa investigação.

Capítulo 4- Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Introdução

Nos capítulos anteriores foram analisados e discutidos os contributos teóricos e de ordem legal relevantes para a compreensão do objecto de estudo e foram apresentadas as nossas opções metodológicas.

Após esse enquadramento teórico e metodológico, este capítulo reporta-se à apresentação, análise e discussão dos dados resultantes das entrevistas realizadas aos professores alvo do nosso estudo, tendo em conta as categorias de análise definidas e apresentadas no capítulo anterior e os objectivos que orientaram este trabalho de investigação. Encontra-se dividido em cinco pontos, abordando o primeiro ponto a dicotomia que existe em volta do perfil do professor de PERE, como realmente são e como são idealizados. O segundo ponto, por sua vez, apresentará as representações que os professores entrevistados têm sobre o programa, nomeadamente, quanto à sua relevância e condições de funcionamento. No terceiro ponto serão caracterizados os alunos de turmas de PERE e de seguida será apresentado o trabalho que se está a realizar com estes, as preocupações e estratégias utilizadas, bem como, os constrangimentos e as ansiedade sentidas pelos professores no seu trabalho pedagógico. Finalmente, no quinto ponto será dado a conhecer de que forma a dinamização de programas específicos de recuperação de escolaridade contribui para o desenvolvimento e satisfação profissional.

4.1 Os Professores de PERE: do real ao ideal

Um dos objectivos da presente investigação é analisar as características pessoais e profissionais dos professores e a sua relação com o desenvolvimento de programas específicos de recuperação de escolaridade. Neste sentido, durante as entrevistas efectuou-se um levantamento de alguns dados pessoais e profissionais dos entrevistados, que nos permitiram ficar a conhecer quem são os professores que estão a leccionar as turmas de PERE, qual a sua experiência profissional, quanto tempo de

serviço têm a leccionar turmas de PERE e se o fazem por opção própria. Por outro lado, também foram questionados sobre os critérios aplicados na escola para selecção de professores de PERE, de modo a ficar a conhecer as representações que os mesmos tinham sobre como deve ser um professor de PERE.

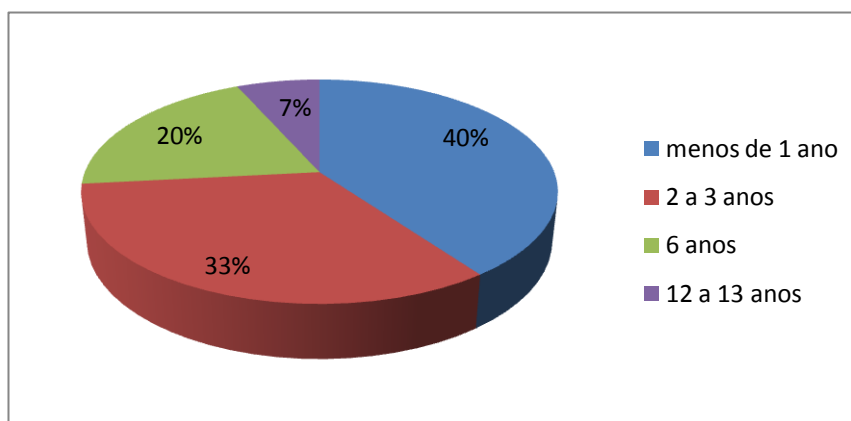
Assim sendo, este ponto irá apresentar a dicotomia entre quem são os professores de PERE na realidade e como são idealizados pelos professores entrevistados.

4.1.1 Quem são os professores de PERE?

Dada a nossa amostra, podemos afirmar que a maior parte dos professores de alunos de PERE tem alguma experiência profissional no ensino e pertence ao quadro de escola, o que vem contradizer a nossa ideia inicial de que seriam os professores contratados, com pouca experiência profissional que leccionariam este tipo de programa. Apenas um professor (EC5) possui 3 anos de serviço, encontrando-se, potencialmente, na 1.ª fase da carreira proposta por Huberman, que é caracterizada pelo «choque com a realidade», o que lhe poderá ter dificultado inicialmente o trabalho no âmbito dos programas de recuperação de escolaridade (“De início fiquei assustada, porque não sabia o que era trabalhar com turmas de oportunidade”- EC5).

Relativamente ao tempo de serviço a leccionar programas educativos de recuperação de escolaridade, verifica-se que 40%, ou seja, 6 professores (EA2, EC5, ED6, EF11, EG12, EH14, EH15), começaram a desenvolver trabalho no ano lectivo de 2009/ 2010, ano em que decorreu o estudo, possuem menos de 1 ano de serviço, (33%) 5 professores (EA1, EE8, EF10, EF11, EG12, EG13) possuem 2 a 3 anos de experiência, 3 professores (EB3, ED7, EE9), o que corresponde a (20%), possuem já 6 anos de experiência e destaca-se 1 professor (EB4) com 12 a 13 anos a leccionar programas educativos de recuperação de escolaridade (ver gráfico 4).

Gráfico 4- Experiência dos entrevistados na leccionação de programas educativos de recuperação de escolaridade.



Dos 15 professores entrevistados 6 professores (EA1, EB4, EC5, ED6, EG12, EG13) leccionam turmas de PERE por falta de opção. Ao serem questionados sobre a razão pela qual leccionam turmas de PERE, estes referiram que o faziam ou por solicitação do Conselho Executivo ou por terem sido atribuídas no seu horário e ainda revelaram que aceitaram esse convite com alguma “apreensão” e “preocupação”, dadas as representações que tinham dos alunos inseridos neste tipo de programa:

EA1- Com alguma apreensão porque são alunos que têm uma carga de insucesso e, portanto, também têm muitas dificuldades, não só a nível cognitivo, mas a nível de acompanhamento por parte dos encarregados de educação. Portanto, como alguma preocupação.

EG13- Numa primeira reacção é claro que pronto, já dou aulas aos alunos do 2.º ciclo e.... ficamos sempre um bocadinho reticentes quando apanhamos estes alunos.

É de salientar que, em oposição a esses 6 professores, 9 professores (EA2, EB3, ED7, EE8, EE9, EF10, EF11, EH14 e EH15) leccionam as suas turmas de recuperação de escolaridade por iniciativa própria, alegando razões de ordem profissional e pessoal para esta escolha.

Ao nível profissional, as razões mais apontadas para a leccionação de turmas de PERE foram: “o desafio” , “a curiosidade” e a novidade da experiência.

EH15- É um desafio. Já estive no 2.º, estive no 3.º, estive no 1.º ciclo e agora, aos 24 anos de serviço...

EB3- O desafio. Achei que falavam tão mal deste tipo de programas e eu achava que não deveria ser tanto como diziam. Tive curiosidade em saber como é que era e propus-me a trabalhar com esse tipo de turmas.

*Inv .E qual foi a razão?
EA2-Uma experiência nova.*

É de salientar que os professores que alegaram essas razões situam-se, eventualmente, na fase da diversificação e questionamento da carreira profissional, proposta por Huberman, isto é, são professores que após uma certa experiência na sua profissão procuram novos desafios, estímulos, novos compromissos, sentindo a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura. Neste sentido, não é de estranhar que a principal razão apontada para a leccionação de uma turma de Oportunidade seja o desafio e a curiosidade.

Ao nível profissional ainda, surgem dois depoimentos (EE8, EF10) que alegam como principal razão para leccionação de turmas de PERE a existência de alguma experiência neste tipo de programa:

EE8- Recebi a proposta do Conselho Executivo para saber se estava ou não interessada em trabalhar com estas turmas e como já tinha no 1.º ano de serviço trabalhado na Káiros (...) Como já tinha alguma experiência, embora a faixa etária, tivesse sido outra, decidi aceitar o convite.

Estes professores possuem respectivamente 6 e 4 anos de serviço, encontrando-se, de acordo com as fases da carreira docente propostas por Huberman, na fase da estabilização. Como já foi registado, a fase de estabilização refere-se essencialmente ao “comprometimento definitivo” e à tomada de responsabilidades. Neste sentido, estando numa fase de estabilização e depois de terem passado por uma fase de sobrevivência, é compreensível que os docentes EE8 e EF10 busquem a segurança o conforto que o conhecido proporciona, não procurando experiências novas e desafios como os professores anteriores.

É ainda de salientar que o professor EF10, para além de evocar a sua experiência profissional neste tipo de programa para justificar a sua escolha, aponta-nos ainda uma razão de ordem pessoal que nos parece ser a sua principal fonte de motivação para a leccionação de turmas de PERE:

EF10- Primeiro, porque já tinha tido um ano o PERE e também a outra turma era... nos Fenais de Ajuda, lá para diante e aqui é mais pertinho, portanto, optei por causa da distância.

Entre ficar com uma turma de ensino regular longe de casa, nos Fenais de Ajuda e ficar com uma turma de PERE, mas perto de casa, o entrevistado optou pela segunda escolha. A distância entre a sua casa e a escola foi o principal factor que influenciou a

sua escolha e segundo o estudo de Seco poderá também ser considerado um factor de satisfação profissional.

Embora exista 6 professores cuja leccionação de turmas inseridas em PERE não terá sido por opção própria, quando estes foram questionados sobre a disponibilidade para continuar para trabalhar com turmas PERE, todos responderam afirmativamente, excepto 2 (ED6 e EF11) que não se comprometeram com qualquer menção ao futuro.

ED6- (...) alguém tem de apostar neles e temos... apareceu isto e agora ... tentar levar... temos de conseguir produzir mais alguma coisa.

O testemunho do ED revela-nos que a sua disponibilidade para continuar a leccionar turmas deste tipo irá depender da avaliação da experiência do ano em curso.

Já o professor EF11 encontra-se indeciso se deverá continuar ou não a leccionar turmas de PERE:

EF11- Há dias que digo logo que sim vou querer outra vez Oportunidades e há outros dias que digo “não! tirem-me daqui que eu já não aguento!”

As suas palavras traduzem os “altos” e “baixos” do trabalho que estes docentes desenvolvem e a inconstância nos seus próprios sentimentos e predisposições em função do modo como as coisas correm. E nem sempre correm como eles gostariam.

Para este professor, as pequenas conquistas na turma que lecciona são algo que o satisfaz profissionalmente e que o faz pensar continuar, porém, revela algum cansaço que poderá ser uma manifestação de insatisfação docente e que o faz pensar desistir.

Exceptuando estes dois professores, os restantes 13 afirmam, claramente, que no ano lectivo subsequente pretendem continuar a leccionar turmas de programas de recuperação de escolaridade, justificando essa disponibilidade com razões de ordem afectiva, pessoal, profissional e/ou legais.

No testemunho do professor EA1 verifica-se que foram estabelecidos “laços”, que possivelmente serão de “carinho” com os seus alunos e é desta afectividade e da responsabilidade social e profissional para com estas crianças que nutre a vontade de continuar.

EA1- Lá está, porque depois nós desenvolvemos laços com eles que são miúdos tão carenciados, miúdos que precisam tanto de apoio (...)

Já o professor ED7 prefere estas turmas e mostra-se disponível para as leccionar, pela maturidade que esses alunos apresentam, pois, sendo professor do 1.º ciclo, está limitado a uma faixa etária inferior, o que parece que lhe causa alguma insatisfação.

ED7-Eu, se puder, fico o resto da vida a trabalhar com esses alunos. Porque é o que eu realmente gosto de fazer. É de estar com eles, de ver... não sei, porque eles já têm uma outra maneira de ver do que os miúdos do 1º ciclo, porque já estão com outra idade, com outra maturidade.

Por sua vez, o professor EB3, crê que tem a capacidade de exercer uma influência positiva determinante para o futuro dos seus alunos, e esse sentimento de eficácia permite-lhe “conservar a paixão pelo ensino” de que fala Day (2004, p.11) e continuar a leccionar turmas de PERE.

EB3- (...) é a vontade de conseguir pôr mais algum para a frente, para o ensino regular.

É de referir que este professor possui 22 anos de leccionação e uma experiência de 6 anos a trabalhar com programas de recuperação de escolaridade, o que já é bastante considerável e poderá explicar o sentimento de eficácia elevado que este revela. Provavelmente por ver frutos do seu esforço.

Em moldes semelhantes surge o depoimento do professor EF10 que apesar de ter menos anos de experiência, apenas 4, 3 destes foram passados a trabalhar com turmas de programas de recuperação de escolaridade. Assim sendo a principal razão apontada para continuar esse trabalho é o facto de já ter experiência e não querer partir para o novo e de ter reunidas condições ambientais (localização do edifício) e condições temporais (horário) favoráveis ao mesmo e que são consideradas por Seco (2000) como factores que poderão levar à satisfação profissional, como já registámos anteriormente.

EF10- eu só tenho quatro anos de serviço, é pouco, não é? E depois a maior parte foi dando aulas a Oportunidades ou a PERE. Só tive um ano com um 1.º ano. E então, quantos mais anos na mesma coisa, a gente sente-se melhor, do que ir para o novo. E depois, o horário, também é muito bom, a distância de casa também é boa.

Por fim, são apontadas razões de ordem legal como o facto de pertencer ao quadro da escola pelo período mínimo de 3 anos, e isto implicar que durante este período se dê continuidade às mesmas turmas, de modo a haver continuidade pedagógica, como nos indica o professor EH15:

EH15- Vou ter que... As regras são essas. Eu aceitei por um período de três anos e aqui fico, se não apresentar nenhuma anomalia psiquiátrica, penso eu, ou emocional, tenho de continuar com aquela turma. As regras são essas.

Podemos afirmar então que neste último caso a razão para continuar a leccionar turmas de programas de recuperação de escolaridade é externa, e surge de uma inevitabilidade que decorreu da situação profissional do entrevistado. Ainda assim, as suas palavras deixam entrever o trabalho com turmas de PERE como algo emocional e intelectualmente desgastante.

Ao serem questionados sobre a formação que frequentaram para trabalhar com estes programas, 13 professores referem que não cursaram nenhuma formação específica e apenas 2 professores (EE8 e EE9) dizem ter frequentado uma acção de formação na área de tutoria, referindo um dos professores que alguns aspectos desta formação estão a ser úteis agora na sua prática.

Quanto à importância atribuída à formação, da análise dos nossos dados, verificamos que dos 13 professores que mencionaram não ter frequentado nenhuma formação específica, 7 (EG12, EF10, ED7, EB3, EB4, EH14 e EH15) consideram não ser importante ter formação específica para trabalhar com esses programas. Curiosamente todos são professores do 1.º ciclo e a principal razão apontada é que a sua formação inicial já lhes conferiu competências necessárias para trabalhar com esses alunos:

EF10- A mentalidade deles é a mentalidade dos miúdos do 1.º ciclo, o que muda aqui é o tamanho

EB3-pronto, à partida, sendo do 1.º ciclo, tenho mais facilidade em baixar-me ao nível dos alunos (...)

Dos seus discursos apercebemo-nos que esses professores não parecem dar-se conta que não podem trabalhar com esses alunos como trabalham com os seus alunos do 1.º ciclo, se esses alunos estão nesses programas é porque essa forma de trabalhar aparentemente não resultou.

Por sua vez, conscientes dos benefícios da formação contínua para o processo educativo e sucesso académico dos alunos, 6 professores referem sentir necessidade de ter formação na área das necessidades educativas especiais, indisciplina, motivação e ao nível do desenvolvimento de metodologias de ensino:

EA1- Eu penso que sim. Ao nível das metodologias que podemos utilizar, a nível também da indisciplina.

ED6- Acho que seria muito importante termos formação na parte do comportamento, de motivação, de saber lidar com estas questões de desmotivação (...)

EA2- Saber lidar com crianças com necessidades especiais, porque acho que faz muita falta ter formação nesse campo.

É de salientar que, da nossa amostra, são os professores do 2.º ciclo que tendem a valorizar mais a formação contínua, revelando nos seus discursos a necessidade de ter formação em áreas como: Necessidades Educativas Especiais (NEE), Psicologia (estudo de aprendizagem), Didácticas específicas, Avaliação, entre outras, que os possam ajudar no seu trabalho pedagógico com alunos de turmas de PERE.

Embora este último grupo de professores tende a valorizar mais a formação e sinta mesmo necessidade de a ter, mantém-se passivo na procura de formação. Segundo Perrenoud (1999), o professor de hoje deve ser capaz de “administrar a sua própria formação contínua”. Neste sentido, uma vez que estas escolas não proporcionavam formação, cabia aos professores procurá-la, pois como refere Leal et al. (2010, p. 1), “a formação contínua é, pois, hoje, mais do que uma necessidade, uma obrigação moral e ética dos professores, reconhecidos como peças fundamentais no processo educativo e factor determinante no sucesso académico dos alunos.”

4.1.2 Como devem ser os professores de PERE?

Relativamente aos critérios usados pelas escolas para selecção de professores para trabalhar com turmas de programas específicos de recuperação de escolaridade, os dados recolhidos não nos permitem chegar a critérios específicos. Há alguns testemunhos que referem que para ser um professor de PERE é importante ser do quadro, para haver continuidade pedagógica nessas turmas e ter o perfil adequado.

À parte deste aspecto, são invocados algumas atitudes e traços de personalidade que ajuda o exercício dessas funções. Ao nível das atitudes deverá ser um professor paciente e persistente para fazer face às dificuldades de compreensão dos alunos e à falta de conhecimentos prévios, ter uma actuação firme e consistente para impor e fazer cumprir regras e controlar comportamentos inconvenientes:

EG12- Tem que se ter muita paciência e muito pulso firme. O que se promete tem que se cumprir, porque senão o aluno, a partir daí, nós sabemos que nesse tipo de turmas há muitos problemas comportamentais. Se um professor, na minha opinião, tem que ter mão firme e saber dar e tirar ao mesmo tempo.

EH14- (...) ser persistente, explicar às crianças, uma, duas, quatro, dez mil vezes (...)

Estes professores já têm alguma experiência de ensino e neste sentido como refere Fuller (1969) as suas preocupações fundamentais deixam de se centrar em si próprio, já não estão relacionadas com a sua sobrevivência, e centram-se nos alunos. Neste sentido, apontam aspectos do perfil do professor que no seu ponto de vista irão facilitar e promover a aprendizagem dos alunos.

Importa também segundo os entrevistados, que os professores passem a mensagem de que acreditam nas capacidades dos alunos mostrando que têm “expectativas positivas em relação a eles” (EF11) e devem “tentar conquistar os meninos e mostrar-se amiga deles” (EC5) para ganhar a sua confiança e respeito.

Do ponto de vista profissional, os entrevistados registam também algumas competências relevantes para o trabalho com alunos de PERE. As representações que alguns entrevistados têm apontam para um professor com “experiência de leccionação” (ED6).

Em suma, os professores que leccionam turmas de programas específicos de recuperação de escolaridade são na realidade professores com alguma experiência profissional e, na sua maioria, leccionam estas turmas por vontade própria, pelo desafio profissional e em busca de experiências novas. Não parecem existir critérios específicos para a sua selecção. Segundo os entrevistados, as escolas tentam sempre recrutar professores do quadro e com um determinado perfil, uma vez que não existem professores com formação específica nessa área. Quanto ao perfil, segundo os entrevistados, os professores de PERE devem ser pacientes e persistentes, ter uma actuação firme e consistente, ter algumas competências profissionais e mostrar ter expectativas positivas em relação aos seus alunos.

Depois de ficarmos a conhecer quem são, na realidade, os professores de PERE e como são idealizados pelos entrevistados, no próximo ponto pretendemos conhecer as representações que os mesmos têm sobre a relevância do programa.

4.2 Os PERE: da teoria à prática

Os Programas Específicos de Recuperação de Escolaridade (PERE) têm vindo a ser implementados na Região Autónoma dos Açores (RAA) como resposta ao insucesso educativo, que se tem vindo a sentir nas últimas décadas.

Como tivemos oportunidade de registar, a RAA encontra-se actualmente a dinamizar, pela primeira vez, o Programa Oportunidade, com os subprogramas oportunidade I, oportunidade II, oportunidade III e oportunidade profissionalizante.

A representação que os professores têm dos PERE constituiu uma das nossas dimensões de análise, tendo sido colocadas aos entrevistados algumas questões que nos permitiram averiguar as representações que têm daqueles, nomeadamente, no que diz respeito à relevância/adequação, condições de funcionamento e impacto nas aprendizagens dos alunos.

4.2.1 Necessidade? Sim!

Dos 15 professores entrevistados, 11 professores emitiram uma opinião favorável relativamente à existência de programas de recuperação de escolaridade na Região. Segundo alguns dos entrevistados, os PERE são: “necessários”, “benéficos” e “devem existir” por falência do modelo tradicional de um ensino igual para todos, pelo alargamento da escolaridade obrigatória, por apresentarem mais oportunidades de recuperação/progressão para alunos que o não tenham conseguido da forma convencional, geral:

EH15- Eles existem porque são necessários. Os moldes funcionam. Tem partes que discordo, mas também não sei dar solução. Sei que é necessário e da maneira que as políticas e as ideias vão progredindo... O modelo antigo em que fui criada já não é funcional. O que está implementado é uma via, mas com muita falha.

ED7- Acho que realmente faz todo o sentido existirem porque se estes miúdos têm de estar na escola porque assim a lei o obriga (e vai ser cada vez até mais tarde), não podem ficar no 1º ciclo porque começam a ficar com idades e tamanhos completamente diferentes dos miúdos até ao 4º ano. Mas também não podem continuar a trabalhar aquilo que estavam a trabalhar porque, se não deu tem de haver uma alternativa.

EAI- Eu penso que são benéficos, agora eu penso que são benéficos e é sempre bom e acho que deve ser dada a oportunidade de se recuperar o ensino. Agora, nos moldes que estão feitos tanto com o programa, com as competências é que não acho que seja o mais adequado.

No discurso dos professores verifica-se que, apesar de acharem relevante a implementação de programas específicos de recuperação na região, há um “mas” no seu discurso, o que nos indica que não estão totalmente satisfeitos com o modo como está a decorrer este processo. Reconhecem que este tipo de programa é uma via para recuperar os alunos com algum insucesso, mas apresenta algumas falhas. Verificou-se ainda que esse grupo de professores que opinam favoravelmente em relação à existência deste tipo de programa, são professores que, na sua maioria, leccionam este tipo de programa por opção própria, o que nos leva a deduzir que, tendo possibilidade de escolha, ao escolherem turmas inseridas neste programa para leccionar é porque realmente reconhecem a relevância deste tipo de programa.

4.2.2 Solução? Não!

Segundo os professores (ED6, EG12, EB4, EC5), os PERE, especificamente, o Programa Oportunidade, não fazem sentido, não são uma solução, pois consideram que são uma “fuga”, funcionam como “limpeza de turmas”, leva à marginalização dos alunos que os frequentam:

EG12- Para mim os alunos deviam continuar o primeiro ciclo. (...) Eu acho que isto é uma fuga, para ser sincera.

EB4- (...) este tipo de programa funciona mais para a limpeza das outras turmas do que realmente como uma oportunidade para esse tipo de alunos.

EC5- Muito sinceramente, acho que não porque ... eu noto um certo desprezo, aqui na escola perante os meus meninos, porque é “a turma da oportunidade”, são uns ignorantes, não sabem nada, e não é bem assim.

Curiosamente, é de salientar que estes professores leccionam turmas de PERE por motivos extrínsecos aos mesmos: por convite do Conselho Executivo ou por terem sido atribuídos no seu horário. Esta falta de opção pode ter, eventualmente, influenciado a representação que os mesmos têm sobre a relevância do programa.

As condições de funcionamento do programa em vigor contribuíram, também, para que os entrevistados considerassem que os PERE não são uma solução, apontando falhas de ordem pedagógica, financeira e legislativa existentes no mesmo.

Uma das falhas de ordem pedagógica apontada é a excessiva natureza teórica do programa em vigor que supera a prática:

EA2- Acho que poderia era haver uma vertente mais prática, porque há muita teoria. Eles têm 6 [tempos] de Língua Portuguesa e 6 [tempos] de Matemática e eu acho que esses meninos estavam mais vocacionados para uma vertente mais prática.

A falta de verbas para que se possa fazer um trabalho diferente do habitual e de acordo com as especificidades e necessidades destes alunos é outra das falhas apontadas:

EB4- Existe falta de verbas para esse tipo de turmas. (...) Portanto, não há condições não se pode pedir resultados e...a Secretaria Regional ou o Governo Regional, o Governo Nacional ou seja quem for tem que começar a entender que se realmente quer que estes programas funcionem, quer que estes alunos aumentem...se desenvolvam é preciso dar condições às escolas.

Finalmente, os professores queixam-se da falta de legislação que oriente o seu trabalho:

EE9- É assim, eles podiam ser tanto mais do que aquilo que são. Podiam ser uma realidade tão diferente daquilo que é, porque nós, a nível da Secretaria Regional, nos sentimos um bocado desprotegidos, não... se pedimos mais alguma coisa é nos difícil darem, por exemplo, eu lembro-me que... Nós andámos a funcionar com o programa PERE e não havia legislação específica. Nós estamos nas Oportunidades e por enquanto ainda não saiu nenhuma legislação. É muito complicado para nós.

EG12- (...) este ano não há sequer indicações da Terceira o que é que é para fazer. Portanto, as coisas foram feitas por cada da turma, por cada conselho de turma, feito de maneira diferente. (...) Para quem nunca trabalhou, eu sou sincera, no primeiro ano eu trabalhei com este tipo de turmas, no fundo à nora, um bocadinho à nora...

O facto deixa os professores e as escolas em situação de indefinição e navegação à vista, o que, não apenas se apresenta como um factor de apreensão e insegurança por parte de alguns professores, sobretudo os mais inexperientes no trabalho com estes alunos, como faz perigar a consecução dos objectivos destes programas. Dificilmente os professores podem trabalhar para alcançar objectivos que desconhecem e dificilmente poderão fazer diferente do que sempre fizeram, se não tiverem formação e acompanhamento e condições para o fazer.

Os professores não são máquinas passivas, precisam de dar sentido ao que fazem. A propósito disto, Medeiros (1999, p. 4) refere que “os professores implicam-se no que auto-constroem e encontram significado face aos problemas reais dentro da sua escola ou da sala de aula. Não acreditam em soluções impostas do exterior.” Assim sendo, é fundamental que o governo, as escolas e os professores se unam para que se possa melhorar a implementação deste tipo de programa na Região, promovendo o sucesso educativo a todos.

Neste sentido, os entrevistados foram questionados sobre o que se poderá fazer para melhorar a implementação desses programas, tendo sido apontadas as seguintes sugestões: redução de turmas, existência de programas disciplinares delineados para cada subprograma Oportunidade, uma vertente mais prática do que teórica, dando-lhes um cunho profissionalizante e existência de mais directrizes e apoio por parte da Secretaria Regional da Educação e Formação:

ED6- (...) turmas mais reduzidas, programas delineados para todas as oportunidades. Ou seja, eu ter um programa, aquela turma e um conjunto de professores terem de atingir os objectivos básicos porque neste sentido não há orientação... haver normas, directrizes sobre o que tem de ser atingido e objectivado, tem de se cumprir.

EA2 Fazer pequenos estágios e prepará-los para a vida activa. Acho que sim, complementava esse programa.

EE9- Eu acho que precisamos de mais ajuda por parte da Secretaria. Nós precisamos de legislação, mas de uma legislação que seja... (como vou dizer isto) que encare a realidade daquilo que nós temos. É muito bonito pedir as estatísticas e depois não nos dar os meios para chegar lá...

Em alternativa a este tipo de programa, está a ser desenvolvido na região um projecto de investigação que colhe a designação de ICR (Investigação para um Currículo Relevante) e envolvendo professores da Universidade dos Açores e professores do ensino básico da ilha Terceira e S. Miguel.

As actividades deste projecto iniciaram-se no ano escolar 2007/2008, sob a coordenação de um professor da Universidade dos Açores e com a colaboração de dois professores do Ensino Básico da ilha Terceira. Este projecto “nasceu da conjugação entre, por um lado, a preocupação de alguns professores do ensino básico com a desinteresse manifestado por determinados alunos em relação à escola e ao currículo e, por outro, o interesse de alguns professores universitários em estudar questões de relevância curricular”, Sousa (2010, p. 2).

Com este projecto pretende-se: “identificar causas de desinteresse manifestado por determinados alunos em relação ao currículo”, “compreender o grau de relevância atribuído ao currículo por diferentes alunos”, “contribuir para o desenvolvimento de metodologias de ensino conducentes a aprendizagens reconhecidas pelos alunos como mais significativas e relevantes” (Sousa, 2010, p. 3), entre outros objectivos.

Da análise dos dados anteriormente apresentados, concluímos assim que a maioria dos professores vê os PERE como uma necessidade e não como uma solução. Os professores consideram que é necessário existir programas específicos de recuperação de escolaridade para alunos que não consigam avançar na sua escolaridade frequentando os programas educativos ditos “normais”, porém o programa em vigor, nos termos em que se apresenta, não é uma solução para os professores entrevistados, uma vez que apresenta algumas falhas, como foi referido, que não o torna tão eficaz quanto o esperado. Conhecidas as principais características pessoais e profissionais dos professores de PERE e as suas representações sobre os programas específicos de recuperação de escolaridade, de seguida conheceremos as suas representações em relação aos alunos de PERE.

4.3 Os alunos de PERE: traço e factores de contexto

Os alunos que frequentam os programas de recuperação de escolaridade possuem uma história académica assombrada pelo insucesso escolar e por este motivo estão integrados nesses programas com o objectivo de promover o seu sucesso escolar e prevenir o abandono da escola. São meninos com mais de 10 anos de idade, que já experimentaram o sabor da retenção, pelo menos uma vez na sua vida académica, apresentando alguma desmotivação associada às suas dificuldades de aprendizagem e ao seu ambiente familiar.

Procurar apreender as representações que os entrevistados têm dos alunos de PERE, quanto às suas características pessoais e o meio socioeconómico em que vivem constituem o principal objectivo deste ponto.

4.3.1 Características pessoais

Os entrevistados, quando interpelados a propósito das características desses alunos, destacam sobretudo aspectos de natureza cognitiva e sócio-afectiva. Pontualmente, são também referenciados vagamente aspectos de personalidade.

No que respeita aos primeiros, surgem depoimentos que referem que são alunos que: “têm problemas no seu desenvolvimento cognitivo” (EF11), “a memória é curta” (EA1), “não são miúdos iguais aos outros, pelo menos a nível de aquisição de conhecimentos” (EB4), “apresentam muitas dificuldades de aprendizagem” (EE9), “são muito limitados, quer a ler, quer a escrever, mesmo a nível de cálculo mental... tem de se começar mesmo do zero com esses meninos...” (EC5).

A nível afectivo, é referido que são crianças “muito carentes”, que precisam muito de “atenção” e “carinho”, pois não têm muito afecto em casa:

EE8-São crianças que não têm muito afecto em casa e cativam-se muito quando vêem um sorriso na boca ou uma brincadeira

EC5- Noto que são crianças muito carentes, que precisam muito de atenção...

EG12- Esses alunos precisam de muito carinho (...) são crianças amorosas.

São também crianças com uma auto-estima muito baixa, rotulando-se por vezes “de burros” e muitas vezes marginalizadas pelos restantes colegas:

EE8- (...) não mostravam qualquer motivação, e aliás, eles próprios rotulavam-se de “burros”.

EC5)- (...) eu noto um certo desprezo, aqui na escola perante os meus meninos, porque é “a turma da oportunidade”, são uns ignorantes, não sabem nada e não é bem assim.

A nível atitudinal são crianças sem motivação para a aprendizagem, com baixas expectativas relativamente ao futuro e ao papel que a escolarização pode desempenhar nesse futuro (o que não será alheio à própria representação negativa das famílias relativamente à escola e às baixas expectativas sócioprofissionais dessas crianças).

EE8- Não tem qualquer perspectiva de vida, qualquer motivação para estar aqui na escola. Muitos deles só estão na escola porque os pais recebem o Rendimento Social de Inserção (RSI)

EC5- Mas o que eu noto é que, por mais que nos esforcemos, eles não apreciam e não dão o devido valor à escola e é preciso falar muito com eles sobre isso. Não querem

saber, faltam muito porque querem é trabalhar. Adoram ir para as vacas ou ajudar o pai a cavar a terra.

Ainda a esse nível, é de realçar que esses alunos são também identificados por terem alguns problemas de indisciplina. Por um lado, são amorosos a nível afectivo, são crianças que precisam muito da atenção do professor, tem uma necessidade de falar com ele e partilhar as suas vivências, porém, por vezes, ao nível das atitudes, têm alguns problemas de indisciplina, porque vêem a escola como um “refúgio” e não como um lugar onde têm que aprender respeitando regras.

EC5- Se calhar a escola funciona como um refúgio. Ao mesmo tempo, também noto que eles não dão o devido valor à escola. Para eles, a escola é um espaço onde podem brincar, onde se sentem livres.

EAI- A escola... eles identificam a escola não é bem para vir... eles não encaram a aula para aprender, por exemplo a área de um quadrado.

Este tipo de alunos com toda a sua falta de motivação e dificuldades cognitivas e afectivas constituem o desafio que os professores EH15 e EB3 apontam como razão da leccionação destas turmas.

É também sobre este tipo de aluno (desmotivado e desinteressado pela escola e pelo currículo) que se debruça o projecto ICR, procurando identificar as principais causas do desinteresse destes em relação ao currículo, como já foi anteriormente referido.

4.3.2 Contexto socioeconómico

Para se perceber o porquê de algumas características pessoais e atitudes anteriormente referidas é necessário conhecermos o contexto socioeconómico em que estes alunos se inserem.

A maioria dos alunos de PERE provém de famílias pouco estruturadas com fracos rendimentos, não reunindo as melhores condições para uma aprendizagem com sucesso:

EG13- A nível social e familiar é uma precariedade muito grande ... quer dizer, não estão nada motivados seja lá para o que for. Não têm uma base familiar que nos ajude a encaminhar e a aproveitar realmente esse programa Oportunidade.

EE9- Existe um abandono por parte dos pais em casa com esses meninos, porque os pais já são assim, não os sabem ensinar, nunca deram importância à escola e nunca deram importância... e logicamente que isto afecta as crianças.

EB4- (...)a nível de casa, não têm qualquer tipo de acompanhamento, muitas vezes são miúdos que vêm , muitas vezes, de um estrato social baixo, cujos problemas começam logo de manhã no pequeno-almoço e coisas de género. Portanto, são vários os problemas desde o sítio onde possam estudar, desde os pais não ligarem àquilo que eles fazem. Portanto, muitos desses alunos não têm acompanhamento por parte de casa e claro que a vida familiar afecta muito a escola e nota-se isso.

EH14- São alunos, que socialmente, têm estruturas familiares muito más, pais que estão na cadeia, alunos que nem sequer conhecem o pai ou não sabem quem é o pai ou não sabem quem é a mãe. São alunos que vêm de estratos sociais economicamente desfavoráveis... desfavorecidos e portanto são crianças que lhes faltam praticamente tudo. (...) Os pais estão também pouco interessados...ando sempre em cima dos pais. (...) é muito difícil trazê-los à escola, porque eles não vêm nada na escola

Com estes depoimentos, é possível constatar que os alunos não possuem o apoio devido por parte da família para que possam ter algum sucesso académico. Cada vez mais é imprescindível incentivar e promover a comunicação entre a escola e a casa de cada aluno. A educação e aprendizagem dos alunos é tarefa dos professores na escola e é tarefa dos pais em casa, ou seja, é uma responsabilidade que deve ser partilhada. A escola não pode, de maneira nenhuma, substituir o papel que deverá ser desempenhado pelos pais em casa.

Segundo Marques (1993, p. 18), “O envolvimento dos pais é uma variável importante na eficácia das escolas e na melhoria da qualidade do ensino. As crianças cujos pais se envolvem na escola e na educação têm vantagens em relação às restantes”, apresentando um melhor aproveitamento escolar do que as crianças com aptidões e meio familiar idênticos, mas privadas de envolvimento parental.

O envolvimento dos pais não só beneficia os próprios filhos como também beneficia os professores. O trabalho do professor pode ser mais facilitado e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias, e os pais terão atitudes mais favoráveis para com os professores e a escola se cooperarem com os mesmos de forma positiva.

Isso mesmo testemunha uma entrevistada, que refere que as suas dificuldades têm sido ultrapassadas com a ajuda dos pais.

Inv- Então tem conseguido ultrapassar essas dificuldades?

EE9-Sim. Sim com a ajuda dos pais, com muita boa vontade dos pais, com muita boa vontade do Conselho de Turma.

Em suma, os alunos que frequentam programas de recuperação de escolaridade, como o Oportunidade, são vistos como sendo alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, revelando-se muito carentes e até crianças amorosas a nível afectivo, mas ao nível das atitudes são alunos desmotivados e com problemas de indisciplina. Quanto ao seu contexto socioeconómico, são alunos oriundos de famílias de nível socioeconómico muito baixo, sem grande acompanhamento por parte dos pais

Conhecendo já as representações dos professores relativas aos alunos de PERE, pretendemos de seguida conhecer as representações daqueles relativamente ao trabalho pedagógico a desenvolver com estes alunos, quais as preocupações sentidas no decorrer deste trabalho, bem como os constrangimentos e ansiedades que surgem do mesmo.

4.4 O trabalho com alunos de PERE?

A profissão docente, dada a complexidade de papéis que o professor desempenha na actualidade, é uma das profissões mais desgastantes quer a nível físico, quer a nível emocional.

O trabalho pedagógico com alunos de PERE é árduo e possui vários domínios de intervenção.

Conhecer o trabalho que os docentes estão a realizar no âmbito dos PERE, as principais preocupações e estratégias dos professores, bem como os principais constrangimentos e ansiedades que estes professores dizem sentir ao trabalhar com turmas de PERE, são os objectivos deste ponto.

4.4.1 Preocupações e estratégias

Uma das principais preocupações dos professores ao lhes serem atribuídas turmas de programas específicos de recuperação de escolaridade parece ser a de trabalhar com estes alunos em função das representações que têm dos mesmos.

Há muito trabalho a fazer e vários são os domínios de intervenção, referidos pelos professores entrevistados.

É ao nível das atitudes e socialização que os professores dizem intervir logo de imediato, apostando muito no cumprimento de regras na sala de aula e no desenvolvimento de competências sociais, como respeitar o outro, o saber ser, o saber estar e saber falar em determinados contextos.

ED7- No início do ano, apostamos muito nas regras na sala de aulas, na socialização e no inculcá-lhes o respeito pelo outro. Portanto, durante uns tempos, nem nos preocupamos muito com as planificações, nem com a matéria propriamente dita para que eles se habituem a estar na sala.

EG13- Primeiro temos de ter um trabalho base muito grande (...) inculcar regras também, saber estar, saber entrar, saber que tem de cumprir isso, tem de falar deste modo, tem de sentar deste modo.

EB4- É um trabalho onde eu dou uma ênfase ainda muito maior à parte social, à parte da integração, à parte da convivência (...)

É compreensível que seja ao nível da socialização que os professores mais se preocupem a intervir, pois, como já foi registado anteriormente, estes alunos provêm de famílias de nível socioeconómico baixo e não possuem grande acompanhamento por parte dos pais, quer no seu processo de escolarização, quer no seu processo de socialização. São crianças a quem falta tudo, desde aspectos de ordem material, a valores e atitudes essenciais para a sua vida social.

Uma vez criadas as condições favoráveis ao funcionamento da aula e à aprendizagem, é feita a intervenção ao nível cognitivo, uma vez que são crianças com alguns problemas de aprendizagem, resultantes por vezes da falta de memória e atenção. A este nível, é preocupação dos professores trabalhar a memória através da repetição:

EA2- Estes meninos, nós temos que trabalhar muito a repetição e a memorização”

De modo a intervir a esses níveis, ao longo do ano lectivo e com o passar dos anos, vão-se adquirindo e desenvolvendo estratégias para trabalhar com esses alunos.

O trabalho de projecto e a interdisciplinaridade são duas das estratégias mais referenciadas pelos docentes:

EAI- (...) fizemos projectos, também tivemos muita interdisciplinaridade com outras disciplinas.

Cada vez mais, nos dias de hoje, o trabalho de projecto tem sido desenvolvido nas nossas salas de aulas. Segundo Pereira (2002, p.17) é “uma fonte de aprendizagens cooperativas, de desenvolvimento da autonomia e de criatividade” para os alunos. No contexto do projecto ICR, a adopção desta estratégia desencadeou “um maior interesse e envolvimento dos alunos seleccionados, e demais colegas da turma, na realização de tarefas escolares relacionadas com a aprendizagem de conteúdos escolares” (Leal et al., no prelo). Com o passar de tempo verificou-se que os alunos participavam nas actividades com mais motivação e que se tinham desenvolvido hábitos de pesquisa e competências de selecção e organização de informação.

Associada ao trabalho de projecto está a interdisciplinaridade, que poderá ser entendida como uma relação de reciprocidade e de mutualidade. Pombo et al. (1994, p. 13) defende que por interdisciplinaridade deve entender-se “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum”. Neste sentido, a interdisciplinaridade implica alguma reorganização do processo de ensino-aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação entre os professores envolvidos ou do professor titular da turma.

Apesar de as escolas tentarem agregar os alunos por idades e níveis de aprendizagem, a heterogeneidade nas turmas de PERE é uma realidade bem marcada. Neste sentido, uma das estratégias apontadas pelos docentes entrevistados é o trabalho diferenciado atendendo às necessidades e capacidades dos alunos:

EF11- A minha preocupação é sempre diferenciar porque tenho crianças que já dominam a área da Língua, não como seria ideal, mas dentro das capacidades deles, há alunos que não lêem mesmo nada...

O principal objectivo da diferenciação do ensino na sala de aula é, pois, que todos os alunos trabalhem os mesmos conteúdos, não havendo uma redução ou alteração do currículo, mas apenas uma adequação das estratégias a utilizar, através da planificação.

Outra estratégia indicada pelos professores é o trabalho de investigação com recurso às novas tecnologias:

EG12- Agora andamos mais nos trabalhos de investigação que é para eles poderem usar as novas tecnologias...

O trabalho de investigação constitui uma forma de levar os alunos a apropriarem-se do seu próprio conhecimento, desempenhando um papel activo no seu processo de aprendizagem e hoje em dia também está impreterivelmente associado ao uso das novas tecnologias.

Numa sociedade cada vez mais informatizada, os computadores devem ser utilizados e encarados como outra qualquer ferramenta de estudo, tal como uma régua, um lápis ou um caderno. Usados correctamente, estes meios tecnológicos podem apoiar e conceder poder aos alunos, bem como construir mentalidades de estudo integradoras de todas as possibilidades. Segundo Moderno (1992, p. 46), o uso de meios informáticos nas nossas salas de aula irá “contribuir para que o aluno de hoje fuja para a escola em vez de fugir da escola”. Apresenta-se assim, também, uma estratégia de motivação dos alunos para a aprendizagem e uma forma de os levar a gostar de e estar na escola.

Outra das estratégias inovadas pelos professores é o recurso às experiências do dia-a-dia dos alunos, de modo a que estes se identifiquem com os conteúdos leccionados e estejam motivados para a aprendizagem.

EG13- É aproveitar aquilo que os motiva e, a partir daí avançamos. Claro que temos uma linha, um programa, uma planificação das aulas, mas sempre com base naquilo que os interessa.

Verificamos que a ideia de diferenciar o currículo indo ao encontro das necessidades e experiências dos alunos de modo a motivá-los para a aprendizagem, está presente na prática destes docentes. Como refere o EG13, é aproveitado aquilo que os motiva como meta de partida para as novas aprendizagens. É esta também a preocupação subjacente ao projecto ICR (Investigação para um Currículo Relevante) a que já nos reportamos. Este projecto visa “a transformação do trabalho dos professores com alunos que não encontram no currículo escolar respostas aos seus interesses, expectativas e necessidades individuais” (Leal, et al., 2010, resumo).

4.4.2 Constrangimentos e ansiedades

Ao desenvolver este trabalho pedagógico com os alunos, por vezes os professores passam por constrangimentos e ansiedades que podem dificultar o seu trabalho e influenciar o processo de aprendizagem e a promoção do sucesso educativo.

Ao serem questionados sobre a existência de dificuldades no seu trabalho pedagógico, 13 entrevistados (EF11, EF10, EC5, EG12, EH15, EB3, EB4, ED6, EE9, ED, EA1, EA2 e EH14), admitem sentir dificuldades/obstáculos que se prendem essencialmente com a falta/ inadequação de recursos materiais, questões de didáctica, relações interpessoais.

No que concerne aos recursos materiais, um dos obstáculos que os professores (EF10, EA2) referem é a falta de material didáctico que motive os alunos para a aprendizagem:

EF10- É arranjar material para os cativar. Para eles aprenderem alguma coisinha. Eles não têm manuais, a gente é que tem que arranjar as fichas (...) arranjar material para os cativar, não pode ser sempre a mesma coisa.

EA2-No início tive mesmo que dedicar muito tempo na preparação das fichas e a diversificar materiais. É arranjar material, para os cativar, para eles aprenderem alguma coisinha.

Por via disto, dão conta de um investimento alargado do seu tempo pessoal na recolha e selecção de materiais diversificados. Uma vez que neste tipo de programa não são adoptados manuais, os auxiliares de aprendizagem dos alunos têm que ser todos construídos pelos professores.

A falta de equipamento tecnológico é outro dos obstáculos apontado pelos professores, que consideram que isto tem impedido o desenvolvimento de um trabalho diferente com os alunos:

EH14- Para trabalhar com esses alunos era preciso equipamento de ponta, era preciso quadros interactivos era preciso ter tudo nas salas, era preciso ter salas equipadas para lhes mostrar o que de melhor há, porque eles precisam ver coisas diferentes, coisas novas. Aquilo que há lá fora e que eles não têm.

Ao nível dos recursos materiais há ainda três professores (EB3, EB4 e EG12) que referem as condições físicas da escola como o seu principal obstáculo:

EB4-Eu acho que esses miúdos precisam de algo diferente e precisam de condições diferentes. Nós aqui, nesta escola, é evidente que não temos estas condições (...) Nós, nesta escola, há vários meses que estamos à espera de verbas para a implementação de um programa para este tipo de miúdos com uma piscina, com essas coisas todas.

EG12- As escolas não têm instalações... para ter uma sala só para carpintaria, por exemplo...

Quanto às questões de didáctica, os professores ED7 e EE8 referem que o seu principal obstáculo é sobretudo na abordagem dos conteúdos:

ED7- O maior problema com que nos deparamos até é ... as dificuldades deles são tão... básicas, tão... e nós, às vezes temos tanta dificuldade em recuar, recuar, recuar para lhes explicar e explicar da maneira mais fácil, com linguagem mais própria para a idade deles e, às vezes, o maior problema é justamente esse.

EE8- Como não era do 1.º ciclo, não sabia como trabalhar com eles, não sabia identificar determinadas lacunas que só um professor do 1.º ciclo consegue.

Não podemos esquecer que muitas vezes para se desenvolver um trabalho com esses alunos é necessário recuar a conteúdos do 1.º ciclo e alguns dos professores do 2.º ciclo não se sentem à vontade para fazê-lo ou porque desconhece o professor do 1.º ciclo, ou porque não tem formação em 1.º ciclo e não tem acompanhamento de professores desse nível de ensino.

Ainda ao nível das questões de didáctica, a aquisição de estratégias para motivar e captar a atenção e interesse dos alunos nas aulas é outro obstáculo mencionado pelos entrevistados:

EC5- Às vezes sinto dificuldade, principalmente, a tentar arranjar estratégias que os motivem.

EH15- Não é fácil criar interesses.

Uma vez que os alunos de PERE são ao nível das atitudes muito desmotivados e revelam desinteresse pela aprendizagem, é imprescindível que estes professores, caminhem ao encontro de processos de ensino-aprendizagem mais motivadores e enriquecedores para os alunos, para que estes aprendam com mais facilidade e entusiasmo os conteúdos estudados, o que por vezes não é fácil. Segundo Andreas Krapp (2002, p.77) “gerir a motivação para aprendizagem é uma das tarefas mais difíceis da profissão docente”.

Quanto às relações interpessoais, a relação com os alunos e seus encarregados de educação é a principal dificuldade apontada pelos docentes (EF11 e ED6):

EF11- Conseguir que eles tenham calma quando chegam à sala porque são miúdos que ... não têm respeito. Para eles a escola é um local para vir tentar desrespeitar as regras...

ED6- Sinto muitas dificuldades na relação com alguns alunos porque têm interesses divergentes dos escolares, dificuldades em estabelecer ligações com a família porque muitas vezes nem sequer têm telefone ou há pais que não os conheço e andar sempre a insistir e não aparecem, é desmotivante.

A relação escola família é imprescindível para a promoção do sucesso escolar dos alunos. Porém, muitas vezes esta relação é de difícil construção devido ao desinteresse de alguns pais pela vida escolar dos seus filhos. Como já foi referido os alunos de PERE são na maioria oriundos de um meio socioeconómico baixo, sem grandes perspectivas de um futuro académico ou profissionais para os seus filhos, o que se torna um grande obstáculo ao processo de aprendizagem dos alunos.

É de salientar que este conjunto de dificuldades presente no trabalho pedagógico com alunos de PERE tem sido ultrapassado com mais facilidade pelos docentes com alguma experiência no trabalho com esses alunos como nos revelam os professores EE8 e EG13:

EE8- No ano passado foi mais difícil do que este ano. Este ano já sei como são as coisas funcionam, já é o 2.º ano em que estou a trabalhar com eles. Muito mais fácil este ano.

EG13- Não, já não, agora, especialmente com esta turma, não. No início, realmente nas primeiras aulas, em termos de vocabulário tive de repensar alguns conteúdos, como os havia de os abordar, de os motivar. Agora já não, já os conhecemos bem, já nos conhecem bem, já sabem o que esperamos deles, o que é que exigimos na aula, o que é que não exigimos. E agora está a correr muito bem. Por acaso, estou muito satisfeita com a turma que tivemos este ano.

No caso particular do professor EG13, o facto de já conhecer os alunos faz com que as suas expectativas em relação aos mesmos estejam mais próximas com a realidade, aniquilando as ansiedades e dificuldades inicialmente sentidas, desenvolvendo-se um sentimento de satisfação profissional.

Em síntese, o trabalho com alunos de turmas de PERE exige uma intervenção ao nível do social e cognitivo. Dadas as características específicas dos alunos que frequentam os programas de recuperação de escolaridade, é apontado pelos professores um leque de estratégias utilizadas nas suas aulas com vista à motivação para a aprendizagem e ao sucesso educativo desses alunos. A acção destes professores é, contudo, perpassada por um conjunto de dificuldades que constroem o trabalho pedagógico com os alunos de PERE e gera algumas ansiedades. Neste sentido, no próximo ponto pretendemos verificar de que forma o trabalho com turmas de alunos de PERE está a contribuir para o seu desenvolvimento profissional e se estes se sentem ou não satisfeitos profissionalmente.

4.5 Professores de PERE: factores de desenvolvimento e de (in) satisfação profissional

Os professores ao longo da sua carreira, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais, percorrem um processo de desenvolvimento profissional. É de salientar, que tal como o próprio desenvolvimento humano, este não se processa num vazio, há que ter em conta o contexto em que ocorre. O presente estudo visa estudar o desenvolvimento do professor e a satisfação profissional no contexto da dinamização de projectos de recuperação de escolaridade.

Dado o contexto, neste ponto propomos compreender e analisar o impacto do envolvimento em programas específicos de recuperação de escolaridade no desenvolvimento e na satisfação pessoal e profissional dos professores

4.5.1 Factores de desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional docente é um processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências profissionais, que transforma as práticas de ensino do professor e o seu sentido pessoal. Neste sentido, foi solicitado aos entrevistados que avaliassem o contributo da dinamização de programas específicos de recuperação de escolaridade para o seu desenvolvimento profissional, de forma a perceber de que modo esta experiência tinha sido ou não positiva e se tinha contribuído para a construção dos seus conhecimentos, desenvolvimento de competências profissionais e mudanças nas suas práticas de ensino e até na sua vida pessoal.

Da análise dos dados obtidos verificou-se que todos os professores inquiridos revelam que a sua participação na implementação de programas de recuperação de escolaridade é uma experiência positiva a vários níveis.

Os professores (ED7, EH14 e EE9) referem que, ao nível atitudinal, esta experiência permitiu conhecer e valorizar outras realidades sociais, tornando-os mais “ricos” no seu desenvolvimento como professor-pessoa.

EE9- Olhe, primeiro porque eu conheci uma realidade que eu desconhecia completamente.

EH14- Porque... trabalharmos com essas diferentes sensibilidades, diferentes situações que no dia a dia nós olhamos para o lado e não... que nos torna mais ricos e que a sociedade é mais complexa do que aquilo que nós achamos.

ED7- Nós aprendemos a valorizar um determinado número de coisas que não valorizávamos. Porque é assim mesmo, nós vivemos preocupados connosco e não pensamos em pequenos pormenores que fazem tanta diferença para os miúdos.

Para estes professores, trabalhar com turmas de PERE parece ter contribuído para o seu crescimento social, modificando a sua forma de olhar as realidades sociais que não lhes eram próximas à partida, e incentivando uma consciência e uma acção social mais responsável. Verifica-se assim que a par do desenvolvimento profissional, houve, também desenvolvimento pessoal indo ao encontro de Simões e Simões (1995) que referem que o desenvolvimento da pessoa-professor se processa em simultâneo com o desenvolvimento profissional.

Por sua vez, ao nível cognitivo, o professor EE8 refere que a experiência de trabalhar com alunos de turmas de PERE permitiu-lhe adquirir novos conhecimentos ou mesmo recordar alguns já adquiridos:

EE8-Também consigo rever, recordar coisas que aprendi no 1.º ciclo e conseguir transmitir para mim é muito bom. Transmitir aos meus alunos, replicar aquilo que ouço da minha colega é ótimo para mim em termos profissionais...

A construção ou renovação de conhecimentos faz parte do processo de desenvolvimento profissional e pode ocorrer de forma solitária ou através do contacto com outros colegas, como parece ser o caso do professor EE8.

Por fim, os dados apontam que ao nível das competências profissionais, o trabalho com alunos de turmas de PERE foi também considerado uma experiência positiva, para muitos professores (EB3, EB4, EG12,EG13, ED6, EF10 e EF11).

Para os professores EB3, EB4, EG12 e EG13 permitiu reforçar a sua auto-eficácia e a sua auto-estima.

EB3- Porque provou-me que não é preciso ter alunos brilhantes para se ser bom professor. Nós podemos trabalhar com qualquer nata, basta querer e os alunos correspondem.

EG12- Eu consegui ver o que é que eu fui boa e o que é que eu fui má e o que podia mudar, então no ano a seguir calhou-me uma turma muito má e eu consegui dar a volta por cima. Eu acho que como professor faz-se isso também. É saber contornar as coisas e fazer com que todas as experiências que a gente teve, melhores ou piores, nós também aprendemos com o mau, não é? Consigam tornar-nos... a gente... cada experiência vai criando um bocadinho e para mim isto é construir um professor digno, um professor que consegue aguentar qualquer coisa dentro de uma sala.

Os professores EB3 e EG12 sentem-se confiantes, crêem nas suas capacidades, o que os faz “contornar” os seus obstáculos, o que corrobora com Morais (2002, p. 44) que refere que “ as crenças dos professores acerca das suas próprias capacidades, como docentes, tem ajudado a ultrapassar muitos obstáculos que se prendem com as inevitáveis dificuldades encontradas no terreno.”

Já o professor ED6, refere ter aprendido a lidar com situações de indisciplina:

ED6- Estou a aprender muito em saber lidar com situações adversas que me têm aparecido quase todos os dias e isso enriquece uma pessoa. Desgasta mas também enriquece. Porque eu nunca, no 1º ciclo, me vi confrontada com alunos a desafiarem-me e a ameaçaram colegas meus.

Por fim, para o professor EF10, contactar com novas dinâmicas de trabalho, fez com que trabalhasse de forma diferente, desenvolvendo outras dinâmicas de trabalho.

EF10- Eu mudei. A gente tem que trabalhar um pouquinho diferente, não é?

Contactar e desenvolver novas dinâmicas de trabalho é uma das competências profissionais que ressalta neste programa, que, à semelhança de outros que já passaram pela região, apela para uma cultura colaborativa nas escolas, na medida em que, as disciplinas são na sua maioria asseguradas por pares pedagógicos.

Trabalhar numa escola com uma cultura colaborativa permite aos professores usufruírem de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, bem como de realização profissional. Smith (1987, *apud* Lima, 2002, p. 41) refere que “a característica essencial das escolas onde existe colaboração entre os professores é a eficácia do ensino” e esta por sua vez constitui um dos objectivos dos programas específicos de recuperação de escolaridade, ou seja, proporcionar um ensino eficaz de modo a promover a recondução do aluno ao currículo educativo comum.

No discurso dos entrevistados, está bem presente a existência de uma cultura colaborativa, em quase todas as escolas alvo da nossa investigação. Os entrevistados referem que trabalham em conjunto com outros professores, excepto um (A2) que afirma não trabalhar com outros professores de alunos em PERE, mas reconhece que esse tipo de trabalho em conjunto seria útil:

EA2-“Acho que sim, devíamos partilhar experiências e rentabilizar mais o nosso trabalho”.

Os restantes colegas afirmam trabalhar em conjunto com o seu par pedagógico e até com outros professores de outras turmas, reconhecendo a importância desse trabalho para a sua acção e desenvolvimento profissional.

EC5- Eu trabalho a par pedagógico. Facilita um bocado porque, pronto ... um dos professores dá a aula e o outro, se calhar, senta-se e fica a apoiar aqueles meninos com mais dificuldade.

EE9- Tenho aprendido muita coisa que nunca pensaria vir a aprender, porque funciono no 2.º ciclo e agora funcionando com uma professora do 1.º ciclo tenho aprendido muitas coisas: formas de estar, formas de me aproximar deles, formas de ensinar diferentes...

EH15- (...) como trabalho em par pedagógico geralmente tenho com quem conversar. Ao passo que no 1º Ciclo, numa turma do regular, as pessoas estão mais isoladas.

EAI-É positivo, bastante positivo porque mesmo os docentes quando no Conselho de Turma... há sempre a partilha de estratégias, também desabafos.

Segundo estes docentes, o trabalho em par pedagógico parece que também “facilita” a acção dos mesmos e gera uma troca de experiências, não só pedagógicas, mas também humanas, abrindo as portas à “clausura” a que Alves (1994) se refere como principal impedimento de culturas colaborativas. No discurso do professor (EA1) verifica-se ainda que o trabalho colaborativo entre colegas, no seu caso entre colegas do conselho de turma, para além de partilhar estratégias também possibilita “desabafos”, o que corrobora com que Carvalho (1991) menciona acerca das relações entre colegas. Segundo este autor as relações interpessoais podem ser consideradas como um modo de sobrevivência dos professores. Este dado faz-nos questionar sobre a satisfação profissional desse docente.

De facto, embora todos os professores consideram que a experiência que desenvolveram ao dinamizar programas específicos de recuperação de escolaridade teve um impacto positivo nas dimensões anteriormente referidas, encontramos um grupo de professores que está mais satisfeito do que o outro. Neste sentido, de seguida pretendemos identificar quais os factores que proporcionam satisfação ao primeiro grupo, professores satisfeitos e realizados e quais os factores de insatisfação apontados pelo segundo grupo, professores frustrados e desmotivados.

4.5.2 Factores de satisfação

Ao analisarmos as entrevistas verificamos que, de um modo geral, a maior parte dos professores entrevistados se sente bem ao trabalhar com alunos em PERE.

Dos 15 professores entrevistados, 8 (EE8, EA2, EB3, ED7, EH15, EH14, EG13 e EC5) referem claramente que se sentem bem, gostam de trabalhar com esses alunos e sentem-se satisfeitos e até realizados.

EB3- Eu gosto muito de trabalhar com esses alunos e não os acho mauzinhos como muita gente acha.

EC5-É assim, se calhar, é a relação com os alunos. Como eu já disse, não se vê muito o fruto do nosso trabalho ali dentro, mas pensar que tenho ali meninos que, para além de me verem não só como professora, também me vêem como uma amiga (...) Noto que, que dos professores todos eles respeitam-me e vejo que me consideram uma amiga.

O professor EC5 sente-se gratificado pelas relações interpessoais que desenvolveu com os alunos e por eles considerarem-na como uma amiga e respeitarem-na.

Por outro lado, os professores EE8, EG13, retiram a satisfação das suas conquistas, do facto do seu trabalho estar a correr bem:

EE8- Sinto-me realizada completamente.

EG13- Neste momento, com esta turma, estou gostando. Há aulas até que me correm melhor do que com o meu 5.º ano.

A satisfação destes professores deve-se ao facto de o trabalho que estão a desenvolver com estes alunos estar a correr bem, como refere o professor EG13, estimulando sentimentos/ atitudes positivas em relação a estes alunos e até de auto-realização profissional, como o professor EE8 refere. Com efeito, como vimos, Maslow (1954) considera a necessidade de auto-realização como uma necessidade de ordem superior, surgindo no topo da sua pirâmide das necessidades essenciais para a satisfação dos sujeitos.

Para além da necessidade de auto-realização, está também a ser satisfeita a necessidade de segurança, através do apoio e acompanhamento que estes docentes dizem receber de órgãos superiores e de equipas multidisciplinares e enfermeiros ou mesmo associações que se desenvolvem projectos nas turmas que leccionam.

Todos os professores entrevistados, excepto o professor EG13, referem que têm sido apoiados e acompanhados no desenvolvimento do trabalho por órgãos superiores, como o Conselho Executivo e Departamento de Oportunidade:

EAI- (...) a nível de Conselho Executivo penso que sim... sempre que eu precisei sempre fui apoiada

EE9- Nos temos..., nós funcionamos aqui como um pequeno departamento, não é bem um departamento, mas temos uma coordenadora que funciona com as Oportunidades. Nós temos as nossas reuniões mensais, também nos encontramos semanalmente para planificar as nossas aulas, o que nos ajuda muito.

Tendo por base investigações realizadas nessa área (Vroom, 1964; Locke, 1976; Pezzei, 1991, Garcia, 1995; Rodriguez, 1996; Raven et al., 1998; Chambel et al., 1999, entre outros, referenciadas por Seco, 2000, p. 163), que mostram que a satisfação dos trabalhadores aumenta quando os quadros de chefia estabelecem uma relação amistosa, de apoio e de compreensão com os seus colaboradores, podemos concluir que todos os professores se sentem satisfeitos profissionalmente a esse nível.

Em alguns casos, é ainda referido o apoio por parte de equipas multidisciplinares constituídas por psicólogos, assistentes sociais, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em risco:

ED7- Aqui nesta escola, há. Nós temos duas psicólogas a tempo inteiro. Temos uma colega que é representante da escola da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco de Ponta Delgada. Temos também uma assistente social a tempo inteiro. E temos essa equipa multidisciplinar que funciona muito bem.

Há ainda um professor (ED6) que faz referência ao apoio que tem recebido da Associação de Apoio à Vitima e até de enfermeiros:

ED6-(...) tenho tido acompanhamento da psicóloga, da assistente social, tenho tido também estagiários de acção social, tenho desenvolvido com eles actividades, nomeadamente a APAV – Associação de Apoio à Vítima, também nós temos estado a trabalhar com eles. Também temos uns enfermeiros a desenvolver um projecto de educação sexual.

O impacto desse acompanhamento na acção desses professores tem sido muito positivo, uma vez que os mesmos mencionam que sentem uma maior segurança e à vontade para tratar determinados problemas:

EB3-Deixa-me muito mais à vontade com certos problemas que por vezes acontecem. Agora, recentemente aconteceu um problema com um aluno e eu fico muito mais à vontade e também muito mais descansada porque eu envolvo-me muito com os alunos e fico muito mais descansada sabendo que posso ter o apoio, por exemplo, da Comissão

de Protecção de Crianças e Jovens e do Conselho Executivo. Fico muito mais descansada, obviamente.

Em suma, este grupo de docentes apresenta-se satisfeito e realizado, resultando a sua satisfação das relações interpessoais que desenvolveram e das “pequenas conquistas” alcançadas com esses alunos, fruto do seu trabalho pedagógico. O facto de se sentirem apoiados pelos seus pares, por órgão de chefia e por outras equipas, parece também proporcionar alguma segurança e conforto levando à satisfação profissional dos mesmos.

4.5.2 Factores de insatisfação

Apesar de existirem na nossa amostra professores satisfeitos profissionalmente e realizados, infelizmente, essa satisfação não é partilhada por todos. Os professores EF11, EG12, EB4, EE9, EA1, EF10 e ED6 até retiram alguma satisfação do trabalho com estes alunos, mas a nível profissional não se sentem realizados. Sentem-se frustrados e desmotivados:

EF10- Eu gosto. É difícil? É. Às vezes é desmotivador? É. É desmotivante, porque a gente quer que eles aprendem qualquer coisinha e eles só dizem asneiras, só asneiras...

ED6- Há uma grande desmotivação e os resultados... nós estamos muito frustrados porque os resultados não são aqueles que nós pensamos alcançar.

EA1- Como eu lhe disse no início, há sempre aquela frustração porque penso que qualquer profissional gosta de ver os seus resultados e gosta de chegar ao fim do ano e de ter boas notas e de ensinar e ver que os meninos aprendem aquilo.

Inv.- Então não se sente totalmente satisfeita profissionalmente?

EA1- Não posso dizer isso também porque estou satisfeita a trabalhar com eles.

Esses professores revelam frustração, na medida em que não vêem resultados do seu trabalho, do seu esforço. Segundo Ruskin (1997), *apud* Seco (2000, p. 66) “para que uma pessoa possa ser feliz no seu trabalho, são necessárias três coisas: deve estar adaptada ao trabalho, não deve ter demasiado trabalho e deve ter alguma percepção de sucesso no trabalho”. Esta última condição não está a ser satisfeita, como se constata dos depoimentos dos professores EF10, ED6 e EA1 o que pode estar a causar-lhes

insatisfação profissional e parece levá-los a questionar as suas qualidades e competências profissionais:

EAI- Será que sou eu que não sei explicar? Será que não me estou a fazer entender?

ED6- E depois nós questionámo-nos se o problema é nosso ou será que o que foi feito atrás.

EF11 Sinto-me bem com eles porque nós criamos laços com as crianças, sinto-me bem com eles e sinto vontade de trabalhar com eles e sinto entusiasmo. (...) mas não me sinto realizada. Eu quando pensei ser professora achei que tinha uma boa capacidade de comunicação, uma boa capacidade de expressão, uma boa dinâmica para ensinar e nós aqui é muito difícil ensinar.

A relação que o professor EF11 estabeleceu com os alunos é um factor que lhe causa satisfação. Como já foi registado, segundo Vila (1998) “as relações com os seus alunos é um dos aspectos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores (...)”. Porém, embora satisfeito a esse nível, esse professor não se sente realizado, pondo em causa as suas competências profissionais, referindo que achava que “tinha uma boa capacidade de comunicação, uma boa capacidade de expressão (...) o que nos indica que o trabalhar com esses alunos baixou o seu sentido de auto-eficácia

É de salientar que a maioria dos professores que se sente frustrado e desmotivado possui alguns anos de experiência na leccionação em programas específicos de recuperação de escolaridade. Neste sentido, podemos levantar a possibilidade que a satisfação profissional evolui inversamente em relação ao tempo de serviço com PERE. À medida que os professores vão tendo mais anos de experiência com turmas de PERE vão se sentindo menos satisfeitos a nível profissional.

Concluimos assim que para estes professores trabalhar com turmas de PERE foi uma experiência positiva, tanto a nível afectivo, cognitivo, como ao nível das competências sociais, permitindo o desenvolvimento de competências profissionais e sociais que enriqueceram o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Contudo, apesar de considerarem esta experiência positiva, existem professores satisfeitos e realizados e professores frustrados e desmotivados. A satisfação dos professores advém das relações que estabelecem com os seus alunos e seus parceiros e do apoio que têm sentido de órgãos superiores e de outras equipas e da natureza do próprio trabalho. Por sua vez, a frustração resulta do facto dos resultados do trabalho e do esforço destes professores não serem imediatos, levando-os a questionarem as suas competências profissionais.

Síntese

Depois de apresentados e analisados os dados recolhidos na sequência de entrevistas realizadas a professores de 1.º ou 2.º ciclo que estavam a dinamizar o programa Oportunidade no ano lectivo transacto e de se ter conhecido as representações dos mesmos sobre os programas específicos de recuperação de escolaridade, os alunos que o frequentam, o trabalho desenvolvido nestes programas, o perfil dos professores de alunos em PERE e o impacto do trabalho com alunos PERE no desenvolvimento e na satisfação docente, segue-se o capítulo referente às considerações finais que apresenta as principais conclusões do estudo, bem como as suas limitações e implicações.

Considerações Finais

1. Conclusões do estudo

Tendo em conta os objectivos definidos, é chegado ao momento de realçar as principais conclusões que, devido à metodologia adoptada, não se assumem como definitivas nem passíveis de generalização.

Creemos ter alcançado, na generalidade, os objectivos a que inicialmente nos propusemos, e que, nesta fase, importa lembrar:

- 1- Analisar as características pessoais e profissionais dos professores e a sua relação com o desenvolvimento de programas específicos de recuperação de escolaridade.
- 2- Apreender as representações dos professores envolvidos em programas específicos de recuperação de escolaridade acerca desses mesmos programas e dos alunos que os frequentam.
- 3- Descrever a formação e o acompanhamento proporcionado aos professores que dinamizam programas específicos de recuperação de escolaridade.
- 4- Compreender o impacto do envolvimento em projectos específicos de recuperação de escolaridade no desenvolvimento e na satisfação pessoal e profissional dos docentes.

Com base na análise e discussão realizadas no capítulo anterior, iremos salientar um conjunto de conclusões, tendo como referência as entrevistas realizadas a 15 professores que leccionaram, no ano 2009/2010, programas específicos de recuperação de escolaridade.

No que se refere às características pessoais e profissionais dos professores envolvidos em projectos de recuperação de escolaridade, ao contrário da nossa ideia inicial de que seriam professores contratados sem hipóteses de escolha de turma, verificou-se a existência de dois perfis dominantes de professores:

- Professores com estabilidade profissional (a maior parte é do quadro da escola e tem alguma experiência profissional);
- Professores com um perfil específico (paciente, assertivo, persistente, calmo, reflexivo, positivo e amigo).

O perfil do professor, bem como a sua estabilidade profissional, são apontados pelos professores como os critérios usados pelas escolas na selecção de professores para a atribuição de turmas com programas de recuperação de escolaridade. A escolha do professor tendo como critério o perfil é uma atitude muito importante para a satisfação profissional do docente, uma vez que segundo Ferreira et al. (2001) a adequação personalidade-trabalho é um dos factores associados à satisfação dos professores.

No que concerne à relevância que os professores atribuem aos programas específicos de recuperação de escolaridade, os dados revelam-nos que estes são considerados necessários e até benéficos, mas a avaliação destes programas não é assim tão positiva. São apontadas falhas nas suas condições de funcionamento, como a falta de verbas, falta de legislação que oriente o trabalho dos professores e falta de uma vertente prática nestes programas. Neste sentido, no discurso dos professores os programas de recuperação de escolaridade são vistos como uma necessidade, mas não como uma solução, nos termos em que se desenvolvem. Os alunos, em programas de recuperação de escolaridade, são caracterizados pelos professores actualmente como sendo “meninos” com muitas dificuldades a nível cognitivo, com uma auto-estima muito baixa, muito carentes a nível afectivo e provenientes de meios sócio económicos baixos e famílias disfuncionais, que não valorizam a escola nem proporcionam um acompanhamento adequado aos alunos tanto a nível do processo de aprendizagem, como na constituição de atitudes e valores facilitadores dos processos de socialização na escola.

Em relação à formação dos professores que dinamizam programas específicos de recuperação de escolaridade, a maioria não tem uma formação específica para trabalhar com esses programas, nem a sente muito necessária, particularmente no caso dos professores do 1.º ciclo, para quem a formação inicial parece suficiente e adequada. Já os professores do 2.º ciclo apelam para que haja mais formação em áreas que os possam ajudar a trabalhar com turmas PERE.

Do ponto de vista do acompanhamento, os professores destacam sobretudo o apoio prestado por órgãos superiores como o Conselho Executivo e Departamento, por colegas de trabalho e equipas multidisciplinares existentes nas escolas, o qual tem sido muito positivo na acção dos docentes. Porém, há docentes que criticam a falta de orientações precisas por parte da tutela, e a falta de condições materiais.

Apesar dos constrangimentos e dificuldades experimentadas, os professores fazem, ainda assim, uma avaliação positiva do contributo da dinamização de programas de recuperação da escolaridade para a sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. Para muitos dos professores entrevistados, trabalhar com alunos de programas específicos de recuperação de escolaridade permite conhecer e valorizar outras realidades sociais, estabelecer laços de amizade com colegas e alunos, pôr à prova e tomar consciência das suas competências profissionais individuais, adquirir novas estratégias e novos conhecimentos.

No depoimento dos professores sobressai, pois, a satisfação pelo trabalho no âmbito de programas de recuperação de escolaridade, satisfação esta que atribuem, essencialmente a três dimensões: à natureza do próprio trabalho, às relações interpessoais e às condições de trabalho. Em relação à primeira dimensão, podemos referir que um dos aspectos identificados neste estudo que deixam os professores satisfeitos profissionalmente é o facto de o trabalho com alunos de PERE ser considerado um desafio, o que vai ao encontro de Aryee e Luk (1996) que refere que o facto de um trabalho ser desafiante proporciona à pessoa satisfação profissional, uma vez que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento na carreira, levando conseqüentemente a experiências de bem-estar psicológico. Em relação à segunda dimensão, e tal como concluíram Cruz et al (1988), Alves (1991), Gonçalves (1992) Santos (1996) e Seixas (1997) de estudos realizados a nível nacional, a qualidade e as relações interpessoais desenvolvidas em contexto profissional também contribui para o grau de satisfação dos docentes. Quando positivas, proporcionam relações de cooperação, ajuda, apoio e amizade e podem ser consideradas fonte de satisfação dos profissionais. Por fim, quanto às condições de trabalho, são referidas condições ambientais (proximidade do trabalho em relação ao domicílio) e condições temporais (horário de trabalho), como principais factores de satisfação profissional.

No que concerne aos factores que podem causar insatisfação profissional, neste estudo, foram identificados, essencialmente, factores no âmbito pedagógico, como o confronto com situações de insucesso dos alunos.

O insucesso ou a falta de sucesso nesses programas é o principal motivo apontado pelos professores para se sentirem um pouco insatisfeitos ao dinamizarem programas específicos de recuperação de escolaridade.

Do conjunto de manifestações de insatisfação apresentados por Alves (1997) foi ainda identificado, neste estudo a fadiga-exaustão como uma das principais manifestações de insatisfação profissional.

2. Limitações e implicações do estudo

Apresentadas as principais conclusões desta investigação, importa realçar que o contexto estudado reveste-se de especificidades e de singularidades, não se pretendendo generalizar resultados, mas apenas contribuir para o conhecimento da forma como os programas específicos de recuperação de escolaridade (PERE) estão a ser desenvolvidos na Região e para a compreensão do seu impacto no desenvolvimento e na satisfação profissional dos professores.

Reconhecemos que essa investigação apresenta limitações que advêm da minha escassa experiência na área da investigação e dos limites temporais definidos para a realização da investigação, que resultaram na redução do número de entrevistados para 15 professores e impossibilitou o recurso a outros instrumentos de recolha de dados, que teriam sido relevantes no aprofundamento da realidade estudada. É ainda de salientar que a falta de tempo, muitas vezes invocada pelos professores, bem como, o cansaço por eles demonstrado, poderão ter interferido na qualidade das respostas dos entrevistados.

Apesar das limitações enunciadas, os resultados obtidos apresentam-se relevantes na perspectivação de melhorias no desenvolvimento desses programas na RAA, com vista ao aperfeiçoamento do processo educativo e ao desenvolvimento e satisfação profissionais dos professores, quer por parte da tutela, quer por parte das Escolas Básicas Integradas da ilha de S. Miguel responsáveis pela gestão local destes programas, como pretendíamos inicialmente.

Para além disso, esta investigação distingue-se pela actualidade, uma vez, que incide sobre uma realidade não estudada. Não há avaliação do funcionamento dos programas específicos de recuperação de escolaridade na região, nem registo do que os professores pensam sobre estes programas ou do seu trabalho nesse âmbito. Neste sentido, ao ser consultada pelos professores, esta investigação ainda permitirá clarificar

dúvidas e desmitificar receios dos professores em relação aos programas de recuperação de escolaridade e fomentar uma actuação mais consciente e melhor informada da sua parte.

Em termos de ganhos pessoais, este estudo, contribuiu para a nossa aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, adequada à nossa função de professores e, quem sabe um dia, de professores de turmas de PERE.

Para finalizar, resta-nos acrescentar que este percurso investigativo poderá ser um ponto de partida para futuros trabalhos de investigação, propondo-se que se aprofunde o conhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores no âmbito destes programas, através da observação de práticas de leccionação com alunos de PERE e de colaboração/trabalho com os colegas. Seria também interessante estudar a forma como as escolas se apropriam destes programas, ou seja, como os organizam, que condições criam para o seu funcionamento. Por fim, propomos ainda que se estude no futuro a outra face da moeda, ou seja, as representações que os alunos que frequentam programas específicos de recuperação de escolaridade têm sobre a relevância e adequação desses programas, de que forma estão a ter impacto na sua aprendizagem e no desenvolvimento da motivação para a aprendizagem e a satisfação que têm ao frequentar este tipo de programa.

Referências Bibliográficas

- Alves, F. (1991). *A satisfação/insatisfação docente: Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo e do ensino secundário do Distrito de Bragança*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Alves, F. (1994). *A satisfação/insatisfação docente: Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo e do ensino secundário do Distrito de Bragança*. Bragança: Instituto Superior Politécnico de Bragança.
- Alves, F. (1997). A (in)satisfação dos Professores: Estudo de opiniões dos Professores do Ensino Secundário do Distrito de Bragança. In M. T. Estrela (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. (pp.81-115). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal
- Aryee, S. & Luk, V. (1996). Work and Nonwork Influences on the Career Satisfaction of Dual-Earner Couples. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 38-52 (acedido a 16 de Agosto de 2010, disponível em <http://www.sciencedirect.com>).
- Benavente, A. (1992). A Reforma Educativa e a Formação de Professores. In António Nóvoa e Thomas S. Popkewitz (org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. (pp.47-56). Lisboa: Educa.
- Braga da Cruz, M – 1990 – *A situação do Professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação, Lisboa, ME
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cardoso, A. (2003). *A Receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O Professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.
- Carvalho, L. (1991). *O clima de escola e a estabilidade do corpo docente. Estudo em dois estabelecimentos de ensino*. Tese de mestrado, não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cruz, M. ; Dias, A.; Sanches, J.& Tavares, J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*. 24 (103-104), 1187-1293.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Direcção Regional da Educação. (2007). Guião Orientações para Gestão Curricular dos PERE. Açores: DRE (acedido a 20/07/2009, disponível em <http://www.srec.azores.gov.pt>).
- Fachada, M. (1991). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.
- Ferreira, J. Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGrawHill.
- Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation – les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Dumond.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, J. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp.141-169).Porto: Porto Editora.
- Herzberg, F.; Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley and Sons.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants: Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos Professores. In A. Nóvoa. *Vidas de professores* (pp.31-61). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S & Santos, J. (2004). Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, (52), 39-58 (acedido em 02/08/2010, disponível em: [http:// readlyc.uaemex.mx](http://readlyc.uaemex.mx))
- Krapp, A. & Lemos, M. (2002). Os interesses dos alunos como condição e como objectivo da aprendizagem escolar. In M. Lemos & T. Carvalho. *O aluno na sala de aula* .(pp. 76-102). Porto: Porto Editora.
- Lima, M. ; Vala, M. & Monteiro, M. (1994). A satisfação organizacional: Confronto de modelos. In J. Vala, M. Monteiro, & A. Caetano. *Psicologia social das organizações: Estudos em empresas portuguesas* (pp. 101-175). Oeiras: Celta Editores.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas, estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- Leal et al. (2010, Junho). Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência. Comunicação apresentada no IX Colóquio sobre Questões Curriculares/ V Colóquio Luso-Brasileiro, sob o tema “ Debater o Currículo e seus Campos-Políticas, Fundamentos e Práticas”, Porto.
- Leal et al. (no prelo). Promover a aprendizagem, transformar o ensino: o contributo do projecto de investigação para um currículo relevante. *Revista Interações*.
- Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo, *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1) 137-142.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of Job satisfaction. In M. Dunnette (Ed), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Marques, Ramiro. (1993). *A escola e os pais. Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marujo, H., Neto L.& Perloiro, M.(1999). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Medeiros, M. (1999). *Desenvolvimento, aprendizagem e supervisão: que futuro?* Cadernos CIDInE. Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação/secretaria de estado da reforma educativa (1991). *Programa Educação Para Todos. Reforma Educativa, Julho/1991*, desdobrável policopiado (acedido a 14 de Abril de 2010, disponível em www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/AnalRevEducacao.doc).
- Moderno, A. (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico no Ensino e na Formação Profissional*. Aveiro: Edições do Autor.
- Monteiro, A. (1999). O 25 de Abril e o direito à educação. *Inovação*, 12, 109-129.

- Morais, F. (2002). *Desenvolvimento Profissional do Professor: representações de factores do Contexto Promotores de Desenvolvimento* (Tese de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Morais, F. & Medeiros T. (2007) *Desenvolvimento Profissional do Professor: A chave do Problema*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Moreira, J. (1991, Setembro). *Desenvolvimento profissional dos professores: Acepções, concepções e implicações*. Comunicação apresentada no III Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos", Évora.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa-Instituto de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreno, J. (1998). Motivação de Professores: Estudo de factores Motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (I), 87-101.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora
- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico. (1989). *Exames das políticas nacionais de educação*. Portugal. Lisboa: gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação e Cultura.
- Organização Internacional do Trabalho (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau International du Travail.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L. (2001). Que professor para a educação secundária? In J. Tavares & I. Brzezinsky (org.), *O conhecimento profissional de professores: a praxis*

educacional como paradigma de construção (pp. 81-112). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha

Pereira, F. (2005). *Satisfação e bem-estar docente: Um estudo com professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Ilha de S. Miguel*. (Tese de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores

Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Faculdade Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra. (acedido a 20 de Julho de 2010, disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html)

Pombo, O. et al (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Porter, L. & Steers, R. (1973). Organizational, work and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80 (2), 151-176.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, A. (1999). Compreender e Avaliar. In R. Mota Cardoso (org.), *O stress na Profissão Docente: Como prevenir, como manejar*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, M. (1995). Atitudes da população portuguesa perante o trabalho. *Organizações e Trabalho*, 14, 33-63.

Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário. Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Coimbra.

- Seixas, P. (1997). *A carreira dos professores : constrangimentos, oportunidades e estratégias*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Simões, C. & Simões, H.(1995). Nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão. In. I. Alarcão (org.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. (pp.107-123). Aveiro: CIDInE
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, F. (2010). A investigação enquanto prática de deliberação curricular: o caso do projecto ICR. *Revista Interações*. 14 (6), 32-56.
- Vala, J; Bastos, J. & Catarro, M. (1983). Dimensões das motivações para o trabalho - Um estudo empírico. *Psicologia*, 3 e 4 (4), 251-260.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley & Sons.

Legislação consultada

- Circular DRE n.º 9/99, de 22 de Abril.
- Decreto-Lei n.º 338/79, de 25 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.
- Decreto Legislativo Regional n.º 30/2000/A de 11 de Agosto.
- Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho.
- Despacho Normativo n.º 156/98, de 18 de Junho.
- Despacho Normativo n.º 24/2001, de 26 de Abril
- Despacho Normativo n.º 84/2001, de 2 de Agosto.

Despacho Normativo n.º 61/2001, de 27 de Dezembro.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

Portaria n.º 37/2006, de 4 de Maio.

Portaria n.º 76/2009, de 23 de Setembro.

Portaria n.º 53/2010 de 4 de Junho.

Anexos

Anexo I



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Ex.mo. Sr. Presidente do Conselho Executivo
da EBI da xxxxxxx

Ponta Delgada, xx de xxxxxx de 2010

Sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade dos Açores, e estou a desenvolver um trabalho de investigação sobre o impacto da dinamização de programas educativos de recuperação de escolaridade no desenvolvimento e satisfação profissional dos professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, sob a orientação da Doutora Susana Mira Leal.

Para o desenvolvimento do referido estudo, preciso proceder à realização de inquéritos por entrevista a professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico responsáveis pela dinamização de Programas Específicos de Recuperação de Escolaridade.

Venho, assim, por este meio, solicitar a V. Ex.^a permissão para proceder à realização das referidas entrevistas a docentes da escola sob a Vossa autorização e responsabilidade.

Aguardando despacho favorável, endereço-Vos os melhores cumprimentos, agradecendo desde já a Vossa atenção e colaboração.

A Mestranda

Ana Beatriz Gouveia Botelho

(tln: xxxxxxxxxxx)

Anexo II



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Protocolo Ético de Investigação

Este protocolo estabelece as condições de participação da(o) entrevistada(o) num projecto de investigação desenvolvido por Ana Beatriz Gouveia Botelho, sob a orientação da Professora Doutora Susana Mira Leal, destinando-se a uma investigação sobre “A dinamização de programas específicos de recuperação de escolaridade e o desenvolvimento e a satisfação profissional dos professores”.

Com a assinatura do presente protocolo, investigadora e entrevistada(o) acordam o seguinte:

1. a participação na entrevista é voluntária, podendo a(o) entrevistada(o) recusar responder a qualquer questão formulada ou a qualquer momento suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;
2. a entrevista será realizada no local e hora acordados com a(o) entrevistada(o), tendo em conta a sua opinião e disponibilidade pessoal;
3. o conteúdo da entrevista será submetido a gravação áudio por uma questão de economia de tempo e fidelidade ao discurso da(o) entrevistada(o), podendo ser facultada àquela(e) a cópia da mesma, se nisso manifestar interesse;
4. a(o) entrevistada(o) poderá requerer à investigadora uma transcrição integral da sua entrevista, e nela proceder a eventuais supressões ou clarificações;
5. o conteúdo da entrevista será mantido em sigilo, podendo apenas ser usado pela investigadora, para os fins investigativos enunciados e para efeitos de divulgação científica;
6. o conteúdo da entrevista poderá ser total ou parcialmente divulgado no corpo do trabalho, salvaguardando sempre o anonimato da(o) entrevistada(o).

A assinatura do presente protocolo pressupõe o acordo entre a investigadora e a(o) entrevistada(o) relativamente aos temas e condições nela definidas.

_____, _____ de _____ de 2009

A investigadora

A(O) entrevistada(o)

Anexo III

Guião de entrevista

Sexo _____

Idade _____

Escola _____

Situação profissional _____

Habilitações _____

- 1 – Há quanto tempo é professor no 1º/2º ciclo?
- 2- Há quanto tempo trabalha com alunos em Programas Educativos de Recuperação de Escolaridade?
- 3- – Com que programas tem trabalhado/trabalha?
 - 4 - A leccionação no âmbito desse(s) programa(s) foi por opção sua?
 - 4.1- Se **sim**, porquê?
 - 4.2- Se **não**, como encarou a possibilidade de trabalhar com alunos de PERE?
- 5- A sua escola aplica critérios na selecção dos professores que trabalham no âmbito desses programas?
 - 5.1- Se **sim**, quais?
 - 5.2 – Qual é a sua opinião relativamente a esses critérios?
- 6- Frequentou alguma formação para trabalhar com esses programas?
 - 6.1 - Se **sim**, qual?
 - 6.2 - Se **não**, que formação considera ser fundamental?
 - 6.3 - Porquê?
- 7- Na sua opinião, existem diferenças entre trabalhar com alunos em programas de recuperação da escolaridade e alunos em programas escolares regulares?
 - 7.1 - Se sim, quais?
- 8- Fale-me um pouco dos alunos com quem tem trabalhado no âmbito de programas de recuperação da escolaridade.
- 9 – Fale-me agora do trabalho que desenvolve com esses alunos.
- 10 - Tem sentido dificuldades nesse trabalho?
 - 10.1 - Se **sim**, quais são as principais dificuldades que tem sentido?
 - 10.2 - Tem conseguido ultrapassá-las?

- 10.3 - Se **sim**, como?
- 10.4 **Se não**, o que pensa fazer a esse respeito?
- 11 - Tem sido apoiado/acompanhado no desenvolvimento do trabalho com esses alunos?
- 11.1 - **Se sim**, em que medida?
- 11.1.1 - Por quem?
- 11.1.2 - Como avalia o impacto desse acompanhamento na sua acção?
- 11.2 - **Se não**, o que pensa que deve ser feito?
- 11.2.1 - Porquê?
- 12 - Trabalha em conjunto com outros professores de alunos em programas de recuperação da escolaridade?
- 12.1 - **Se sim**, o que fazem?
- 12.1.1 - Como avalia a importância desse trabalho para a sua acção?
- 12.2- **Se não**, parece-lhe que este trabalho seria útil?
- 12.2.1-Porquê?
- 13 - Qual é a sua opinião relativamente à existência de programas de recuperação de escolaridade?
- 14 - Qual é a avaliação que faz da implementação desses programas na R.A.A.? E na sua Escola?
- 14.1 - Na sua opinião, essa implementação pode ser melhorada?
- 14.2 - Se sim, o que se poderá fazer nesse sentido?
- 15 - Que balanço faz do trabalho que tem desenvolvido no âmbito desses programas?
- 16 – Como se sente ao trabalhar com alunos de PERE?
- 17 – Se tiver oportunidade de trabalhar com alunos PERE no próximo ano lectivo, está disponível?
- 17.1- Porquê?
- 18-Considera que a sua participação na implementação de programas de recuperação de escolaridade foi uma experiência positiva?
- 18.1**Se sim**, de que modo?
- 18.2 **Se não**, porquê?
- 19- Se tivesse de aconselhar um colega que fosse iniciar o trabalho com alunos de PERE, que conselhos lhe daria?