

Práticas reflexivas em contexto: estudo de caso sobre a ação e a reflexão docente numa escola privada

Joana Gomes Rodrigues

Tese de Doutoramento em Educação
Especialidade de Formação e Supervisão de Professores

Dezembro, 2023

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, na Especialidade de Formação e Supervisão de Professores, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Viera da Silva e sob a coorientação científica da Professora Doutora Carolina Maria Dias Gonçalves

DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,



Lisboa, 4 de dezembro de 2023.

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A orientadora,



Lisboa, 4 de dezembro de 2023.

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A coorientadora,

Assinado por: **Carolina Maria Dias Gonçalves**
Num. de Identificação: 11289911
Data: 2023.12.04 07:12:05 -0500

Aos meus avós, pais e marido

PRÁTICAS REFLEXIVAS EM CONTEXTO: ESTUDO DE CASO SOBRE A AÇÃO E A REFLEXÃO DOCENTE NUMA ESCOLA PRIVADA

JOANA GOMES RODRIGUES

RESUMO

O presente estudo assenta numa investigação descritiva, abrangente e exploratória sobre o docente e as suas práticas pedagógicas, no ensino privado. Para a sua concretização, assumimos a reflexão sobre a *praxis* como fundamental, não só *per si* mas igualmente no contexto do desenvolvimento profissional docente.

Assim, objetiva-se contribuir para o conhecimento sobre o perfil e formas de atuação do professor do ensino privado do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, tendo por base a reflexão dos participantes sobre a sua profissão e a sua prática pedagógica diária.

A investigação, de natureza qualitativa, contou com a participação de setenta e quatro professores de uma escola privada da área de Lisboa. Para a recolha de dados, foi aplicado um inquérito por questionário, que foca oito dimensões específicas: "Pensar a pandemia na minha prática docente"; "Pensar o ensino em geral"; "Pensar a pessoa por detrás do docente"; "Pensar o *eu* profissional"; "Pensar o *eu* profissional na relação com os outros"; "Pensar o ensino privado"; "Pensar o currículo" e "Pensar o ensino na relação com as TIC". Adicionalmente, recorreu-se também aos "Diários de Práticas" (adaptados dos "Diários de Aula" de Zabala, 1994) e à observação não participante de aulas para consciencialização das ações docentes. Todos os dados foram alvo de uma análise qualitativa, abrangente e descritiva (Esteves, 2006).

Os dados obtidos permitem-nos inferir, entre muitos outros aspetos referidos nesta investigação, que os docentes permanecem no ensino privado pela estabilidade profissional e financeira. Reconhecem a importância de refletir sobre a prática para aperfeiçoamento, cumprimento de objetivos pessoais e correção de atitudes. Consideram que os alunos os veem como amigáveis, mas exigentes e que os valores familiares coincidem com os escolares.

PALAVRAS-CHAVE: professores, práticas reflexivas, relação pedagógica.

ABSTRACT

The present study is based on a descriptive, comprehensive and exploratory investigation about teachers and their pedagogical practices in private education. For its implementation, we assume the reflection on praxis as fundamental, not only *per se* but also in the context of teaching professional development.

Thus, the objective is to contribute to the knowledge about the profile and ways of acting of the private education teacher from the 1st Cycle of Basic Education to Secondary Education, based on the reflection of the participants on their profession and daily pedagogical practice.

The investigation, of a qualitative nature, has seventy-four teachers from a private school in the Lisbon area. For data collection, a questionnaire survey was applied, which focuses on eight specific dimensions: "Think about the pandemic in my teaching practice"; "Think about teaching in general"; "Think about the person behind the teacher"; "Think about the professional self"; "Think about the professional self in relation to others"; "Think about private education"; "Think about the curriculum" and "Think about teaching in relation to ICT". Additionally, we also used the "Practice Diaries" (adapted from "Diários de Aula" by Zabalza, 1994) and non-participant observation of classes was carried out to raise awareness of teaching actions. All data were subjected to a qualitative, comprehensive and descriptive analysis (Esteves, 2006).

The data obtained allow us to infer, among many other aspects referred to in this investigation, that teachers remain in private education due to professional and financial stability, recognize the importance of reflecting on practice for improvement, fulfillment of personal goals and attitude correction. They consider that students see them as friendly but demanding and that family values coincide with school values.

KEYWORDS: teachers, reflexive practices, pedagogical relationship.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico e Conceptual.....	4
Capítulo I - A profissão docente em Portugal.....	4
1. Evolução histórica.....	4
2. A profissão docente no século XXI.....	7
2.1. Perfil do professor, conhecimentos e práticas diárias.....	7
2.2. A (in)satisfação docente.....	8
2.3. Os professores portugueses e o contexto pandémico.....	12
Capítulo II - O ensino privado.....	16
1. Breve evolução histórica e social em Portugal.....	16
2. Ensino Privado <i>versus</i> Ensino Público.....	17
3. Análise comparada do estatuto do ensino público e do estatuto do ensino privado português.....	20
4. Cultura, cultura organizacional e cultura de escola.....	22
Capítulo III – Desenvolvimento Profissional Docente.....	26
1. Profissionalidade e Profissionalismo.....	26
2. Caracterização do Desenvolvimento Profissional Docente.....	28
2.1. Formação contínua e Desenvolvimento Profissional Docente.....	32
2.2. Estratégias de Desenvolvimento Profissional Docente.....	35
2.3. Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente.....	38
Capítulo IV - A reflexividade.....	40
1. Evolução do conceito.....	40
2. O papel das práticas reflexivas no desenvolvimento profissional docente.....	42
3. A reflexão na formação e supervisão de professores. Que caminhos percorrer?.....	50
Parte II - A investigação empírica.....	63
Capítulo V - Opções epistemológicas e metodológicas.....	63
1. O estudo de caso.....	63
2. Contexto e participantes do estudo.....	65
Capítulo VI – Procedimentos e Instrumentos de recolha e análise de dados	73
1. Entrevistas.....	73

2. Inquérito por questionário.....	74
3. "Diários de Práticas"	76
4. Observações e gravações de aulas.....	79
5. Organização e tratamento da informação.....	82
6. O campo da validação de procedimentos.....	84
Parte III – Análise de resultados.....	86
1.Representações dos professores sobre as suas vivências.....	86
1.1. Inquérito por questionário.....	86
2. Análise das suas práticas pedagógicas.....	286
2.1. "Diários de Práticas"	286
2.2. Observações e gravações de aulas.....	296
3. Discussão de resultados.....	308
Parte IV – Considerações finais.....	312
Referências.....	318
Lista de tabelas.....	
Anexos.....	
Anexo 1 – Cronograma das fases do estudo	
Anexo 2 - Protocolo de consentimento para investigação em colégio privado	
Anexo 3 - Protocolo de consentimento para participação na investigação	
Anexo 4 - Protocolo de consentimento informado, por parte do Encarregado de Educação, para participação do seu educando na investigação	
Anexo 5 – Tabela com as profissões pré-ensino dos participantes com os números de frequência	
Anexo 6 - Guião de entrevista semiestruturada ao Diretor Executivo da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo	
Anexo 7 – Transcrição integral da entrevista ao Diretor Executivo da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, Dr. Rodrigo Queirós e Melo	
Anexo 8 – Análise de conteúdo completa da entrevista anterior com unidades de registo	
Anexo 9 - Guião de entrevista semiestruturada à Diretora do Estabelecimento de Ensino Privado em estudo	
Anexo 10 – Transcrição integral da entrevista à Diretora do Estabelecimento de Ensino Privado em estudo	
Anexo 11 – Análise de conteúdo completa da entrevista anterior com unidades de registo	

Anexo 12 - Inquérito por questionário aos docentes (distribuído por links de acordo com as várias dimensões, no *Google Forms*)

Anexo 13 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “O que sentiu quando soube que ia para casa dar aulas online pela segunda vez, em janeiro de 2021?” da dimensão *Pensar a pandemia na minha prática docente* do inquérito por questionário

Anexo 14 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “Como se sente relativamente à forma como o ensino é visto hoje em dia?” da dimensão *Pensar o ensino em geral* do inquérito por questionário

Anexo 15 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “Indique três palavras-chave que lhe ocorrem quando inicia a semana de trabalho” da dimensão *Pensar o “eu” profissional* do inquérito por questionário

Anexo 16 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “Indique três defeitos seus como docente” da dimensão *Pensar o “eu” profissional* do inquérito por questionário

Anexo 17 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “O que considera dever mudar em si de forma mais premente?” da dimensão *Pensar o “eu” profissional* do inquérito por questionário.

Anexo 18 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “Como é que pensa que os seus alunos o(a) veem?” da dimensão *Pensar o “eu” profissional na relação com os outros* do inquérito por questionário

Anexo 19 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “Porquê?” [Colocaria a hipótese de matricular um filho seu no ensino privado?] da dimensão *Pensar o regime privado* do inquérito por questionário

Anexo 20 – “Diário de Práticas”

Anexo 21 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 1

Anexo 22 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 2

Anexo 23 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 3

Anexo 24 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 4

Anexo 25 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 5

Anexo 26 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 6

Anexo 27 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 7

Anexo 28 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” do Participante 8

Anexo 29 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 9

Anexo 30 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 10

Anexo 31 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 11

Anexo 32 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 12

Anexo 33 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 13

Anexo 34 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 14

Anexo 35 – Análise de conteúdo da questão final que integra os “Diários de Práticas”

Anexo 36 - Descrição da primeira aula observada com gravação de vídeo do Participante 1

Anexo 37 - Descrição da primeira ficha de observação da classe do Participante 1

Anexo 38 - Descrição da segunda aula observada com gravação de vídeo do Participante 1

Anexo 39 - Descrição da segunda ficha de observação da classe do Participante 1

Anexo 40 - Descrição da primeira aula observada com gravação de vídeo do Participante 2

Anexo 41 - Descrição da primeira ficha de observação da classe do Participante 2

Anexo 42 - Descrição da segunda aula observada com gravação de vídeo do Participante 2

Anexo 43 - Descrição da segunda ficha de observação da classe do Participante 2

Anexo 44 - Descrição da primeira aula observada com gravação de vídeo do Participante 3

Anexo 45 - Descrição da primeira ficha de observação da classe do Participante 3

Anexo 46 - Descrição da segunda aula observada com gravação de vídeo do Participante 3

Anexo 47 - Descrição da segunda ficha de observação da classe do Participante 3

Anexo 48 - Descrição da primeira aula observada com gravação de vídeo do Participante 4

Anexo 49 - Descrição da primeira ficha de observação da classe do Participante 4

Anexo 50 - Descrição da segunda aula observada com gravação de vídeo do Participante 4

Anexo 51 - Descrição da segunda ficha de observação da classe do Participante 4

Anexo 52 - Descrição da primeira aula observada com gravação de vídeo do Participante 5

Anexo 53 - Descrição da primeira ficha de observação da classe do Participante 5

Anexo 54 - Descrição da segunda aula observada com gravação de vídeo do Participante 5

Anexo 55 - Descrição da segunda ficha de observação da classe do Participante 5

Anexo 56 - Descrição da primeira aula observada com gravação de vídeo do Participante 6

Anexo 57 - Descrição da primeira ficha de observação da classe do Participante 6

Anexo 58 - Descrição da segunda aula observada com gravação de vídeo do Participante 6

Anexo 59 - Descrição da segunda ficha de observação da classe do Participante 6

LISTA DE ABREVIATURAS

AEEP	Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
CNE	Conselho Nacional de Educação
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EPC	Ensino Particular e Cooperativo
FENPROF	Federação Nacional dos Professores
FNE	Federação Nacional da Educação
FpC	Filosofia para Crianças
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério da Educação e Ciência
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

A nossa investigação centra-se no professor e nas suas práticas pedagógicas, no setor privado da educação. Justificamos o interesse por este setor em específico, uma vez que a investigação neste contexto é ainda diminuta, quando comparada com a investigação realizada sobre o exercício da profissão no ensino público. É, portanto, nosso intuito contribuir com mais conhecimento sobre a prática docente no regime privado em Portugal.

Neste sentido, debruçamo-nos sobre o perfil do docente e a sua ação diária, que se encontra naturalmente revestida de múltiplas singularidades/complexidades e que importa conhecer. Efetivamente, no seu trabalho diário, o professor enfrenta desafios como planificar e atuar em sala de aula, tentando encontrar as dinâmicas mais adequadas a cada contexto e a cada grupo-turma. Para tal, a reflexão sobre a prática, também ela complexa e desafiante, afigura-se como um exercício contínuo necessário a um bom exercício do ofício, como o confirmam vários autores (Dewey, 1910; Schon, 1983; Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Alarcão, 2001; Pimenta & Ghedin, 2002 e Tardif, 2008).

De facto, o tema da reflexividade na *praxis* é trabalhado desde o século XX e continua a ser debatido na formação de professores (Estrela & Caetano, 2010; Ponte, 2022), ressaltando-se a necessidade cada vez mais premente de práticos reflexivos e não de professores meramente tecnicistas, que apenas transmitem conhecimentos (Day, 1999; Nóvoa, 2007). O ato de refletir conduz a uma maior consciencialização sobre as ações, potenciando o desenvolvimento profissional docente. Mas será que os professores evidenciam reflexão sobre a sua *praxis* de forma continuada e diária? É neste âmbito que situamos o nosso estudo.

O objetivo do nosso trabalho é contribuir para o conhecimento sobre o perfil e formas de atuação do professor em exercício no ensino privado (do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário), tendo por base a reflexão dos participantes sobre a profissão e a sua prática pedagógica diária. Com vista à sua consecução, pretendemos dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Qual o perfil do professor do ensino privado e as suas motivações para o exercício da profissão neste sistema de ensino em específico?

2. De que forma o docente entende o estado da educação no contexto atual?
3. Qual o seu posicionamento sobre as disciplinas que leciona/conteúdos programáticos?
4. Qual a percepção que o docente tem do seu trabalho diário e a sua relação com a comunidade educativa?
5. Que pessoa é o professor e quais as suas ambições futuras para o exercício da profissão?

Ao nível da estrutura, a nossa investigação inicia-se com a Introdução, em que expomos a Problemática e em que se apresenta brevemente alguma fundamentação teórica, os objetivos e questões de investigação e a explicação detalhada da forma como se organiza internamente este trabalho.

A Parte I é dedicada ao enquadramento teórico e conceptual. Subdivide-se nos seguintes capítulos: Capítulo I – A profissão docente em Portugal, que se desdobra em cinco pontos: 1. Evolução histórica, 2. A profissão docente no século XXI, 2.1. Perfil do professor, conhecimentos e práticas diárias, 2.2. A (in)satisfação docente e 2.3. Os professores portugueses e o contexto pandémico; Capítulo II – O ensino privado, desdobrado em quatro pontos: 1. Breve evolução histórica e social em Portugal, 2. Ensino Privado *versus* Ensino Público, 3. Análise comparada do estatuto do ensino público e do estatuto do ensino privado português e 4. Cultura, cultura organizacional e cultura de escola. Ainda na Parte I encontramos o Capítulo III – Desenvolvimento Profissional Docente, desdobrando-se o mesmo em cinco pontos: 1. Profissionalidade e Profissionalismo, 2. Caracterização do Desenvolvimento Profissional Docente, 2.1. Formação contínua e Desenvolvimento Profissional Docente, 2.2. Estratégias de Desenvolvimento Profissional Docente e 2.3. Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente. Por fim, contamos com o Capítulo IV - A reflexividade, que se subdivide em três pontos: 1. Evolução do conceito, 2. O papel das práticas reflexivas no desenvolvimento profissional docente e 3. A reflexão na formação e supervisão de professores. Que caminhos percorrer?

A Parte II do trabalho centra-se na investigação empírica. É composta por dois capítulos, o V em que se desenvolvem as opções epistemológicas e metodológicas que

presidiram à elaboração do nosso estudo. Nele, encontramos dois pontos: 1. O estudo de caso e 2. Contexto e participantes do estudo. O capítulo VI versa os Procedimentos e instrumentos de recolha e análise de dados: 1. Entrevistas, 2. Inquérito por questionário, 3. “Diários de Práticas”, 4. Observações e gravações de aulas, 5. Organização e tratamento da informação e 6. O campo da validação de procedimentos.

A Parte III diz respeito à análise de resultados, subdividindo-se em dois momentos: 1. Representações dos professores sobre as suas vivências e 2. Análise das suas práticas pedagógicas. No que diz respeito ao primeiro ponto, analisamos as respostas ao inquérito por questionário e no ponto 2. centramo-nos nos “Diários de Práticas” e nas “Observações e gravações de aulas”. Por fim, no ponto 3. apresentamos a discussão de resultados.

Na Parte IV, expomos as considerações finais do estudo, sintetizando os resultados através da apresentação das respostas às nossas questões de investigação. Refletimos igualmente sobre as limitações do nosso estudo e propomos sugestões para investigações futuras.

Finda a investigação, apresentamos as referências, a lista de tabelas e os anexos.

Parte I – Enquadramento Teórico e Conceptual

Capítulo I - A profissão docente em Portugal

1. Evolução histórica

Nesta secção, abordamos a evolução histórica da figura do professor desde a sua formação de base, compreendendo os pressupostos existentes no panorama educativo e que foram sofrendo alterações ao longo dos tempos.

Na Antiguidade Clássica e Idade Média existiam dois tipos de ensino: o especializado, lecionado por artesãos e dirigido aos filhos da classe mais pobre e o intelectual, direccionado às elites com supervisão da Igreja Católica. Neste último contexto, o professor também tinha a função de evangelizar, espalhar a fé, pelo que na formação de professores a preocupação passava pela educação moral e religiosa.

O ensino manteve-se nestes moldes até à implementação das reformas Pombalinas em meados do século XVIII com o objetivo de enfraquecer a influência dos Jesuítas. Foi então criada uma nova rede de escolas com os docentes a serem nomeados pelo Estado e aqui a profissão compôs-se por um grupo mais homogéneo em Portugal.

A 28 de junho de 1759 com o Alvará Régio, é possível clarificar que o ensino estava sob o controlo total do Estado e onde os professores precisavam de adquirir uma licença após realização de um exame: “A partir de 1 de Outubro, ninguém poderá ministrar quer ensino público quer privado, sem autorização adequada, sob pena de ser punido na medida da sua falta e de não mais exercer no Reino” (Andrade, 1984, p. 676). Nesta época, os professores tinham um elevado reconhecimento social, já que se acreditava que era através da educação que o país evoluiria (Nóvoa, 1999).

Entre os séculos XIX e XX, verificaram-se importantes mudanças na profissão: a afirmação efetiva de estabelecimentos de formação de professores, o aparecimento de sindicatos para defesa dos interesses desta classe e um crescente número de elementos femininos na docência.

Se a Primeira República coloca os professores numa posição de destaque para formarem pessoas, em especial o professor primário que gozava de grande prestígio, também é certo que há várias correntes a pedir uma maior autonomia docente, dado

que o controlo estatal continua profundamente enraizado, agudizando-se ainda mais com o Estado Novo. Efetivamente, a imagem do professor tornou-se simultaneamente mais socialmente destacada e controlada, encerraram-se várias escolas republicanas ou foram transformadas, e a formação de professores encontrava-se ameaçada nos trâmites em que havia sido pensada.

A preocupação com a educação em Portugal torna-se particularmente visível quando, por exemplo, nos anos sessenta do século XX, nos posicionamos em último lugar no cômputo europeu face à taxa de alfabetização. Como consequência, a formação de professores emerge como uma necessidade evidente. De facto, foi nos anos setenta com a Reforma Veiga Simão que a educação ganhou um novo fôlego, aumentando-se exponencialmente o número de professores a nível nacional. Em 1974 e com a instauração da Democracia, a escola de elite deu lugar a um sistema de ensino de massas, o ensino superior desenvolveu-se e a formação de professores definia o seu caminho de forma mais sólida, existindo até quem considere que após este período assistimos a uma fase de “cristalização” até ao momento presente relativamente à reflexão sobre esta mesma matéria (Nóvoa, 1992).

De facto, só em 1984 com o livro “O professor é uma pessoa” de Ada Abraham é que verificamos uma consciencialização efetiva do professor como pessoa. Até então, não se entendia o docente como elemento fundamental do processo educativo.

Ainda assim, os anos oitenta do século XX foram difíceis, uma vez que pessoas sem as devidas habilitações foram recrutadas para lecionação por causa da massificação escolar, pelo que, por força das circunstâncias, a profissionalização era levada a cabo obrigatoriamente em serviço. Tal como referem Formosinho e Machado (2007):

Do lado dos professores [...] numa primeira fase, a expansão escolar obrigou a alargar a sua base de recrutamento (habilitações académicas e profissionais), conduziu à diminuição do perfil da função docente e ao abaixamento do nível médio geral de qualificação dos professores. (p. 72)

Na senda deste processo, os anos noventa foram já mais direccionados para a formação continuada com o Estatuto da Carreira Docente em discussão e aprovação.

Cotovio (2004) releva mesmo que perante todo percurso histórico deste sistema de ensino:

[...] podemos considerar que o ensino privado exerceu funções meritórias, e mesmo atacado e marginalizado pelo Estado impôs-se com audácia e determinação, foi pioneiro em metodologias e em praticamente todos os níveis de ensino, cobriu uma zona considerável no domínio do ensino secundário, exercendo importantes funções culturais e sociais e, apesar dos condicionalismos impostos pelos sucessivos governos, continua a querer colaborar na educação nacional. (p. 183)

2. A profissão docente no século XXI

Nesta secção, apresentamos o perfil (desejável) do professor no presente século, características inerentes à profissão e alguns desafios que se lhe afiguram em contexto educativo. O nosso estudo empírico permitirá contribuir também com dados sobre o tema.

2.1. Perfil do professor, conhecimentos e práticas diárias

Importa referir primeiramente que a atividade docente apresenta desde logo uma característica distintiva das demais, uma vez que, no mesmo universo, agrega pessoas com múltiplas habilitações, áreas científicas diversas e percursos de formação muito distintos.

A par com esta complexidade de que se reveste a génese da profissão, os tempos também são exigentes e singulares, em que os professores têm múltiplos afazeres e responsabilidades, obrigando à existência de competências diversas (Conceição & Sousa, 2012). De facto, Rego (2014) refere que o perfil do docente do século XXI passa, para além do domínio dos conhecimentos científicos e curriculares, por competências de cidadania mais demarcadas como o respeito pelo outro e a tolerância.

Nóvoa (2009, p. 28) refere mesmo que no século em que nos encontramos, o professor é um “psicólogo” que tenta descortinar o lado emocional e afetivo dos alunos, numa tentativa de se aproximar dos mesmos e encontrar linhas orientadoras para o entendimento de uma possível causa-efeito no seu processo de aprendizagem (Majó & Marqués, 2002).

Efetivamente, Mesquita (2011) define que o docente do nosso século deve “ser um guia, [...] um orientador [...]”, fazendo “com [que] os alunos sejam competentes para ultrapassar situações, nomeadamente, problemáticas” (pp. 85-86). Já Neves (2007) afirma que “os educadores são agentes de desenvolvimento humano” (p. 94) com a obrigação de contribuírem com valores morais e sociais que ultrapassam já a esfera escolar e se transportam para a sociedade em geral.

Deste modo, assumindo a importância do docente e dos seus conhecimentos para enfrentar os desafios diários, Calderhead (1987) relembra que o conhecimento do professor é especializado, tal como o de outros profissionais:

Tal como um médico possui conhecimento formal de Psicologia e Patologia, juntamente com conhecimento adquirido a partir da experiência acerca do comportamento dos pacientes e das várias combinações de sintomas que complicam a tarefa de diagnosticar, o professor adquiriu conhecimento acerca do currículo, métodos de ensino, conteúdo disciplinar e comportamento dos jovens, juntamente com a riqueza de outras informações particulares que resultam da experiência de trabalhar com crianças em contextos diversificados e com materiais variados. Como outros profissionais, os professores confiam neste conhecimento especializado para [exercer] o seu trabalho diário.
(p. 1)

Acrescenta o filósofo Gary Fenstermacher (1994) que se verificam dois tipos de conhecimento profissional docente: o formal e o prático, em que o primeiro é teórico e fruto da ciência e o segundo que resulta da experiência, sendo mediado pela ação e pela reflexão. Diríamos, portanto, que a profissão docente se joga nesta dualidade entre teoria e prática, sendo a última mais desafiante pelo contexto de imprevisibilidade que acarreta.

2.2. A (in)satisfação docente

Nesta secção, apresentamos alguns indicadores de descontentamento por parte dos professores no contexto atual, tendo por base vários estudos que o comprovam. A nossa investigação permitirá contribuir também com dados sobre o tema.

Ben-Peretz e Flores (2018) afirmam que a profissão docente tem sido pautada por tensões e incertezas, mais visíveis nas duas últimas décadas do século passado e que

resultam das mutações sociais, políticas, culturais e agora também digitais que se verificam de forma cada vez mais evidente na sociedade e a que a escola não é alheia.

De facto, o panorama atual é marcado por cargas letivas e não letivas excessivas bem como burocracias que se avolumam, retirando tempo e capacidade aos professores para partilharem experiências e aprenderem mutuamente. A este respeito, Amorim (2017) é perentório ao afirmar que “o excesso de burocracia que lhes é exigido, (...) [faz] com que passem mais tempo em redor de plataformas digitais e «papelada», do que a preparar aulas e recursos diversificados” (p. 26). Também Flores (2005), num estudo realizado a professores, refere que estes consideram que ser docente é realmente complicado e burocrático. Numa outra investigação de Flores et al. (2014), afirma-se que os professores se encontram assoberbados de burocracias e normativos que originam a instabilidade, a dúvida, a carreira sem progressões, as condições de trabalho cada vez mais deficitárias e, consequentemente, a degradação do desenvolvimento profissional, de que falaremos mais à frente no nosso estudo.

Com efeito, os docentes têm-se visto desvalorizados, sem autoridade, reconhecimento social e com uma total ausência de opinião face ao seu trabalho diário. Como refere Estrela (1997), a insatisfação docente passa por fatores ligados à docência em si, mas também por todo o contexto envolvente a nível social e político. Acrescentam Pedro e Peixoto (2006) que fatores externos à profissão como as remunerações, as relações laborais e as políticas contribuem para o grau de insatisfação dos docentes.

Por seu turno, Flores et al. (2007) desenvolveram uma investigação com professores portugueses e ingleses, em que se destaca, no caso português, que 95% dos docentes referiram o aumento da carga de trabalho diário. Já no estudo de Coelho (2015), confirma-se igualmente, entre outros aspetos, que os professores sentem a sobrecarga de trabalho bem como a falta de tempo para a reflexão.

Deste modo, a insatisfação dos professores tem conduzido a estudos especificamente elaborados e centrados no abandono da carreira, de que é exemplo o estudo “Factors affecting teacher retention: qualitative investigation research report” (2018), referindo novamente problemas como a sobrecarga de trabalho. Na Irlanda, em 2022, 90% das escolas secundárias estavam em dificuldades em recrutar docentes (Neves, 2022). Efetivamente, no relatório “World Happiness Report 2017”, ressalva-se precisamente que os fatores de felicidade no trabalho são, entre outros, considerar-se bem

pago, o equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, a segurança do emprego e as oportunidades de carreira.

Já o estudo “The global report on the status of teachers 2021”, com dados de 128 líderes sindicais em 94 países revela que, a nível mundial, os professores se encontram com demasiado trabalho, pouca valorização e baixos salários. Esteve (1999) afirma mesmo que os problemas se prendem com “a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais” (p. 98), enquanto Azevedo (2021) referia, numa entrevista em março de 2021, ser “urgente uma redignificação da profissão docente”, não deixando nunca de “escutar os alunos e os professores”. (p. 4)

O mal-estar docente é uma realidade e comprova-se, por exemplo, por um estudo de Varela et al. (2018), que contou com a inquirição de 18420 docentes, permitindo concluir que 76,4% apresentavam indícios de desgaste emocional e stress.

Atente-se também nos resultados do relatório TALIS de 2018, o único que dá voz aos professores e diretores escolares e que é revelador do estado do ensino em Portugal. Na União Europeia, 22% dos professores referem que não voltariam a escolher esta profissão se pudessem voltar atrás, enquanto no nosso país esta percentagem ronda os 35,2%. Ainda assim, a esmagadora maioria diz estar satisfeita com a função que desempenha diariamente. Num estudo recente de Santos et al. (2018), a propósito do *burnout* e stress em professores na zona norte e em escolas públicas, concluiu-se que o stress passa por sentirem a sua profissão constantemente desvalorizada e sentem-se pressionados em relação ao tempo e ritmo de trabalho. Verificou-se igualmente que a indisciplina em sala de aula já não constitui um motivo tão apontado pelos participantes. Já em relação ao *burnout*, sobressaem fatores como o cansaço, a noção de desvalorização e a perda de controlo em situações concretas do dia-a-dia. Assim, os conceitos de stress e *burnout* aparecem amplamente interligados.

Já na década de 90 do século passado, Kyriacou (1998) referia que o stress docente passava por seis categorias distintas: o comportamento discente, a pressão e sobrecarga do trabalho, um reduzido espírito de grupo, condições de trabalho deficitárias, reduzidas perspetivas em termos de salário e progressão e o confronto com a

necessidade de mudança. Em 2009, Pocinho e Capelo encontraram igualmente os mesmos resultados conducentes ao stress dos professores.

Recentemente, vários estudos apontam outros fatores impulsionadores de stress como o não controlo de decisões, a escassez de recursos, a insatisfação laboral mas também ao nível da falta de partilha entre colegas, a desvalorização social e a dificuldade em gerir o tempo entre família e trabalho (Alarcon et al., 2017; Fitchett et al., 2017; Zuniga-Jara & Pizarro-Leon, 2018).

Por seu turno, Azevedo et al. (2016), na apresentação dos resultados do inquérito: “As motivações e preocupações dos professores” pela Fundação Manuel Leão, revelaram que de entre a amostragem de professores do ensino público e do ensino privado, há um claro sentimento de gosto pelo exercício da profissão, que o nosso estudo também corrobora. São os professores do ensino particular que evidenciam maior desejo de continuar a lecionar, sendo que quase 100% dos intervenientes revelam sentir que a burocracia tem aumentado consideravelmente. No mesmo sentido, os professores inquiridos revelam, na sua maioria, não ter tempo para refletir sobre as suas práticas. Em adição, não sentem que a sociedade os valoriza, sendo que é no Ensino Privado que os professores entendem que os alunos valorizam o trabalho docente e é onde há maior confiança por parte dos Encarregados de Educação (a nossa investigação também revela dados do Ensino Particular que seguem esta linha). Os autores são perentórios ao afirmarem que:

Não se trabalha regularmente de modo reflexivo e em grupo, levantando interrogações, analisando situações e práticas, avaliando e tirando conclusões, tranquilamente, trimestre a trimestre, ano após ano, com base no trabalho desenvolvido, acumulando assim conhecimento profissional. Este é escasso e não há alibis capazes de amaciar esta ausência (como são a constante mobilidade dos docentes de escola em escola, o facto de lidarmos com pessoas e cada aluno ser diferente do outro, ...). (p. 83)

Em 2022, o estudo “Observatório de saúde psicológica e bem-estar: monitorização e ação” levado a cabo pelo Ministério da Educação e com o objetivo de apresentar dados específicos sobre os alunos, que se estendeu também aos professores, depois da pandemia, revela que 1/3 dos alunos e 1/2 dos professores evidenciam sinais de sofrimento psicológico. Por outro lado, 50% dos professores referem sentir momentos de tristeza, irritação e problemas relacionados com o sono. O estudo clarifica ainda as causas do mal-estar docente: ambiente escolar, direção, idade e tempo de serviço.

2.3. Os professores portugueses e o contexto pandémico

Nesta secção, aborda-se brevemente o impacto da pandemia na docência e respetivos desafios que se lhe afiguraram como resposta a um novo contexto. O nosso estudo empírico permitirá contribuir também com dados sobre o tema.

O tipo de ensino no período pandémico foi associado inicialmente ao modelo de Ensino à Distância (E@D), mas mais tarde passou a designar-se por Ensino Remoto de Emergência. Este último emergiu da necessidade de uma rápida resposta à pandemia, em que não havia planificação e acompanhando a mudança brusca necessária com os materiais disponíveis no momento (Godinho, 2020). Os dois modelos apresentam diferenças. De acordo com Moreira et al. (2020), o Ensino à Distância prende-se com a distância física entre professor e aluno e em que este último gere o seu processo de aprendizagem em termos de local, hora para o fazer, ritmo e conteúdos. Por parte do professor, há que ter um trabalho de planificação previamente elaborado com os materiais dirigidos à autonomia do aluno enquanto aprendiz. Para Dias-Trindade et al. (2020), o E@D “resulta de um ecossistema educacional online robusto e bem planeado com o uso inovador de ferramentas digitais nos processos de ensino e aprendizagem” (p. 6). Neste sentido, ensino *online* foi outra terminologia usada para o ensino em contexto pandémico, dada a utilização de meios tecnológicos/digitais.

No que respeita aos professores, mostramos evidências do impacto que a pandemia teve, a partir de vários estudos, muito embora seja ainda um tema pouco aprofundado, dada a proximidade temporal de que ainda se reveste.

Num estudo realizado por Graça et al. (2020) a quatro professores, dois do ensino público e dois do ensino privado, através da recolha de dados por narrativas

reflexivas, em linha com o nosso trabalho, concluiu-se que a pandemia potenciou o trabalho docente no que diz respeito à transformação necessária ao nível do currículo e da tecnologia e que potenciou o trabalho discente em relação ao desenvolvimento de competências variadas como o conhecimento e as componentes pessoais e sociais.

Já Flores et al. (2021a), num estudo em que participaram 2369 professores portugueses e em que se pretendia compreender a sua adaptação ao contexto de ensino exigido pela pandemia, verificaram-se muitas dificuldades em criar condições para os alunos acederem a plataformas e em reorganizar todo o trabalho, quer na escola quer individualmente. Ainda assim, os professores encararam este período como positivo e desafiador, não deixando de lado aspetos mais negativos como “stress, ansiedade, desorientação ou esgotamento” (p. 21). Neste estudo, os autores fazem saber que ainda são escassos os estudos sobre a forma como docentes e alunos experienciaram o período de confinamento, sendo que o nosso trabalho também pretende contribuir com mais dados sobre esta questão.

De acordo com o estudo de Pacheco et al. (2021), o período pandémico trouxe aos professores mais burocracia, sobretudo em termos de planificação, novas formas de ensinar e a modificação da relação entre professor e aluno. Já Alves et al. (2020) referem que, no período pandémico, os professores se preocuparam com os alunos em termos emocionais e pedagógicos e mencionam que a grande dificuldade passou pelo tempo despendido com o ensino à distância. Com efeito, este estudo corrobora o anterior, quando se refere à sobrecarga de tarefas, stress e ansiedade por parte dos docentes.

Graça e Gonzaga (2021) aplicaram um inquérito por questionário a 78 professores portugueses e brasileiros, o que permitiu concluir no caso português que se destacaram características como “a resiliência, a adaptação, a flexibilidade curricular e as competências digitais” (p. 3152). Por seu turno, Verdasca (2021) analisou narrativas de professores, do ensino básico ao ensino secundário, quer de escolas públicas, quer de escolas privadas, sobre a forma como os docentes experienciaram o período pandémico. Referiram, entre outros aspetos, que o horário de trabalho aumentou substancialmente e que a relação escola-família saiu fortalecida, uma vez que as famílias se aperceberam do trabalho efetivo desenvolvido pelos professores.

Em 2022, o Ministério da Educação apresentou o estudo “Observatório de saúde psicológica e bem-estar: monitorização e ação”, já referido anteriormente neste

trabalho, com o objetivo de divulgar dados específicos sobre os alunos, que se estendeu também aos professores depois da pandemia, revelando que mais de metade dos docentes refere que a vida ficou “pior ou muito pior com os amigos e na escola” (p. 140).

Por outro lado, o relatório do CNE “Educação em tempo de pandemia” (2021) revela que o Ensino à Distância permitiu reavivar a reflexão sobre as práticas educativas e possíveis modificações. De facto, de acordo com Dias Figueiredo, na semana virtual do Departamento de Ciência e Tecnologia da Universidade Portucalense a 8 de maio de 2020, o período pandémico permitiu perceber que, como foi dada iniciativa aos docentes, se verificou uma criatividade já há muito desaparecida, em que as redes sociais também foram um palco interessante para partilha de experiências. Deduz-se, assim, que sem regras demasiado rígidas emanadas superiormente, os professores potenciaram os seus conhecimentos. Como afirma Alaiz (2020):

Para quem se habituou a considerar que o sistema educativo mundial se encontrava demasiado ligado a um modelo escolar tradicional, inadequado aos novos tempos, convenhamos que surpreende a rapidez da metamorfose que foi capaz de realizar. Diríamos que a escola, na senda da profecia de M. McLuhan, ao mesmo tempo que se alargou, que se estendeu geograficamente, também encurtou distâncias: entre professores e alunos (aumentando as interações diferenciadas) e, sobretudo, entre filhos e pais. (pp. 136-137)

Com a pandemia e a consequente emergência de novas tecnologias, os professores tiveram de adaptar as suas práticas e encontrar novas ferramentas de trabalho (Oliveira et al., 2020; Ponte, 2002). Multiplicaram-se até em iniciativas para colmatar as lacunas informáticas de alguns alunos, o que mostra realmente a importância que os professores adquiriram nesta fase (Flores & Gago, 2020; Hodges et al., 2020). Também Nóvoa (2021) referiu, a propósito do Dia Mundial do Professor de 2021, que “a pandemia serviu para mostrar que os professores são mesmo insubstituíveis” (p. 1).

Finalmente, Flores et al. (2021b) reforçam o que já aqui havia sido referido: a necessidade de um estudo aprofundado sobre as consequências na aprendizagem dos alunos e no dia-a-dia dos professores do ensino remoto de emergência. A nossa investigação pretende contribuir com mais dados sobre o assunto.

Capítulo II - O ensino privado

1. Breve evolução histórica e social em Portugal

Nesta secção, é nosso propósito traçar brevemente a evolução histórica e social que o ensino privado teve até ao momento em Portugal.

Historicamente, a Constituição de 1822 já apontava para a liberdade de qualquer pessoa poder abrir uma escola se assim o desejasse, sendo que nunca é demais recordar que o ensino privado teve uma importância inegável no que concerne à escolaridade dos portugueses, apoiando e suprimindo as necessidades escolares existentes desde o século XIX. Com efeito, e continuando numa retrospectiva histórica, podemos afirmar que o ensino privado viu a sua dimensão reduzida com Salazar. O Estado Novo veio travar o crescimento deste ensino pelas ideologias enraizadas e forte controlo estatal. O primeiro estatuto do ensino particular foi publicado a 16 de janeiro de 1931 e mais três se seguiram. Do terceiro, destacou-se o facto de se ressaltar que o ensino privado podia receber alunos que reprovassem no ensino público. Em 1947, um decreto promulgado pelo ministro Pires de Lima atestava que os alunos do ensino privado eram obrigados a prestar provas nas escolas públicas e a 27 de junho de 1949 foi publicada a Lei de Bases do Ensino Particular, que é um estatuto que se prolonga até 1980. O Estado só ia permitindo a abertura de escolas privadas onde existisse carência de estabelecimentos públicos, sendo que foi apenas em 1971 que se iniciaram os subsídios às escolas particulares.

A democracia trouxe um novo fôlego ao ensino privado. Com a lei 9/79 de 19 de março, houve uma outra compreensão do ensino particular, já que, com esta lei se integrou o ensino cooperativo no ensino particular com a designação E.P.C (Ensino Particular e Cooperativo). Outras leis se seguiram até à publicação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (21 de novembro de 1980), em que se contemplam os contratos de associação e a questão da autonomia pedagógica. Ainda assim só se consagrou na Constituição a existência de escolas particulares e cooperativas em 1982. Deu-se mais um avanço quando em 1986 se publicou a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em que o ensino privado já surge com um significado próprio e único. Por fim, o novo estatuto do ensino particular e cooperativo foi regulamentado pela última vez em 2013 (cf. ponto seguinte do trabalho com explanação mais abrangente), sendo que, desde 1980, não

tinha sofrido alterações muito significativas, ilustrando precisamente que há uma maior atenção e vontade relativamente a este setor da educação.

Importa clarificar que o ensino privado abrange as escolas particulares, que são geridas a título privado, singular e/ou coletivo e as cooperativas, que se regem por um quadro legal específico. Os docentes têm de ter a mesma qualificação para ingressarem num ou noutro tipo de ensino. Interessante é também verificar que se assiste cada vez mais a um progressivo esbatimento na relação público/privado, dada a proliferação das escolas privadas com financiamentos públicos e situações de “paralelismo pedagógico”. De facto, é nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto que há maior concentração de estabelecimentos, por força do maior poder económico. Efetivamente, esta é uma tendência que remonta já ao século XIX.

2. Ensino Privado *versus* Ensino Público

Nesta secção, pretendemos divulgar perceções de autores que se posicionam a favor do ensino privado e outros que defendem o ensino público, por forma a ampliar conhecimentos sobre os dois sistemas de ensino.

A relação público/privado é e será sempre controversa pelo conjunto de opiniões e posições vincadas relativamente às vantagens e desvantagens de cada um destes setores, sendo um debate que já vem de há muito tempo (OCDE, 2022). Neste sentido, são recorrentes as discussões aquando da divulgação dos *rankings*, pela desvalorização de muitos em relação ao assunto, mas sobretudo porque os resultados que deles emanam concedem maioritariamente vantagem às escolas privadas. Ainda assim, Estêvão (2001) ressalva que “os efeitos positivos das organizações privadas num dado momento podem não passar de efeitos conjunturais, de curto ou médio prazo, podendo vir a revelar-se mais tarde ou noutros espaços geográficos como menos eficientes que as organizações públicas” (p. 48). Adicionalmente, verifica-se ainda um certo preconceito quando os jovens optam pela via do privado no que respeita ao ingresso no ensino superior, surgindo a ideia de um maior facilitismo no estudo, por força dos valores monetários envolvidos. Atente-se num estudo da OCDE de 2019, em que Portugal surge entre os dez países com o ensino privado mais elitista, tomando-se por comparação mais de cinquenta países da OCDE. No nosso país, as mensalidades são pagas na íntegra pelas

famílias, contudo, em muitos outros países, como por exemplo, na Holanda, no Reino Unido ou na Suécia, o Estado subsidia o ensino privado, custeando-o parcial ou até mesmo integralmente.

Trabalha-se cientificamente sobre o ensino privado a nível internacional, mas em Portugal ainda são escassos os autores que se dedicam à análise deste regime. Mesmo assim, Belchior (1978) afirma que “o ensino particular é assim, em Portugal, uma das possibilidades de concretização da liberdade de ensinar e, ainda que não seja no campo teórico a única, negada a sua existência efectiva, nega-se o pluralismo educativo” (p. 521). Por sua vez, Franco (1994) reconhece que “o ensino particular (ou privado) e cooperativo (...) é uma forma eminente de exercer a liberdade de escolha e fundação de escolas: pode dizer-se até que, ao menos nos sistemas sociais que conhecemos, sem ensino particular não existe liberdade de ensino” (p. 19). Mais concretamente, Quaresma (2011) releva que o ensino privado tem ganhado nos últimos anos um papel mais evidente pela “propalada crise da escola atual” (p. 107), enquanto Estêvão (1998) refere que se dá pouca atenção a este setor de educação, associando o ensino privado a uma escola “de direita” e com uma imagem de instituição “conservadora, classista, autoritária e endoutrinadora” (2001, p. 445). Já a escola pública, no entender do autor, é de “esquerda” conotada como “progressista, igualitária, tolerante, laica” (2001, p. 445). Como vantagens deste modelo, o mesmo autor acredita que se promove a qualidade, enquanto Ávila (1967) referia em documento do Ministério da Educação denominado por “Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional” que o ensino privado se assumia como um serviço de interesse público. Cotovio (2004) corrobora desta opinião, dizendo que:

[...] o ensino privado, se não foi pioneiro das principais iniciativas a nível educativo e cultural, pelo menos acompanhou-as desde a sua génese. E isto, em todos os períodos e em todas as valências. Esteve em tudo, privilegiou os mais desfavorecidos e também atendeu as elites, resistiu aos ataques e tem uma dívida de gratidão para com a Igreja católica, promotora quase exclusiva da educação e da cultura, durante largos séculos. Tudo isto, apesar das lacunas,

das imperfeições, das disfuncionalidades, dos excessos, inerentes à sua condição de organização humana. (p. 401)

Por seu turno, Madsen (2005) aponta o facto de a organização ser menos complexa que a do público. Já Alderman et al. (2001) referem que o ensino privado providencia um ambiente de maior inovação. Coleman et al. (1982) mencionam que os estabelecimentos deste setor acompanham os alunos de forma mais próxima, possuem uma componente mais demarcada a nível de disciplina e ordem, atentam mais na importância das atividades extracurriculares, mas também no estímulo pela aprendizagem e pela construção de valores enquanto ser humano. Abrantes e Quaresma (2013) acrescentam que a existência de dois sistemas permite a escolha por parte dos pais e encarregados de educação e acarreta uma competição saudável, indo ao encontro das aprendizagens dos alunos e consequente sucesso. Pinheiro (2011) refere que “nas sociedades e políticas contemporâneas podemos verificar uma elevada competitividade, um maior nível de diferenciação e especialização, de eficiências e eficácia relacionado com a privatização e com a liberalização” (p. 20). No entanto, Cotovio (2004) acredita que há falta de apoio ao ensino privado porque “encontramos um Estado receoso de delegar em terceiros áreas consideradas fundamentais na sociedade” (p. 183).

Em posição oposta, encontram-se Pinheiro (2011) e Barroso (2005) que defendem que o ensino privado cria desigualdades e que falta sensibilidade aos atores deste setor para incutirem a igualdade na educação. Reid (2003) também defende o ensino público como o melhor.

Já Justino (2010) menciona que, em 2003, num apuramento feito pelo Ministério da Educação, os custos entre público e privado não eram assim tão diferentes, o que permite desacreditar a ideia de que o regime privado é economicamente mais desfavorável para o país. Com efeito, a privatização é sempre uma tarefa árdua quando o estado assume um peso incontestável, mas ainda assim assistiu-se, especialmente em 2020 e no período da pandemia, a um momento em que os encarregados de educação se desacreditaram das potencialidades da escola pública, atestando-se esta afirmação com as listas de espera para os colégios privados no ano letivo de 2020/2021 (Silva & Freitas, 2020).

Adicionalmente, o próprio relatório do Conselho Nacional de Educação divulgado em 2020, reforça que se observou o seguinte:

Ao longo da última década, uma redução do número de alunos matriculados em estabelecimentos de natureza privada dependentes do Estado e um aumento do número de alunos em estabelecimentos de natureza privada independentes do Estado, sobretudo em cursos de dupla certificação. (p.11)

Concluimos, portanto, que esta é já uma tendência que se verifica há muito, não se tendo identificado apenas no período da pandemia.

3. Análise comparada do estatuto do ensino público e do estatuto do ensino privado português

Nesta secção do trabalho, realizar-se-á uma análise comparada dos estatutos do ensino público e privado português, para uma melhor compreensão do assunto.

O estatuto do ensino público, na sua última versão, data de 2 de julho de 2012 (decreto-lei n.º 137/2012), sendo que um ano mais tarde foi aprovada a versão última do estatuto do ensino privado, datando de 4 de novembro de 2013 (decreto-lei n.º152/2013). Este último conta com sete capítulos e setenta e três artigos, enquanto o estatuto do público apresenta uma extensão superior com oito capítulos e setenta e dois artigos.

Começaremos necessariamente a análise pelo documento do ensino público, em que se refere o objetivo de atribuir, de forma cada vez mais premente, autonomia às escolas, sendo este o primeiro ponto em comum nos dois estatutos. No ensino privado, a questão da autonomia pedagógica também é relevada e possível de atingir se cumpridos os requisitos mínimos exigidos.

No estatuto público, destaca-se que “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis

e ciclos de ensino [...]” (p. 3341); já no ensino privado, não se verificam agrupamentos mas “cada escola pode funcionar num único edifício ou num edifício sede e secções, polos ou delegações” (p. 6347). Ainda neste último documento, é interessante que o Governo Português reconheça as mais-valias do ensino privado: “O ensino particular e cooperativo é uma componente essencial do sistema educativo português, constituindo um instrumento para a dinamização da inovação em educação” (p. 6341), especificando-se ainda mais este facto no estatuto do ensino público e apontando para uma salutar complementaridade:

[...] Podem ainda os agrupamentos de escolas ou as escolas não agrupadas estabelecer com outras escolas, públicas ou privadas, formas temporárias ou duradouras de cooperação e de articulação aos diferentes níveis, podendo para o efeito constituir parcerias, associações, redes ou outras formas de aproximação e partilha [...]. (p. 3342)

Nele, são desenvolvidas todas as questões ligadas à função do Diretor, dos vários Departamentos, Coordenação, Conselho Administrativo, entre outros, ao passo que no estatuto do ensino privado é ao estabelecimento de ensino que compete criar todas as normas de funcionamento e organização no exercício da sua autonomia pedagógica, administrativa, financeira e gozando de autorização provisória ou definitiva conforme o cumprimento dos requisitos exigidos pelo Ministério da Educação.

Não obstante esta diferença, todos os estabelecimentos dos dois sistemas de ensino encontram-se sujeitos à fiscalização do MEC (Ministério da Educação e Ciência) em igualdade de circunstâncias. Outro ponto em comum diz respeito aos docentes, que podem lecionar em ambos os sistemas, já que as habilitações académicas e profissionais exigidas são exatamente as mesmas, esclarecendo-se no estatuto do ensino privado que “[...] é contado o tempo de serviço prestado no ensino particular e cooperativo [...]” (p. 6351) para efeitos de ingresso no ensino público.

Apesar de ser desejável uma equiparação dos estatutos da carreira docente, continuam a verificar-se diferenças assinaláveis entre o ensino público e privado como sejam: auferem-se salários mais elevados na escola pública com um horário de trabalho

mais reduzido e a prioridade no acesso ao concurso nacional é diferente, já que o professor do ensino privado que queira concorrer ao ensino público é colocado em terceira prioridade. Adicionalmente, foi assinado, no que se refere ao ensino privado, um novo contrato coletivo de trabalho em 2017, no qual, mediante o pagamento de uma quotização sindical a um sindicato à escolha de entre os celebrantes do contrato, os docentes sobem de escalão nos termos previstos da lei. Caso contrário, ou seja, a recusa a esta adesão, ficam ao abrigo do contrato anterior com a carreira congelada. Só houve um estabelecimento de ensino que estabeleceu um contrato específico com normas individuais, sendo que todos os restantes ficaram ao abrigo desta medida geral. Concomitantemente, centros de formação recusam a entrada de docentes do privado por ausência de códigos necessários à inscrição, atribuídos apenas aos agrupamentos de escolas públicas. Todas estas situações permitem-nos levantar algumas questões: não serão, na sua génese, todos professores? Será que na formação para aceder à profissão houve alguma diferença curricular, tendo por base o objetivo de ingresso num ou noutro sistema de ensino? Curiosamente, no fim do seu ciclo de estudos, os docentes têm de ter a mesma qualificação académica para ingressarem em qualquer um dos sistemas: o mestrado.

No entanto, a propósito da questão das habilitações e dada a falta de docentes como já referenciado neste trabalho, é certo que o ensino privado e o ensino público já se encontram a contratar docentes sem profissionalização para suprir necessidades.

4. Cultura, cultura organizacional e cultura de escola

Dado que o nosso estudo se centra numa escola em específico, é particularmente relevante abordar, ainda que de forma breve, conceitos como o de cultura, cultura organizacional e cultura de escola.

Dentro das múltiplas abordagens existentes, o conceito de cultura é definido por Geertz (1989) como:

Um padrão historicamente transmitido de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais

os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes em relação à vida. (p.56)

Efetivamente, pensar a escola é entendê-la como organização com uma cultura própria, no sentido em que existem indubitavelmente especificidades inerentes a cada instituição/organização. No fundo, é conhecer as realidades locais, assumindo esta ideia “um papel central na Educação” (Carvalho, 2006, p.1).

Day (2001) lembra que o desenvolvimento organizacional da escola está intimamente ligado ao desenvolvimento do professor e Fullan (1987) afirma mesmo que há quatro fatores preponderantes para um desenvolvimento profissional docente de sucesso: encarar a vertente pessoal como um processo de aprendizagem, a liderança da escola, a sua cultura organizacional e os agentes externos locais e regionais.

Desta forma, Schein (2010) define “cultura organizacional” como:

Um padrão de pressupostos básicos partilhados que um grupo aprendeu à medida que resolveu os seus problemas de adaptação externa e integração interna, que tem funcionado suficiente bem para ser considerado válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como a forma adequada de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas. (p.12)

Lima (2006) não deixa de relembrar, mais tarde, que a palavra “organização” é polissémica, podendo referir-se a uma entidade ou ao próprio ato de organizar.

Portanto, reforçando a ideia de que a escola encerra em si determinada cultura, surge o conceito mais importante para este estudo: o de cultura de escola/escolar. Stolp e Smith (1995) definem cultura de escola como:

O padrão historicamente transmitido de significados que incluem as normas, valores, crenças, cerimónias, rituais, tradições e mitos entendidos, talvez em graus variados,

pelos membros de uma determinada comunidade escolar.
(p.13)

Barroso (2004) alerta que não se pode considerar a cultura de escola como sub-cultura da sociedade, destacando três perspectivas de abordagem ao conceito: (i) “perspetiva funcionalista”, em que a escola transmite simplesmente a sua cultura, entendida em sentido global; (ii) “perspetiva estruturalista”, em que a cultura de escola é criada pelas estruturas da instituição e (iii) “perspetiva interacionista”, em que a cultura da escola é a sua cultura de organização. Ou seja, em seu entender, não está em causa a cultura de escola em sentido global, mas sim a de cada estabelecimento em particular, no que concerne aos atores e às relações estabelecidas com o meio físico e com o saber.

O mesmo autor frisa igualmente que “o princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) constitui uma das marcas mais distintivas da “cultura escolar” (2004, p.6). Pérez Gómez (1998) apresenta a mesma linha de pensamento, porém, não lhe chamando “cultura escolar”, mas sim “cultura institucional”. Vários são os modelos de cultura escolar como o de Hargreaves (1994), o de Stoll e Fink (1996) e o “*Onion Model*” de Starrat (2011).

Hopkins (1985) refere que para melhorar o funcionamento de determinada escola, é importante que se proceda à autoanálise dessa mesma instituição. Neste sentido, o nosso contributo para este autoconhecimento centra-se na figura do professor. Já Torres (2018) chama a atenção para as “potencialidades da análise cultural na compreensão dos processos de escolarização e, em particular, da construção da excelência escolar” (p.168), o que também se relaciona com o nosso estudo, visando um estabelecimento específico de ensino privado com bons resultados académicos dos seus alunos. Nesta mesma linha, a autora esteve envolvida numa investigação, em 2015, que procurou compreender os efeitos da cultura escolar e dos processos de liderança estritamente interligados com a cultura de escola, sobre a produção de resultados académicos. O nosso estudo vai também nesta linha de pensamento, mas centrado sobretudo nos docentes, até porque na referida investigação, os alunos apontaram a “qualidade dos professores” como o fator mais determinante para a promoção da excelência.

Muitos são os autores que se têm debruçado sobre a cultura organizacional escolar, existindo múltiplos entendimentos e definições. Por exemplo, Torres (1997) define-a como "um processo de construção e reconstrução dialética entre cultura e organização, para o qual poderão concorrer dois tipos de fatores: os exógenos e os endógenos à organização escolar" (p.88). Os primeiros têm que ver com "variáveis sociais, políticas e socioprofissionais" e os segundos com "variáveis organizacionais e de sociabilidades escolares" (p.88). Desta forma, a cultura organizacional escolar insere-se num conceito mais amplo, o de "cultura escolar" que é uma variável externa, refletindo a sociedade e as regras formais instituídas.

Com efeito, "cultura escolar" e "cultura organizacional escolar" são as duas dinâmicas existentes numa instituição de ensino. Steyn (2010) refere mesmo que o contexto da escola, a sua cultura organizacional influencia a aprendizagem dos professores, até porque "a escola não está situada no vazio, pelo contrário, encontra-se imersa na sociedade e dela recebe influência e exigências" (Guerra, 2000, p. 18).

Deste modo, a cultura profissional docente é compreendida pela organização escolar onde a mesma se encontra. É no contexto organizacional que se evidencia o desenvolvimento pessoal e profissional do docente (Dillon-Peterson, 1981).

Já Bolívar (2003) acredita que quaisquer mudanças na escola terão de começar pela própria organização e pelos seus membros. Só desta forma qualquer instituição se poderá assumir como um espaço de reflexão e de aperfeiçoamento de práticas.

Ashkanasy et al. (2000) referem, por seu turno, que a cultura organizacional apresenta "dez dimensões: liderança, estrutura, inovação, desempenho profissional, planeamento, comunicação, contexto, ambiente de trabalho humanístico, desenvolvimento pessoal e socialização à entrada" (p. 141). Vários são também os modelos de clima organizacional, constituindo-se como exemplos o de Halpin e Crofts (1963), o de Likert (1967), o de Hansen e Wernerfelt (1989) e o de Glissom (2007). Neles, fica bem patente a importância que as lideranças ocupam, no sentido em que são os líderes das instituições que mobilizam, em primeira instância, os recursos conducentes aos objetivos que gizaram para determinado estabelecimento escolar. Day (2001) refere inclusive que os diretores das escolas são preponderantes na criação de culturas de aprendizagem individuais ou coletivas.

1. Profissionalidade e Profissionalismo

Nesta secção, referimo-nos aos conceitos de profissionalidade e profissionalismo, uma vez que se encontram diretamente relacionados com a ação docente e o seu desenvolvimento.

É a Hoyle (1980) que se atribui o conceito de profissionalidade docente, definindo-o como as atitudes do professor perante a prática, tendo em conta o conhecimento que possui. O autor distingue dois tipos: a profissionalidade restrita e a profissionalidade alargada, sendo que a primeira é circunscrita ao contexto de sala de aula, aos alunos e aos conteúdos a lecionar e a segunda é mais aprofundada, no sentido em que há preocupação em encontrar pressupostos por detrás da prática e em ampliar atividades realizadas, numa ótica de maior distanciamento apenas do contexto e tomando uma visão mais alargada do que é a educação.

Contreras (2012), por seu turno, define o termo como a totalidade das “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o chamado ofício educativo” (p. 47). O autor define três dimensões da profissionalidade: o compromisso em relação à profissão (ética), à comunidade e a competência profissional, que engloba conhecimentos e técnicas. Gauthier (1998), Gimeno Sacristán (1995) e Nóvoa (1992) são da mesma opinião, defendendo que a profissionalidade docente agrega conhecimentos, competências, valores, entre outros. No fundo, tudo o que é expectável que exista na figura do professor e que varia de docente para docente. Complementa Rodrigues (2006) que a profissionalidade engloba teoria e prática, sendo esta última assente na reflexividade, tema a que nos dedicaremos com profundidade no capítulo seguinte deste trabalho:

(...) relação dialéctica, entre uma sólida aquisição de conhecimento científico, na área específica de ensino e na área das Ciências da Educação, e uma prática reflexiva que requer capacidades de observação e análise, de diagnóstico e de avaliação segundo critérios pedagógicos éticos, e

políticos, ou seja, valorizando a prática e a experiência como local de produção de conhecimento. (p. 22)

Por seu turno, o conceito de profissionalismo docente tem que ver com o compromisso relativamente a valores e às ações quotidianas inseridas em determinado contexto escolar. Para Libâneo (2011) traduz-se em “compromisso como projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas, etc.” (p. 90). Já Lawn e Ozga (1988) defendem que:

Entre os professores, o profissionalismo pode ser considerado uma expressão do serviço à comunidade, bem como em outros tipos de trabalho [...]. Também se pode considerar uma força criada externamente que os une numa visão particular de seu trabalho [...]. O profissionalismo é, em parte, uma tentativa social de construir uma “qualificação”; a autonomia era, em parte, a criação por parte dos professores de um espaço defensivo em torno da referida “qualificação”. (p. 213)

Apesar de termos vindo a distinguir os dois conceitos, Ramalho et al. (2003) acreditam que os mesmos fazem parte de um conceito ainda maior: o de “profissionalização”. Neste sentido, Hypolito (1999) presta um importante contributo, clarificando que:

Profissionalismo tem de significar melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino. Assim, as comunidades, grupos e movimentos sociais têm de ser auscultados quanto à qualidade social da educação (...) Dessa maneira, a profissionalização tem de incluir o senso político de lidar com a ideia de que as definições de curriculum, conteúdos e métodos devem

resultar (...) mais das interrelações com as realidades culturais nas quais se circunscreve o acto quotidiano. (pp. 98-99)

Finalmente, e apesar das definições que fomos avançando para os dois conceitos em análise nesta secção do nosso trabalho, Estrela (2014) faz saber que:

A investigação sobre a profissionalidade e o profissionalismo docente está ainda na primeira infância, pois sabemos ainda pouco como é que os professores definem a sua profissionalidade e o seu profissionalismo, como vivem nas situações do dia a dia, como é que a sua identidade profissional é configurada por essa definição, que tipo de ameaças sentem que a pode pôr em causa, que conflitos éticos vivem decorrentes dos vários papéis para que são solicitados, que lugar têm a razão e a emoção na sua perceção e resolução... (p. 8)

2. Caracterização do Desenvolvimento Profissional Docente

Nesta secção, apresentamos características do Desenvolvimento Profissional Docente, socorrendo-nos de algumas representações sobre o assunto, dado que não existe um conceito único como definição. Meirinhos (2006) refere mesmo que o conceito “carece de significado unívoco”. (p. 31)

Primeiramente, importa referir que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida surgiu no relatório “Learning to be: the world of education today and tomorrow” da autoria de Fauré e foi publicado em 1972 pela UNESCO. Assume-se a existência de uma aprendizagem formal e informal, sendo a última mais extensa, como facilmente se compreende por resultar de um processo diário. Tal determinará o Desenvolvimento Profissional Docente, que começou a ganhar mais destaque a partir dos anos 80 do século XX.

Com efeito, Lopes (2004) releva que os termos “identidade”, “profissionalidade” (de que falámos anteriormente) e “desenvolvimento profissional” se interligam, sendo alvo de trabalho na investigação científica portuguesa a partir da década de 90 do século XX.

Já no século seguinte, Marcelo (2009) acrescenta que o entendimento do conceito tem vindo a mudar, considerando-se neste momento como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento docente” (p. 7).

Vai mais longe e caracteriza-o como “um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola, e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (p. 7). O autor defende inclusivamente que se deve entender “o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros” (p. 7). Também na ótica de Huberman (2000), o desenvolvimento profissional é paulatino e singular para cada docente. No mesmo sentido identitário, Morgado (2011) defende que a profissionalidade, que explorámos na secção anterior deste trabalho, se assume como um conceito estreitamente associado ao Desenvolvimento Profissional Docente (doravante, designado por DPD).

Fiorentini (2008), por seu turno, entende o DPD como “um processo contínuo que acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.” (p. 45).

Na tentativa de caracterizar o conceito surgem igualmente Darling-Hammond et al. (2017):

Aprendizagem profissional estruturada que resulta em produção de conhecimento docente e alteração das práticas, e melhorias dos resultados escolares dos alunos. É o produto de atividades promovidas externamente e outras integradas na dinâmica da escola que aumentam o conhecimento profissional docente e ajudam os professores a

alterar as suas práticas de ensino de modo a sustentar as aprendizagens dos alunos. (p. 2)

Por sua vez, e na senda dos autores anteriores que abordam o alargamento do conhecimento docente, Oliveira (1997) releva também que o desenvolvimento profissional se “reporta de uma forma mais específica, ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor” (p. 103). Também Smith e Sela (2005) relevam que o DPD é dependente da existência de atividades reflexivas com os colegas, porque ocorre debate, partilha, tanto de momentos positivos como de momentos negativos.

Em adição, Chitpin (2006) entende igualmente que o conhecimento profissional necessita de uma dimensão reflexiva, onde se entrecruzem a experiência do indivíduo, a exploração do erro e a componente teórica. Daí que Zabalza (2000) mencione que “a agradável experiência de aprender algo de novo a cada dia” deve ser transformado “num princípio de sobrevivência incontornável” (p. 165). Também para Moon (1999) e Saraiva e Ponte (2003), refletir é responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento profissional.

Para Guskey (2002), o DPD apresenta três pontos fundamentais: a consciência de que a mudança é um processo difícil, moroso e nem sempre confortável, é necessário garantir que os docentes recebem *feedbacks* com regularidade sobre os seus alunos e que os mesmos lhes são, posteriormente, devolvidos, para consciencialização e mudança de práticas, tanto de discentes como de docentes. Day (2017) confirma também que o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional se encontram interligados:

O processo através do qual os professores, sozinhos ou com outros: ampliam o seu comprometimento emocional e intelectual ao longo da carreira para incluir os propósitos éticos e morais mais amplos do ensino em contextos de reforma; reveem e renovam o seu sentido de identidade profissional positivo e o seu capital profissional adquirem

e desenvolvem criticamente os valores, as disposições, as qualidades, o conhecimento, as destrezas, as práticas e as capacidades para uma resiliência diária necessária para educar as crianças, jovens e colegas, no seu melhor, dentro e para lá da escola em cada fase da sua carreira; envolvem-se em processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional funcional e atitudinal. (p. 23)

Sparks e Loucks-Horsley (1990) apresentam modelos específicos de Desenvolvimento Profissional, de que falaremos adiante, clarificando o conceito “como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores” (pp. 234-235), sendo que, para Lopes (2004), a investigação sobre o assunto assenta em duas grandes tendências: uma que se apoia na descrição das práticas e outra que objetiva alterá-las. Para Villegas-Reimers (2003), “o desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática”. (p. 10). Ou seja, o DPD resulta da interação de determinadas “atitudes e competências.” (Krainer, 2001, p. 48)

Por seu turno, Oliveira-Formosinho (2009) releva que o Desenvolvimento Profissional Docente se constitui como “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (p. 226). O autor esclarece-nos, elencando três entendimentos do desenvolvimento profissional: o primeiro que se prende com a aquisição de competências e conhecimentos, o segundo que se relaciona com as condições de trabalho do docente e o terceiro que se liga à compreensão pessoal de crenças, histórias de vida, entre outros. García (1999) defende o mesmo, referindo que o desenvolvimento profissional dos professores surge ligado diretamente às condições no local de trabalho e “às teorias sobre a mudança e a aprendizagem do adulto” (p. 146).

Já Ponte (1998) defende que:

O desenvolvimento profissional do professor depende da criação de dispositivos e contextos – baseados nas escolas, mas com fortes ligações ao exterior – que estimulem o seu envolvimento activo, ao longo de toda a sua carreira, na resolução dos problemas com que se deparam no seu dia-a-dia e na reflexão sobre o seu posicionamento profissional”. (p. 55).

De facto, Bonito e Trindade (2008) corroboram a opinião de Ponte (1998), quando afirmam que o DPD implica mudança, crescimento, evolução positiva, tanto em relação ao conhecimento como em relação às atitudes em meio laboral. Para que tal aconteça, Rudduck (1991) sugere que o DPD se assume como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma, identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem, valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações”. (p. 129)

Finalmente, e de acordo com o parágrafo anterior, é possível associar o DPD aos conceitos de cultura de escola e de liderança (a que dedicámos também secção própria no nosso enquadramento), pois a escola constitui o espaço propício à aprendizagem e são o(s) líder(es) a criarem condições para os docentes conseguirem atingir aprendizagens mais profícuas.

2.1. Formação contínua e Desenvolvimento Profissional Docente

Nesta secção, propomo-nos abordar alguns autores que estabelecem a relação entre os conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional docente.

García (1992) lembra que “desenvolvimento” implica a ideia de evolução que ultrapassará, portanto, a formação inicial de professores. Ao existir um processo de aperfeiçoamento, verifica-se mudança, valorizando-se o contexto onde se está inserido. No mesmo sentido, Edelfelt e Johnson (1975) clarificam igualmente que:

A educação em serviço dos professores (ou desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento profissional) define-se como qualquer actividade de desenvolvimento profissional que um professor realize isoladamente ou com outros professores depois de ter recebido o seu certificado inicial de professor, e depois de começar a sua prática profissional. (p. 5)

No mesmo sentido, Rodrigues e Esteves (1993) mencionam também que os dois conceitos se encontram intimamente ligados:

Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a idade de que a sua inserção na carreira e qualitativamente diferenciada em relação a formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço que o professor possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial. (p. 62)

Para Thurlings et al. (2012), é importante que se promova a formação contínua dos docentes num clima colaborativo e baseado na reflexão. A este respeito, Lave e Wenger (1991), na sua teoria de aprendizagem com base na reflexão sobre a prática, referem que o desenvolvimento profissional envolve a participação social, originando o conceito de “comunidades de prática”, onde grupos de pessoas partilham interesses e se desenvolvem no contacto com o outro. No mesmo sentido, Eraut (1996) referiu-se a quatro paradigmas da formação contínua de docentes: o da compensação de deficiências, o do desenvolvimento, o da mudança e o da resolução dos problemas, ficando claro que, tal como o autor, também Elliot (1990) e Santos Guerra (2010) defendem a necessidade de aprendizagem ao longo da vida.

De facto, e segundo Marques (2003), o desenvolvimento profissional saudável implica reflexão e um percurso formativo que, por sua vez, se relaciona com o grau de motivação do profissional. Para Smith (2003), o desenvolvimento profissional pressupõe “tornar-se o melhor profissional que se pode ser” (p. 203), sendo que para tal a formação contínua é valiosa porque: “[...] permite compaginar pensamento e ação, reformular e atualizar a preparação dos docentes, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho” (Morgado, 2014, p. 69). Na mesma senda, Hrimech acrescenta que:

Temos a obrigação de aprender de forma contínua por nós próprios, descobrindo as melhores formas de o conseguir. De uma forma geral, neste contexto de crescimento exponencial das teorias e das práticas emerge a necessidade real e concreta de uma autoformação e da aprendizagem informal. (p. 172)

Ainda assim, Oliveira-Formosinho (2009) considera importante distinguir “formação contínua” de “desenvolvimento profissional”, sendo a primeira uma componente da segunda:

Mais do que um subsistema, a formação contínua e desenvolvimento profissional são perspetivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. (p. 225)

No mesmo sentido, Pacheco (1995) refere que a formação contínua permite o aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional. Roldão (2017) menciona

inclusivamente que a expressão “desenvolvimento profissional” é muito mais rigorosa do que “formação de professores”, defendendo que a mesma:

Implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direccionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional. Mas não é um processo autocentrado ou endógeno da instituição escolar, pois tem outra vertente exógena de interação: a satisfação do direito à aprendizagem que os alunos e a comunidade social esperam da escola - a única finalidade que, afinal, justifica a sua existência. (p. 201)

Finalmente, importa mencionar que em 2000, as questões da formação e do DPD foram discutidas pela União Europeia, com orientações emanadas da “Estratégia de Lisboa” e em que se defendeu como prioritária a aprendizagem ao longo da vida.

2.2. Estratégias de Desenvolvimento Profissional Docente

Nesta secção, abordamos algumas estratégias de desenvolvimento profissional docente que nos parecem oportunas, dada a sua pertinência para o nosso estudo.

Pérez (1988) expõe vários modelos de análise da prática docente, como por exemplo, a biografia, a auto e heterodescrição. De facto, a escrita como estratégia reflexiva data dos anos 80/90 do século passado (Cros, 2014), constituindo-se o diário como suporte fundamental a par com o portefólio ou as narrativas. García (1999) releva, na mesma linha de pensamento, que a investigação tem vindo a conferir atenção às narrativas dos professores (Merseth, 1991; Rich, 1992; Schön, 1991; Schulman, 1992). Carter (1990) afirma mesmo que as histórias se têm revelado fundamentais para o desenvolvimento da investigação sobre a formação docente.

Pensar a formação é agora mais importante do que simplesmente a prática e os comportamentos e aqui a escrita assume-se como a estratégia privilegiada. Nela, há distanciamento para analisar de forma mais clara determinados acontecimentos e com mais tempo, para que se alcance um certo comprometimento com a prática. Neste

sentido, Alsina et al. (2017) defendem que a reflexão é necessária porque este tipo de competências extravasa o contexto de sala de aula: “reflective competence is described as a continuous alternation between action and reflection”. (pp. 148-149). Portanto, constroem-se significados a partir, por exemplo, da análise de experiências de vida (Lesham & Trafford, 2006).

No mesmo sentido, Butt et al. (1992) defendem que a “autobiografia é pessoal e experiencial em si mesma; promove a reflexão sobre a experiência e a responsabilidade sobre a própria história. Está orientada para a ação e para a prática” (p. 19). Efetivamente, os autores apresentam cinco argumentos para demonstrar a importância das biografias no desenvolvimento profissional docente: o ser humano age de acordo com a interpretação que realiza do mundo, o conhecimento do próprio ponto de vista é relevante numa perspectiva de autoaperfeiçoamento, o docente aprende ao longo da vida, as biografias assumem-se como importantes no processo de avaliação do professor e, por último, possibilitam a partilha de histórias/experiências por parte do docente. Marcelo (1987) defende a existência de dois elementos nas reflexões dos professores: os constructos pessoais e as teorias que cada um possui de forma implícita.

Por seu turno, Ayers (1992) também partilha da opinião de que a autobiografia tem ganhado cada vez mais expressão na investigação. Connelly e Clandinin (1986) e Cortazzi (1993) também conferem importância às histórias que os professores relatam.

Munby et al. (2001) assumem que:

O conhecimento do professor também depende fortemente do contexto único de uma turma particular, e os professores frequentemente expressam e trocam o seu conhecimento no modo narrativo de episódios e histórias. O pensamento narrativo surge naturalmente nos professores, talvez mais frequentemente do que o pensamento paradigmático. (p. 878)

Adicionalmente, o processo de observação é também muito importante e conducente ao desenvolvimento profissional pela reflexão sobre a prática, de que

falaremos mais adiante, no capítulo dedicado à reflexividade. São muitas as vantagens da estratégia da observação, sendo que Vieira (1993) releva as seguintes:

1) consciencialização do professor face à (sua) prática pedagógica e às conceções que a determinam, 2) desenvolvimento de capacidades de descrição e de interpretação da (sua) prática, 3) confronto de práticas e conceções alternativas do processo de ensino/aprendizagem, 4) possibilidade de relacionar diferentes momentos de aprendizagem, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias para a sua resolução (sentido “clínico” da observação), 5) enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem, determinado em função dos objetivos e necessidades de formação do professor” (p. 83).

Machado e Formosinho (2009) também defendem a importância da reflexão pela observação:

A organização da escola por equipas educativas implica que cada equipa tome em mãos os espaços e os tempos de trabalho e os reconfigure em função das ações exigidas para o desenho e a implementação de um projeto comum (...) os professores observam e refletem, individualmente e, em conjunto, sobre as consequências das suas ações e da observação e reflexão na, pela e sobre a prática, emergindo novos significados.” (p. 119)

Finalmente, importa referir que se aprofundarão as estratégias mencionadas nesta secção, no capítulo dedicado à reflexividade, e em particular, ao papel das práticas reflexivas no desenvolvimento profissional docente.

2.3. Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente

Nesta secção, referimo-nos, de forma sintética, aos vários modelos de DPD.

De entre os vários modelos existentes a respeito do desenvolvimento profissional docente evidenciamos, a título exemplificativo, o de Sparks e Loucks-Horsley (1990), que apontam cinco modelos: 1) autónomo, sem qualquer programa formal e fruto das suas leituras e experiências, 2) observação, supervisão e apoio, onde existe reflexão e apoio entre os pares, 3) de desenvolvimento e melhoria do currículo e/ou da própria organização. E aqui estamos perante problemas concretos que o docente tem de resolver, 4) dos cursos formativos que emanam instruções para posterior reprodução e 5) investigação para a ação, onde partindo de um problema, o professor analisa-o com vista à sua resolução. Consideram inclusivamente que se podem combinar características dos vários modelos, tendo em conta as necessidades. Já Clarke e Hollingsworth (2002) defendem um modelo de mudança em quatro domínios: pessoal, das práticas, das consequências e externo.

Em Portugal, Lopes (2004) revela que a propósito do DPD se verificam duas tendências: a investigação descritiva de práticas e a investigação que tem por objetivo a mudança dessas mesmas práticas. Flores (2004) defende a criação de um modelo que permitisse incrementar o “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha”. (p. 139). A autora (2018, 2021c), mais recentemente, sistematizou modelos de DPD com base no trabalho de Kennedy (2005, 2014). Assim, a autora divide-os em três tipos: transmissivos, maleáveis e transformativos. No primeiro, os professores apenas executam o currículo, no segundo verifica-se o processo de supervisão clínica, em que já há espaço à transformação e no terceiro trata-se de uma aprendizagem já amplamente colaborativa, onde se incluem os estudos de aula, observações, entre outras atividades.

No entanto, Sachs (2009), numa análise crítica aos modelos que existem de DPD, apresentou a oferta disponível em quatro metáforas: “re-instrumentação”, em que a vertente é tecnicista, de cumprimento de regras e onde o professor não é reflexivo; “re-modelação”, em que o docente cumpre as mudanças emanadas pela tutela, o que não significa que atitudes e crenças do mesmo se alterem; “revitalização”, metáfora

diferente das duas anteriores, focando-se na aprendizagem individual de cada professor e dando ênfase à prática reflexiva entre pares. Verificam-se objetivos para modificar práticas. A última é a “re-imaginação”, em que é concedida autonomia aos professores, determinando objetivos, criando questões, encontrando possíveis soluções, numa ótica de discussão e reflexão com outros professores.

A terminar esta secção do nosso estudo, importa ainda mencionar que a avaliação docente se encontra igualmente associada ao desenvolvimento profissional dos professores, sendo que Coelho e Oliveira (2010) defendem que esta deve contribuir para o desenvolvimento profissional, mas numa ótica mais formativa. Ou seja, deve possibilitar ao docente “refletir, autoavaliar, ser avaliado, numa perspetiva de reflexão/ação conducente à melhoria de técnicas, estilos e estratégias de ensino, capazes de dar resposta a todos os alunos, promovendo o seu sucesso” (p. 12).

Desimone (2009) acredita que seria muito importante criar um quadro conceptual de estudos gerais sobre o DPD, para que se conseguisse obter mais claramente um entendimento de como incrementar oportunidades de aprendizagem melhoradas para os professores.

Capítulo IV - A reflexividade

1. Evolução do conceito

Nesta secção, abordamos autores que contribuíram para a evolução do conceito de "reflexão" no campo da educação, realçando as suas teorias principais.

John Dewey é o primeiro a aflorar o conceito de "reflexão", quando em 1910 publica a obra *How we Think*. Na sua ótica, refletir assume-se como a melhor forma de pensar, afastando-se da ideia de um mero ato de rotina. Para o autor, refletir apresenta dois momentos: a fase pré-reflexiva em que ocorre um problema e há que o solucionar e a fase pós-reflexiva em que se procura a solução para o problema. Neste processo, Dewey releva ainda que a ação reflexiva se reveste de intuição, emoção e paixão.

Schön (1987) defende o uso da reflexão a partir do real, apelidando o processo de *epistemologia da prática*. É este autor que introduz o conceito de *Professor Reflexivo*, que também se aborda neste trabalho. Alarcão (2011) clarifica que o processo reflexivo surge apenas quando a reflexão se baseia no conhecimento, ressaltando:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes certas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (p. 44)

Para Boud et al. (1985), refletir implica três estratégias: reviver experiências, procurar emoções nessas experiências e avaliar novamente o experienciado e seus resultados. Amaral et al. (1996) afirmam que:

A reflexão sobre a ação acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar

retrospectivamente. O olhar *a posteriori* sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos ocorridos. O professor toma consciência do que aconteceu, por vezes através de uma descrição verbal. (pp. 29-30)

Garcia (1992) apresenta, por seu turno, quatro formas de reflexão que podem emergir separadas ou em conjunto: introspeção, exame, indagação e espontaneidade. Já Perrenoud (2002) aponta fatores que motivam o processo reflexivo, como por exemplo, a fuga à rotina (na senda de Dewey) e a melhoria da prática. Cornford (2002) defende a eficácia das práticas reflexivas “(...) in achieving the desired objectives of a particular reflective approach” (p. 221), bem como Clark e Peterson (1986), quando se referem à importância da reflexão para o processo de planificação:

O processo de pensamento em que o professor se envolve antes da interacção na sala de aula e também o processo de pensamento ou reflexões que tem lugar a seguir à interacção na sala de aula e que guia o seu pensamento e projecções para a interacção futura na sala de aula. (p. 258)

Zeichner (1993) menciona que o conceito de *prático reflexivo* “reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência”. (p.17). O autor acrescenta mesmo que a reflexão faz sentido em grupo, distinguindo-se de Dewey e Schön por introduzir o conceito de *reflexão crítica*, que ajuda a “dar voz aos professores” (p. 32). Romer (2003) afasta-se do pensamento original de Schon por considerar que identificar os conteúdos orientadores da reflexão permanece ainda com um carácter ambíguo.

Alarcão e Roldão (2008) mencionam que a reflexão funciona como uma autoavaliação, traduzindo-se numa “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” (p.30). Esta última (2000) defende inclusivamente que o

conceito se tem tornado um suporte na investigação em educação, ao passo que Oliveira e Serrazina afirmam que "entender a ideia de professor reflexivo implica procurar as suas raízes no pensamento sobre a educação" (2002, p.30). Van Manen (1995) vai ainda mais longe, referindo que o processo reflexivo é relevante "não apenas como ferramenta para o ensino," mas igualmente como um "objetivo da educação" (p. 33). O que está em causa é recuar mentalmente para analisar as experiências, os problemas concretos do quotidiano. Montero (2005) analisou, com base em vários autores, os diversos níveis de reflexão: "técnico", em que a teoria é determinante para a prática; "prático", em que o docente toma decisões face ao contexto e o nível "crítico", onde se transforma a ação.

Alves et al. (2019) defendem, por sua vez, que "a par de uma sólida formação científica, os professores deverão ser profissionais reflexivos, autónomos e detentores de um espírito colaborativo e aberto à mudança e à inovação profissional". (p. 352).

Em conclusão, Cosme (2017) defende que é necessário:

[Pensar a profissão] de forma a que os profissionais que a abraçam possam participar na construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito, o que os conduz, por isso, a assumirem um papel mais decisivo na construção de coletivos profissionais que reflitam sobre o que se passa ou o que se poderá vir a passar, naquelas salas de aula, de forma mais colegial, sustentada e refletida. (p. 774)

De facto, o professor da era digital deve ser "reflexivo e investigador da sua prática educativa, autoanalisando-se e (re)adaptando-se face a aspetos mais débeis da sua prática" (Graça et al., 2020, p. 187).

2. O papel das práticas reflexivas no desenvolvimento profissional docente

Nesta secção do trabalho, propomo-nos expor a importância que as práticas reflexivas têm adquirido no contexto do desenvolvimento profissional docente, não

obstante o que já foi explorado nos pontos anteriores. Partimos do normativo legal que demarca a reflexão como parte integrante da figura do professor para outros autores que defendem o processo reflexivo nas práticas diárias.

O Decreto-Lei 240/2001 apresenta o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, dos professores do ensino básico e do ensino secundário e nele releva-se a importância das práticas reflexivas no docente: "a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação" (p. 5572); "b) Reflete sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas" (p. 5572).

Costa e Silva (2000) mencionam que "a valorização da reflexão como exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional tem merecido a atenção, a investigação e o aprofundamento teórico de muitos investigadores, concretamente ao longo das duas últimas décadas". (p. 101).

Neste sentido, o conceito de "reflexão", no que à educação diz respeito, é muitas vezes entendido como a base do conceito de "desenvolvimento profissional docente" (Hoffman-Kipp et al., 2003). Reis (2011) refere que:

O desenvolvimento profissional dos professores pode decorrer tanto em contextos formais (envolvendo a partilha e a discussão de ideias acerca da prática de ensino e das suas bases teóricas) como através da reflexão centrada na sua própria prática ou nas experiências dos seus colegas (p. 54).

Efetivamente, a ideia de que a reflexividade constitui a base do desenvolvimento profissional docente, tem vindo a ser explicitada desde o capítulo anterior. Roldão (2017) refere mesmo que sem reflexão não se verifica a profissionalidade docente e Rodrigues (2006), autor já mencionado na secção "Profissionalidade e Profissionalismo", relembra que a prática reflexiva constitui uma das vertentes da profissionalidade, a par com a teoria. Também Wentzel (2002) e Tagle (2011) afirmam que o processo reflexivo deve integrar a teoria e a prática, para que se verifique um efetivo desenvolvimento

profissional. Portanto, profissionalidade, reflexividade e desenvolvimento profissional surgem intimamente ligados.

Ainda assim, Brockbank e McGill (2003) alertam para a diferença entre “reflexão” e “prática reflexiva”, sendo que a primeira se relaciona com o processo de assumir a sua experiência, envolvendo pensamento e ação, o que se traduz no autoconceito sobre a sua experiência. A prática reflexiva pressupõe que após a reflexão se transforme algo, gerando aprendizagem.

Para Day (2001), o desenvolvimento profissional docente relaciona-se com situações de aprendizagem nas suas mais variadas formas, tomando o professor uma atitude posterior de questionamento sobre as mesmas. Define igualmente o conceito como uma atitude de autoanálise individual e coletiva do docente para revisitar a prática e atribuir-lhe valor, tomando consciência do papel que ocupa na sociedade e das suas competências. Neste sentido, Tucker e Stronge (2007) referem mesmo que com professores eficazes há inevitavelmente impacto no sucesso académico do aluno.

Retomamos o ponto anterior deste trabalho, mais concretamente quando nos referimos a Schon (1987) e ao conceito de *Professor Reflexivo*. Na sua ótica, verificam-se três tipos de reflexão: a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*. Para o autor, a *reflexão sobre a ação* é a mais importante, uma vez que pressupõe a capacidade de analisar as práticas e a consciencialização sobre a ação, permitindo o seu desenvolvimento. No entanto, autores como Pimenta e Ghedin (2002) criticam o conceito de *Professor Reflexivo*, questionando a sua utilidade para os professores no dia-a-dia.

Pérez Gomez (1997) defende que a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem e Sá-Chaves (2009) vai mais longe, referindo que tanto a reflexão na ação como *a posteriori* contribuem para a evolução. Stenhouse (1975) afirma inclusivamente que, quando o professor reflete, é um investigador em contexto de sala de aula. Para tal, Pérez Gomez (2010) indica três competências necessárias: planificação, manutenção de cenários abertos que propiciem aprendizagens num clima positivo e a promoção do seu próprio desenvolvimento profissional, aprendendo com os colegas e restantes agentes do processo educativo.

A questão da reflexão, já aqui focada por Day e que é encarada como imprescindível para o desenvolvimento profissional docente, é referida igualmente por Santos

(2004), quando afirma que, na profissão docente, deve existir um novo olhar, propondo que haja uma reflexão continuada sobre a prática. Moreno et al. (2021) atestam igualmente a importância do tema, mencionando que “poucos estudos discutem a prática reflexiva relacionando o conhecimento tácito com o conhecimento explícito do ensino” (p. 515). Por seu turno, Roldão refere que o professor tem de “ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa *ação transformativa*, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento e não apenas por adição ou mera aplicação” (2007, p. 4). Já Hargreaves (1999) faz saber que um professor que compreende a importância de determinada prática, consegue replicá-la em muitos contextos, atestando desta forma a importância da reflexão.

Com efeito, Goodson (1991) e Day (2004) referem que a investigação realizada a professores de diferentes idades e com experiências de trabalho diversas é diminuta, opinião acentuada por Morgado (2005), que aponta mesmo para a necessidade de os próprios professores refletirem sobre a sua prática. Ghedin (2002) releva que “é na prática refletida (ação/reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática” (p. 135). O professor, adotando uma perspetiva crítica, produz conhecimento útil, a prática de ensino proporciona conhecimentos que vão para além do que efetivamente se realiza no terreno (Feitosa & Leite, 2011).

Ainda assim, Brito (2006) reconhece “que nem toda a prática pedagógica é uma prática reflexiva” (p. 6), constituindo-se esta última como um processo lento. De acordo com Feiman-Nemser (2001), as escolas não estão organizadas para o trabalho conjunto entre docentes sobre as práticas, o que acentua a importância da reflexão individual. Para tal, Alarcão (1996) aponta seis estratégias para a promoção da reflexão não só na formação inicial, mas também na formação contínua, que tivemos oportunidade de abordar no capítulo anterior deste estudo e que aqui se articula: as perguntas pedagógicas, em que Alarcão e Tavares referem “a estratégia interrogativa em que o supervisor assume o seu papel de questionador ou em que o professor se coloca a si próprio e aos outros questões significativas constitui um motor de desenvolvimento pessoal e profissional” (2003, p. 106). A segunda estratégia são as narrativas, que trazem vantagens: “tornamo-nos mais sensíveis e podemos observá-la [à prática pedagógica], mas profundamente, de modo a compreendê-la para depois tirarmos as ilações necessárias ao

rumo a dar à nossa vida profissional” (1996, p. 105). A terceira estratégia traduz-se na análise de casos do quotidiano ocorridos em sala de aula e a quarta estratégia tem que ver com observação de aulas, “uma vez que a prática de ensino em situação de sala de aula constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor (1996, p. 109). A quinta estratégia passa pelo trabalho de projeto, pensando numa perspectiva de grupo e a sexta estratégia traduz-se na investigação-ação, em que o docente interfere sobre a sua prática. Em linha com Alarcão (1996), o nosso trabalho também conta com narrativas (“Diários de Práticas”) e com observação de aulas tanto pelo investigador como pelo próprio docente que lecionou a aula.

Por sua vez, Zeichner e Liston (1996) e Caruana (2014) acrescentam que a prática reflexiva contribui para o desenvolvimento profissional, sendo que a perceção do professor em contexto é absolutamente crucial porque também este aprende na socialização com o outro, neste caso com os alunos e restante comunidade educativa. Neste sentido, Day (2017) refere-se à necessidade de uma aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos docentes em duas lógicas distintas: a primeira numa lógica funcional, que se centra no que os docentes devem saber e fazer e a segunda numa lógica atitudinal, que contempla o que os professores sentem e pensam. Reis (2011), por seu turno, menciona que “através da reflexão sobre a prática, os professores podem alterar/(re) construir/desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados às metas desejadas” (p.54). Até é desejável, de acordo com Júnior (2010), que os professores se distanciem da prática, para melhor analisarem e interpretarem as ações.

Em adição, Nóvoa refere inclusivamente que as rotinas que permitem o avanço da profissão são “o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação” (Nóvoa, 2009, p. 30) e Goodson (1991) invoca prementemente que é necessário atentar de forma mais especial na vida do docente. Hargreaves (1998) e Freire et al. (2011) relevam mesmo que a dimensão emocional dos professores se encontra subestimada. Ainda assim, Day (2004) aponta, contudo, de forma elogiosa, que os professores, quando movidos pela vontade de refletir sobre a prática, procuram “encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas” (p. 157). Para Pacheco (1996) é também importante refletir sobre as atividades letivas já realizadas, para planificar de outra forma numa próxima aula.

Por outro lado, Perrenoud (2002) refere que: "(...) a reflexão longe do calor da ação é, simultaneamente, retrospectiva e prospectiva, ligando o passado e o futuro (...)" (p. 36) e é renovada constantemente, já que as ações são muito rápidas. O sociólogo suíço defende acerrimamente a reflexão sobre a prática porque "não somos conscientes de todos os nossos atos e, acima de tudo, não temos consciência de que os nossos atos seguem estruturas estáveis" (2002, p. 39). Depois da análise, é suposto ter existido crescimento e realização das ações seguintes com outra capacidade, outra forma de estar até porque "(...) passamos, através de sucessivas etapas, a uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, sobre a sua história de vida, sobre a sua forma, sobre a sua identidade pessoal ou profissional e sobre os seus projectos" (p. 40). Trata-se de "uma postura de auto-observação, auto-análise, questionamento e experimentação" (p. 45), que também deve existir sempre a par com a atualização didática e pedagógica inerente ao trabalho docente.

Para Pombo (1993), a reflexão do docente relaciona-se com três domínios: o da reflexão sobre educação, questionando os fins a que se destina, o da reflexão política, em que se reflete sobre o estabelecimento de ensino e o da reflexão interdisciplinar, onde se atua como pessoa crítica sobre o seu próprio conhecimento. A este propósito, Mizukami (1986) refere-se à importância da prática reflexiva, porque "supõe-se e objetiva-se que o professor possa aprender e analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para, dessa forma, ganhar controle sobre eles e modificá-los em determinadas direções quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões" (pp. 20-21).

Com efeito, a ideia de reflexão deve ir mais longe, segundo Alarcão (2011), partindo até da própria instituição para permitir que os seus agentes contribuam de forma ativa no processo, ou seja, para além do professor reflexivo, é desejável a existência de uma escola reflexiva.

Por seu turno, Tardif (2008) refere que "o saber docente se pode definir como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36). Já Smyth (1991) sugere que os professores se questionem continuamente sobre a sua prática e relação pedagógica, sendo que Korthagen (2010) apela à consciencialização

desta mesma ação reflexiva através do seu modelo ALACT - "action, lookingback, awareness, creating alternatives, trial".

Marcelo e Estebanz (1998) defendem igualmente a formação reflexiva docente, bem como Leite e Fernandes (2002) que assumem ser necessária uma atitude de questionamento sobre si e sobre o local onde se inserem, confrontando-se com o outro. Neste sentido, também Nóvoa (1992) se refere ao professor como indivíduo singular, ultrapassando-se a mera ação profissional: "[...] momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir a "sua" profissão" (p. 27).

Benassuly (2002) realça que:

Falar de professores reflexivos é proporcionar-lhes elementos por meio dos quais possam romper com ideologias tecnocráticas e instrumentais que, na maioria das vezes, perpassam sua prática cotidiana. É colocá-los no patamar de sujeitos políticos, capazes de refletir as mediações que estão postas no espaço de seus mundos vividos e no espaço social. (p. 190)

Schulman (1992) menciona que o conhecimento do professor, em termos práticos, só se constrói com a reflexão sobre a prática, o reviver das ações. Nilsson (2008) afirma que a complementaridade entre ensinar e trabalhar em colaboração permite o crescimento do conhecimento docente. Já Rosales (1992) defende que deve existir uma "capacidade geral de crítica reflexiva sobre o ensino" (p. 125). Por seu turno, Ponte (1994) aponta também a reflexão sobre a prática como uma oportunidade de aprimoramento. Já Magalhães (2015) refere que o professor apresenta múltiplas vertentes, mas tal pode vir a diminuir se não refletir intensivamente sobre a sua prática. Importa referir igualmente que autores como Vieira (2005) afirmam que mesmo no ensino superior os professores evitam o questionamento, defendendo que a investigação deve ser para qualquer docente que esteja interessado em aperfeiçoar a sua prática.

Clark e Peterson (1986) referem que o professor é reflexivo, na medida em que cria rotinas, decide, constrói e reconstrói sentidos. Nóvoa (1995) afirma que a

capacidade reflexiva do docente é real, já que sendo um ser único, vai responder a determinada situação também ela de uma forma única. Liberman (1994) assume a prática reflexiva docente pelo facto de o professor ter a capacidade de se reavaliar através dos seus conhecimentos. Eraut (1994) confirma esta questão, referindo-se às *teorias privadas* que se constroem pela prática reflexiva docente, dotando o professor de competência para o exercício das suas funções, já que tem a capacidade de se autodesenvolver através da reflexão.

Hamacheck (1999) defende igualmente a importância da prática reflexiva no sentido em que “quanto melhor os professores se conhecem a si próprios – o seu curriculum privado – mais as suas decisões pessoais contribuem para trilhar um percurso promotor de um melhor ensino”. (p. 209). Reagan et al. (2000) e Kuit et al. (2001) acrescentam que a reflexão sobre a prática é cíclica, trata-se de um caminho a trilhar com base em constantes questionamentos. No entanto, dos resultados divulgados por Kuit et al. (2001), a reflexão assume-se como um processo difícil porque pressupõe autoanálise, sendo possivelmente menos penosa se realizada a pares. A este exercício, os autores Harrison et al. (2005) denominam-no por “diálogo crítico-reflexivo” (p. 438).

Em adição, Morley (2007) refere-se aos objetivos dos processos reflexivos que perpassam efetivamente a formação de professores, devendo estar sempre presentes: “aperfeiçoar as práticas, transformar e desafiar as relações e as estruturas de poder dominantes, permitir aos sujeitos agir criticamente em contextos organizacionais diversificados, mesmo nos que não se afiguram propícios a uma postura de questionamento” (p. 62).

Por fim, Eraut (1996) alerta para a prática reflexiva, mas de qualidade, não descurando possíveis obstáculos como o tempo, a disposição para refletir e a própria necessidade para o efeito. Neste sentido, Cunha et al. (2015) defendem que “o professor precisa ter um novo olhar sobre a sua atuação profissional frente ao seu papel na sociedade e no âmbito escolar, estando apto a uma reflexão sobre a ação docente na atualidade” (p. 1468).

3. A reflexão na formação e supervisão de professores. Que caminhos percorrer?

Analisado o conceito de "reflexão" na educação bem como o papel que as práticas reflexivas adquirem no desenvolvimento profissional docente, é importante transpor esta mesma realidade para a formação e supervisão de professores. Neste sentido, reúnem-se nesta secção propostas de vários investigadores da área para que as práticas reflexivas ocorram logo na formação inicial.

Zeichner (1993) refere que foram muitos os esforços para que a prática reflexiva se integrasse efetivamente na Formação de Professores em países como a América do Norte, o Reino Unido, a Austrália, a Noruega, a Espanha, entre outros. Ainda assim, na ótica do autor, o professor continua a receber as reformas educativas, não se verificando ainda este desejado modelo reflexivo. Perante tal cenário, sugere que cabe aos supervisores auxiliarem os professores estagiários a desenvolver a capacidade de reflexão, a tornarem-se melhores profissionais e a responsabilizarem-se, posteriormente, pelo seu desenvolvimento profissional. Para Dewey (1910), é necessário implementar na formação de professores com vista ao pensamento e à prática reflexiva, a ideia de “mentalidade aberta”, definindo-a como:

A ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias [e que] integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos. (p. 62)

Para além da “mentalidade aberta”, considera também necessária a “responsabilidade”, defendendo que “Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura à integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo

que se defende” (p. 44). Por fim, assume como impreterível o “entusiasmo”, que tem que ver com a ideia de energia, curiosidade e vontade de combater a rotina.

Em 1987, Pollard e Tann enunciavam as competências para a realização de um ensino reflexivo, onde se destacavam, por exemplo, competências necessárias de estratégia, de avaliação, de comunicação, de análise, entre outros, e que estariam em constante evolução no que à formação de professores diz respeito. Showers et al. (1987) defendiam que o que o docente pensa tem necessárias implicações na sua forma de lecionar, tornando-se imperativo conhecer primeiramente as suas representações sobre o ensino.

Por seu turno, Herdeiro e Silva (2008) afirmam que o conceito de "reflexão" assume "definitivamente, na atualidade, um papel fundamental nas novas tendências da formação de professores, sendo utilizado com muita frequência por investigadores, formadores e outros educadores" (p. 9). Como tal, as autoras propõem integrar a supervisão com regularidade nas escolas e não apenas na formação inicial de professores. Adicionalmente, defendem um maior investimento no desenvolvimento profissional docente, criando oportunidades para ser o próprio docente a decidir o que desenvolver em contexto educativo, até porque é imprescindível conduzir os alunos à reflexão (Vailant, 2002).

No mesmo sentido, Leite (2002) também defende que os professores devem ser “coautores do currículo e não apenas meros recetores” (p. 246). De facto, para melhorar a aprendizagem dos alunos é necessário modificar-se as formas de atuação do docente (Fullan e Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2003; Thurler, 2004) e essa modificação deve ocorrer nas escolas, para que os professores reflitam sobre as suas próprias práticas (Pereira, 2007). Para tal, Ross e Hannay (1986) referem-se ao princípio da “indagação-reflexão” como uma estratégia formativa que facilita a consciencialização dos problemas que a prática coloca diariamente, analisando-se causas e consequências da mesma. Beckers et al. (2002) afirmam igualmente que é fundamental tomar como ponto de partida para entender a profissionalização a reflexão sobre práticas reais, situações profissionais concretas, refletindo oralmente ou por escrito sobre as mesmas, para que se encontrem alternativas, outros caminhos possíveis

A ideia de autoaperfeiçoamento, de formação contínua dos docentes é também muito vantajosa, na ótica de Formosinho (1991):

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (p. 238)

Alarcão (1996) apela igualmente à existência de maior supervisão com vista à formação contínua dos docentes, apontando estratégias concretas como a redação de textos autobiográficos e a análise de episódios de ensino, tais como atividades que coloquemos em prática no nosso estudo e, portanto, em linha com a revisão da literatura. Outros autores, como Barreiros e Gianotto (2014); Galiazzi e Lindemann (2003); Gianotto (2008a); Gianotto (2008b); Gianotto e Carvalho (2015); Paniz (2007); Pietro (2003); Porlán e Martín (1991), referem também que o diário de aula pode ser uma mais-valia na formação inicial de professores pelo pensamento reflexivo que proporciona. Bueno (1998) menciona que refletir através de narrativas é importante, atentando igualmente o papel fundamental das experiências dos professores. Knowles (1988) e Braun e Crumpler (2004) defendem igualmente que a formação tenha em conta as narrativas autobiográficas, numa perspetiva de valorização da experiência. Aliás, Conle (2001) refere mesmo que a prática docente e o seu desenvolvimento integram, naturalmente, a vertente biográfica.

Refletir sobre a prática é entendê-la como problemática, sendo que, para Estrela (2003), a reflexão na formação reveste-se de grande importância, não descurando a dimensão ética que também deve ser promovida, tal como Seiya (2003) preconiza igualmente:

A vida quotidiana das escolas com os seus conflitos relacionais, as suas dinâmicas de poder e os seus dilemas

(espelho que reflete a sociedade em geral) é prova disto, ao apelar constantemente para critérios de deliberação e ação. Nem sempre conscientes, mas sempre valorativos. Ora este apelo a critérios – do bom, do útil, do justo, por exemplo – e as regras de ação por ele justificadas fazem da atividade docente, genericamente axiológica, uma atividade especificamente ética e dos seus agentes – os professores – sujeitos éticos. (p. 31)

Já Perrenoud (2002) defende que, para exercer a profissão docente de forma plena, é necessário que, na formação inicial (para além da contínua), se desenvolva um espírito reflexivo, trocando experiências e conhecimentos. Dixon (2000) aponta igualmente para a necessidade de partilha de ideias no sentido de existir uma cultura mais colaborativa, ideia atestada igualmente pelo relatório do CNE já referido neste trabalho e que data de 2021. Já Barber e Mourshed (2007), DuFour e Eaker (1998) referem que a reflexão docente sobre a prática deve ser estimulada, para se verificar mais diálogo entre os docentes. De facto, García (1992) defende que “Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas” (p. 64).

Concomitantemente, na formação inicial de professores, Ottesen (2007) advoga três formas de reflexão possíveis durante a prática de ensino supervisionada: uma reflexão mais indutiva, de onde emergem novas conceções, uma reflexão que se assume como estratégia para o desenvolvimento de conceitos e uma reflexão onde se idealiza a prática. Paquay (2005) e Nissilä (2005) defendem que na formação deve existir um ambiente motivacional que origine práticas inovadoras por força do processo reflexivo que lhe estará subjacente. É colocar o indivíduo no centro do seu processo de formação.

Basile et al. (2003) relevam que a evolução dos formandos permitiria, em termos de processo reflexivo, passar por vários estádios: a microrreflexão, a autorreflexão e a macrorreflexão, encontrando-se estes níveis presentes em toda a reflexão a propósito de um qualquer objeto. Por seu turno, Gorodetsky e Barak (2004) defendem que os formandos sejam integrados em ambientes distintos, para potenciar a reflexão, já que

surgirão concepções de aprendizagem diversificadas. É necessário que os sujeitos adquiram primeiro consciência das práticas realizadas, conhecendo a sua própria identidade através do processo reflexivo, com vista a transformar a ação. Efetivamente, Chak (2006) releva que os docentes raramente encontram aspetos menos positivos quando refletem sobre a sua ação, daí que proponha a estratégia da auto-observação como parte do processo reflexivo. Integrámos esta estratégia no nosso estudo, em linha com a revisão da literatura.

Rosa e Schnetzler (2003) justificam o processo reflexivo na formação de professores (e não apenas na formação inicial) com:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efectiva melhoria do processo ensino aprendizagem só acontece pela acção do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da actividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (p. 27)

Assumindo-se a reflexividade como muito relevante na formação de professores, Estrela e Caetano (2010) advogam que:

Predominando, como se disse, a orientação reflexiva na formação dos professores, parece-nos óbvio que qualquer proposta de formação ética dos professores tem que partir do conhecimento daquilo que os professores pensam relativamente às dimensões éticas das suas funções, às relações entre ética pessoal e profissional, aos problemas e dilemas que vivem no dia-a-dia (pp. 2-3).

De facto, dado que a formação de professores se reveste de complexidade e mutabilidade, Simoncini et al. (2014) acreditam que o diálogo profissional deverá constituir-se como o suporte para aprender a profissão. Para o mesmo ter lugar, há que ponderar as práticas, a forma como as mesmas são interpretadas pelos indivíduos e os indicadores que posteriormente encontram para melhorarem o que interpretam. Neste sentido, é fundamental envolver os sujeitos em processos reflexivos, que conduzem a um entendimento e consequente possibilidade de transformação da realidade pedagógica (Cunha & Vieira, 2017). Ribeiro et al. (2020) reconhecem que:

Num tempo em que a exigência com a profissão docente é cada vez maior, é fundamental formar professores profissionalmente apetrechados com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que favoreçam uma prática reflexiva e que dê resposta à diversidade de exigências com que atualmente a escola se vê confrontada. (p. 204)

Freire (1996) defende que os docentes reflitam sobre a sua prática, observem problemas/situações e construam soluções, se possível, coletivamente. Neste sentido, a observação de aulas assume-se efetivamente como uma estratégia ligada à supervisão que propicia a análise de situações concretas e confere à sala de aula o papel de destaque para a reflexão (Queiroga, 2016). Por seu lado, Estrela (1999) defende que o professor deve assumir um compromisso para transformar a prática, já que possui conhecimento próprio. Neste sentido, a autora refere que o *prático reflexivo* daria lugar a um *professor intelectual*, constituindo-se a grande diferença no facto deste último já possuir conhecimentos sobre fatores sociais, o contexto em que as práticas de desenrolam. Ainda assim, a autora alerta para o facto de que nem sempre o ato de refletir origina novo conhecimento e com validade. Roldão (2017) alerta igualmente que não estamos perante reflexividade na formação de professores quando se verificam discursos de senso comum entre professores em que se simplificam situações, constata-se ideias sem as analisar ou se generalizam situações. Para a autora, há que implicar mudança, reavaliação para modificar comportamentos junto dos alunos.

Candau (2003) assume igualmente a necessidade da prática reflexiva na formação:

Na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um locus de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. Para que ele se dê [o processo formativo], é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (p. 57)

Nóvoa (2004) fala inclusivamente numa “emergência do professor coletivo” ou “do professor como colectivo” que se baseia na “ideia de escola aprendente, isto é, da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise colectiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (p. 7). Yaxley (1991) propõe que a análise dos constructos pessoais docentes funcione como ponto de partida para a formação de professores e Oliveira-Formosinho (2002) sugere:

Estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos os alunos. (p. 24)

Concomitantemente, Nóvoa (2007) refere mesmo que um dos grandes desafios da formação inicial de professores passa pela necessidade de atentar nas práticas docentes e respetiva análise das mesmas, em detrimento da carga teórica que prevalece.

É importante atentar no desenvolvimento pessoal do docente, que tem sido, na sua ótica, ignorado. O autor vai ainda mais longe quando defende que:

Os relatos de inovações ou de experiências concretas feitos por professores são muito importantes, mas não são suficientes para compreender toda a dimensão do trabalho educativo. É preciso completar estas duas abordagens com um terceiro tipo de escrita e de publicação, a saber, textos escritos por professores que, com base em vivências pessoais, produzam uma reflexão e sistematização das suas experiências e iniciativas. [...] As dinâmicas e os resultados destas experiências podem inspirar novos projetos e iniciativas. (p. 4)

O docente deve ser ouvido, é ele que está no terreno e que encontra soluções a cada dia para os mais variados desafios que se lhe afiguram: “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991, p.15), como também é possível verificar no estudo “Missão da Escola hoje” de outubro de 2019, em que se realça prementemente a necessidade de explorar o perfil do professor. Gonçalves e Nogueira (2015) acrescentam que:

Pensar sobre o que se fez, sobre as ideias que se tem para dar conta de um fenómeno, de uma observação ou de uma experiência, refletir sobre os passos que se seguiram para chegar a uma dada conclusão, analisar criticamente um dado procedimento ou o modo como emergiu uma nova ideia, são alguns dos traços que caracterizam um pensador crítico. Em nosso entender, a aquisição deste tipo de pensamento/reflexão requer tempo e exige a orientação de um professor, uma vez que refletir sobre o que se pensou não é um processo espontâneo, mas sim cultiva-se. (p. 180)

Alarcão (2009) posiciona-se em concordância com Sullivan e Glantz (2002) quando afirma que a supervisão deste século se deve revestir, por um lado, de uma atitude colaborativa entre docentes, na prática reflexiva e, por outro lado, de uma liderança com visão de futuro. Pérez Gómez (1997) afirma que, "no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor" (p. 110). García (1999) vai mais longe, encarando a formação como promotora da participação em sociedade, de forma crítica e em atualização permanente. Medina e Domínguez (1989) entendem a figura do professor como reflexivo, sendo que a formação deve proporcionar aprendizagens significativas e um espírito colaborativo de trabalho. Efetivamente, defende-se a reflexão sobre a prática e a análise da mesma ao longo do tempo, sendo que para Pérez Gómez (1997) estamos perante uma:

Imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, (...) em esquema de pensamento mais genérico ativado pelo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.
(p. 103)

Assim, desenvolver competências para refletir criticamente sobre a prática e encontrar novos entendimentos deve ser uma meta para os futuros docentes (Korthagen, 2010; Perrenoud, 2004) bem como a noção de que a formação se encontra sempre inacabada. Almeja-se um desenvolvimento contínuo até ao final da vida (Day, 2001; Korthagen, 2010; Perrenoud, 2004; Sá-Chaves, 2002), sendo que o século XXI já apresenta novas vertentes ao nível da formação e da própria supervisão. De facto, as dimensões pessoais e profissionais encontram-se cada vez mais em evidência: para lá da supervisão na

formação inicial, já se caminha para um novo modelo mais continuado, em que o professor é também um investigador que produz trabalho sobre a sua própria prática, deixando cada vez mais a tónica que outrora fora colocada somente na supervisão como avaliação de desempenho docente. Valoriza-se cada vez mais o pensamento reflexivo e uma visão do professor cada vez menos tecnicista. Day (1999) refere mesmo que “teachers cannot be developed (passively). They develop (actively). It is vital, therefore, that they are centrally involved in decisions concerning the direction and processes of their own learning” (p. 16).

Ponte (2022) afirma que a formação deve contribuir para “uma cultura profissional mais reflexiva e colaborativa” (p. 6) e Gonçalves (2015) defende igualmente “uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão” (p. 310). Nóvoa (2007) sugere quatro possíveis evoluções a ter em conta tanto na formação inicial de professores como na contínua, de onde se destaca fortemente o pendor reflexivo:

- a) da descoberta do professor como pessoa evoluir para a preocupação com o auto-conhecimento e a reflexão ética;
- b) da valorização da experiência e da reflexão passar para o reforço da análise colectiva das práticas e da supervisão dialógica;
- c) do investimento da escola e do colectivo na profissão docente avançar para a organização de ambientes favoráveis à formação-inovação e para a emergência de movimentos pedagógicos concebidos como “espaços de formação”;
- d) do surgimento do *teacher research movement* caminhar para o reforço do papel da universidade na formação de professores e para práticas de pesquisa e de escrita partilhadas pelos professores. (p. 204)

Pinto (2014) defende igualmente que a formação deve ser baseada na reflexão e, sobretudo, na escrita para potenciar a aprendizagem. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), o supervisor deve ter em conta o processo reflexivo, sendo benéfico se:

Estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos os alunos. (p. 24)

Na mesma senda, Moreira (2010) considera que:

As transformações das práticas docentes só se efectivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a de escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador edificante – com o objectivo de evidenciar a importância de mobilizar, na prática docente, dispositivos que induzem/geram/facilitam a análise da acção profissional docente (p.21).

Villegas-Reimers (2003) acredita que a formação de professores deve encarar o docente como prático reflexivo, encontrando-se intimamente ligado ao DPD, já que este auxilia na construção de teorias e práticas novas. Para Onofre (1996), a formação de professores é “o processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente.” (p. 75)

A reflexão permite também, na ótica de Hayon (1990), aprimorar as próprias necessidades de formação:

Practically, the information gained on the profiles of reflective teaching may serve as a mirror for teachers' self-confrontation, which may arouse awareness to gaps and deficiencies in their perspective, and consequently motive to fill in these gaps. Moreover, profiles of teachers at various stages of their career, in varying environments may guide the planning and implementation of teacher professional development programs at the pre- and in-service stages. (p. 69)

No mesmo sentido, Denicolo e Pope (1990), reforçam que o pensamento do docente é valioso:

Qualitative-interpretative research is predicated on similar principles in that the participants (not subjects!) are seen as active meaning-seeking individuals whose views of the world are valued by the researcher. As researchers on adult learning and adult educators, it seemed appropriate that we should seek a tool which would be consistent with the principles of these two domains. (p. 165)

António Nóvoa, aquando da comemoração do Dia Mundial do Professor a 5 de outubro de 2021, redigiu um texto propositadamente para o efeito a pedido da Editora Leya, no qual afirma que "Hoje, mais do que nunca, precisamos dos professores. O próximo relatório internacional da UNESCO tem um título que diz muito: *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Os professores são indispensáveis para construir os futuros da educação, criando as condições para uma educação partilhada, através da qual os alunos aprendam a pensar, a colaborar e a estudar juntos". O mesmo autor (2017) defende que se criem programas formativos de professores que aproximem as faculdades e as escolas. Sobre este tópico, auscultámos igualmente os professores do nosso estudo, apresentando-se os resultados mais à frente.

Neves (2002) relembra que “em Portugal, tal como em qualquer país, a qualidade da Educação estará dependente da qualidade dos seus professores” (p. 28), apontando soluções como a existência de políticas públicas que valorizem efetivamente os professores, o repensar das funções dos professores, centrando-as no processo de ensinar, alterar a formação inicial de professores, atribuindo maior ênfase à reflexão, entre outras medidas. Ferreira (2010) reforça igualmente que:

A formação de professores é uma área de conhecimento e de investigação que se deve centrar no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, com investimento no auto-desenvolvimento reflexivo, tornando-o mais capaz na resolução de problemas profissionais. (p. 64)

Em conclusão, para Nóvoa (1993) e Russell (1993), as práticas educativas só se alterarão se existir uma efetiva formação reflexiva de professores, para que consigam encontrar as soluções mais adequadas a cada contexto que venham a encontrar.

Parte II – A investigação empírica

Capítulo V -Opções epistemológicas e metodológicas

Tendo por base o enquadramento teórico e conceptual, o contexto e os participantes do estudo, o objetivo e as questões de investigação a que nos propomos responder, é pertinente conferir ao trabalho uma natureza qualitativa, enquadrada no paradigma interpretativo e heurístico. Está em causa a compreensão da ação contínua dos sujeitos, da significação que lhe conferem, tanto a nível individual como coletivo, no seio de um contexto específico.

Bogdan e Bilken (1994) referem que, da investigação qualitativa, se extraem dados “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.16). Para os autores, esta natureza de investigação reveste-se de cinco características principais: 1) é do contexto do estudo que se retiram diretamente os dados; 2) é descritiva, dando-se primazia à palavra escrita; 3) o investigador tem em conta os resultados, mas também todo o processo; 4) os dados obtidos não pretendem constituir-se como generalizações nem para confirmarem hipóteses criadas anteriormente. Os dados vão criando sentidos; 5) o significado é muito relevante para o investigador porque este questiona os participantes sobre “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (p. 51). Ou seja, só se entendermos a perceção que os participantes do estudo possuem é que é possível dar sentido aos acontecimentos.

Assim, perante o objetivo de estudarmos uma realidade em profundidade, com recurso a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, assumimos o estudo de caso como a nossa estratégia de investigação. Justificamos esta opção em detalhe no ponto seguinte do trabalho.

1. O estudo de caso

O estudo de caso é a opção metodológica que julgamos mais apropriada e sem pretensões de generalização. Esta estratégia irá focar o estudo em indivíduos num processo com várias etapas e numa sequência de atividades, analisando-as

pormenorizadamente, a partir de uma recolha de dados abrangente e descritiva. Tal como refere Sá-Chaves (2002), há sempre uma história de vida na base de qualquer estudo investigativo, o que permite a ligação ao estudo de caso pelo seu carácter de particularidade e singularidade.

Alicerçamos a metodologia desta investigação em alguns pontos propostos por Stake (1998) e Yin (2003), sublinhando este último que "a utilização do estudo de caso, como estratégia de pesquisa, se mantém como um dos maiores desafios de todas as ciências sociais, uma vez que, apesar da sua ampla utilização, ainda é muitas vezes preconceituosamente encarado como o elo mais fraco no conjunto das metodologias utilizadas pelas ciências sociais" (p.13). Tal ainda se afigura mais desafiante a par com a sua ideia de que também a teoria é importante, para lá da recolha de dados.

Yin (2003) destaca a importância do estudo de caso, referindo-se à sua grande exigência e ao facto de não existirem regras definidas para recolher dados, até porque na maioria dos casos "os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes" (p. 39). Apresenta uma visão de estudo de caso que se liga a métodos quantitativos mas também a uma análise qualitativa, principalmente para responder às questões "como" e "porquê" (correspondendo, portanto, ao nosso trabalho pelos instrumentos utilizados). Classifica os estudos de caso como estudo de caso "único" e estudo de caso "múltiplo", sendo que o nosso estudo se situa no primeiro porque se desenvolve em apenas uma unidade, ou seja, uma escola neste caso.

Por outro lado, Stake (1998) defende uma abordagem mais qualitativa, mais empática, procurando o investigador entender a forma como os participantes do estudo têm uma visão do mundo.

Adicionalmente, são características do estudo de caso a pesquisa documental, a aplicação de questionários, a observação não participante, a existência de narrativas ("diários de práticas" na nossa investigação) e a realização de entrevistas. Tais instrumentos aplicam-se, portanto, no nosso estudo.

Pardal e Lopes (2011) referem que o intuito do estudo de caso é a análise minuciosa de situações particulares, extraíndo informação diversa e com consequente possibilidade de triangulação de dados.

No mesmo sentido, o estudo de caso permite "retratar a realidade de forma completa e profunda: tem-se em conta a complexidade natural das situações e as

relações das partes” (Amado & Freire, 2014, p. 142). Assume-se como relevante para estudar fenómenos únicos, tendo cada vez mais reconhecimento no campo investigativo da educação. Gall et al. (2007) referem que o estudo de caso é “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos”. (p. 124). Stake (1998) tipifica o estudo de caso de outra forma: estudo de caso intrínseco, instrumental e coletivo, sendo que o nosso estudo poder-se-ia incluir na primeira tipificação, já que se centra na ação e reflexão docente de um determinado e específico universo, sem relação com outros casos ou problemáticas mais alargadas.

Por sua vez, Dooley (2002) refere que “a grande vantagem do estudo de caso é a possibilidade da sua aplicação a contextos reais, produzindo um grande volume de dados para análise” (p. 343). No mesmo sentido, Serrano (2003) menciona que a quantidade de dados obtida permite uma análise bastante aprofundada sobre o sistema escolar que se assume como complexo. Já Dubois e Gadde (2002) referem que é através dos estudos de caso que é possível captar a interação entre fenómeno e contexto.

2. Contexto e participantes do estudo

O nosso estudo teve lugar num estabelecimento de ensino particular, no concelho de Loures, que acolhe alunos do pré-escolar ao ensino secundário, funcionando em regime de autonomia pedagógica desde 2012-2013. Possui um espaço de 24392 m², divididos em dois edifícios onde funcionam salas de aula, espaços polivalentes e desportivos, recreios, uma pequena quinta pedagógica e espaços verdes. Como atividades extracurriculares oferece futsal, natação, judo, música, dança, inglês, ginástica, a escola de línguas e a filosofia para crianças.

Para uma melhor compreensão do contexto de um estabelecimento de ensino particular, como este em que se realizou o estudo, foi nosso interesse conhecer as perceções do Diretor Executivo da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e da Diretora Pedagógica do estabelecimento de ensino onde se realizou a investigação. O primeiro permite-nos, a um nível macro, entender melhor o sistema de ensino privado e os desafios que se lhe afiguram, enquanto que a segunda possibilita, a

um nível micro, uma melhor compreensão sobre o estabelecimento de ensino onde decorreu o estudo, enquadrando a ação docente no seu espaço próprio.

Deste modo, no que respeita à primeira entrevista¹, foi nosso interesse aprofundar conhecimento sobre: *Fundação, Ensino Público vs. Ensino Privado, Funcionamento do Ensino Privado, Desafios para o Ensino Privado e Desafios para a Educação*.

No que diz respeito à *Fundação* dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, importa destacar a *Antiguidade* do Ensino Privado - "(...) história bastante antiga", bem como a sua *Génese*, que, nas palavras do Diretor, "(...) se recuarmos alguns séculos, o ensino em Portugal era privado. Começa por ser privado. Há depois um esforço do Estado de tomar as rédeas ainda na altura da monarquia, tomar as rédeas do ensino...muito por oposição a um ensino feito a partir das congregações religiosas e, portanto, é muito também na altura uma luta de poder entre o Estado e a Igreja (...)".

Relativamente à dicotomia *Ensino Público vs. Ensino Privado*, destacam-se os *Países Europeus*, onde se verificam *Tensões* - "Aliás, esta tensão "público/privado" é uma tensão própria dos países do Sul da Europa, é uma tensão nossa, espanhola, uma tensão na Grécia, é uma tensão de Itália, ... no Norte da Europa isto nem é assunto" (Diretor da AEPP).

Já em relação ao *Funcionamento do Ensino Privado* e, em concreto, à sua *Caracterização*, destaca-se: (i) o *Aumento de alunos*, havendo imensas hipóteses explicativas, há hipóteses explicativas associadas à qualidade dessa oferta educativa, há hipóteses explicativas associadas à falta de qualidade da alternativa mas também há hipóteses explicativas associadas a seleção social, há hipóteses explicativas que não são razões positivas, são razões negativas, mas pronto... ninguém sabe bem explicar porquê ou não há dados científicos que expliquem mas isto é um facto (...)" ; (ii) o *Imaginário popular* de que ainda se reveste o setor - "(...) Aquilo que eu perceciono como sendo a imagem das pessoas é que o ensino privado é muito de extremos: com um grupo de estabelecimentos de ensino que sempre foi tido no imaginário popular como muito melhor que tudo o resto e muito tradicionais e também com um outro grupo de estabelecimentos de ensino que no imaginário popular eram os colégios para onde iam os meninos e as

¹ Apresentamos, em anexo, o guião da entrevista (cf. Anexo 6), a entrevista integral (cf. Anexo 7) e a análise de conteúdo detalhada (cf. Anexo 8), uma vez que neste ponto abordaremos apenas algumas unidades de registo exemplificativas. A entrevista contou com autorização de gravação e teve a duração de 58 minutos e 25 segundos.

meninas que se portavam mal e que não aprendiam, etc...portanto eu diria que este setor no imaginário popular joga-se muito nestes dois extremos (...)” e (iii) a *Realidade*, na medida em que é considerado um “setor muitíssimo dinâmico”, “(...) há uma questão que marca muito o particular e cooperativo que é o facto de como a generalidade dos estabelecimentos de ensino dependem do pagamento das mensalidades pelos pais, o incentivo a reagir àquilo que os pais querem e pedem é brutal, não é (...)?”. Por seu turno, a resposta dada no período da *Pandemia* foi considerada positiva. No testemunho do Diretor, “foi uma boa reação, na generalidade dos casos as pessoas andaram para a frente, ofereceram as aulas online, organizaram-se...” e das *Consequências* - “(...) temos muitos casos de associados que nos reportaram que tinham de repente aparecido novos alunos, especialmente depois na transição do ano letivo de 19/20 para 20/21 (...)”.

Em sua opinião, os *Desafios para o Ensino Privado* assentam na *Docência*, nomeadamente em termos de: (i) *Admissões*, defendendo que “(...) deveria ser reconhecida a possibilidade de (...) trazer outro tipo de profissionais para dentro da escola, mesmo que com algumas condições (...)” e (ii) *Estabelecimentos de ensino*, onde se defende um *Maior investimento* - “(...) do ponto de vista curricular e didático, penso que é preciso um investimento forte, especialmente dos colégios mais robustos a nível de dimensão, financeiramente, etc...penso que é preciso um investimento forte na área da investigação e desenvolvimento e penso que felizmente cada vez há mais colégios a facilitar que os seus professores, especialmente o mestrado é menos interessante hoje em dia, mas que façam o doutoramento na área das mais diversas formas: dando mais tempo, alguns até dão algum apoio financeiro, outros reduzem a carga letiva (...)”.

Quanto aos *Desafios para a Educação*, defende uma *Reestruturação*, nomeadamente ao nível do *Acesso ao Ensino Superior* - “(...) penso que é claramente preciso rever o modelo de acesso ao ensino superior. No secundário, o modo de acesso ao ensino superior torna o secundário basicamente uma preparação para os exames” e dos *Estabelecimentos de ensino* - “(...) a integração do digital nos processos é absolutamente fundamental por uma questão de sanidade. A integração digital no ensino eu penso que é muito importante pela razão de que o mundo é digital, os alunos vão todos trabalhar no mundo digital, portanto é bom que se vão habituando ao digital (...)”.

Para se compreender o contexto a um nível micro, entrevistámos a Diretora Pedagógica do Estabelecimento de Ensino Privado em estudo², que tem 57 anos de idade, uma Licenciatura em Gestão, outra em Gestão de Recursos Humanos e três Pós-Graduações: Qualidade de Serviços, Supervisão Educativa e Administração Escolar. Foi nosso interesse aprofundar conhecimento sobre: *Génese do colégio, Localização inicial, Funcionamento inicial, Fases de expansão/funcionamento da escola até ao presente, Mais-valias da instituição, Alunos, Colaboradores, Professores, Pandemia e Desafios da liderança*.

O Projeto Educativo do Colégio pretende diferenciar-se dos restantes pela maior aposta no desenvolvimento integral do indivíduo, refletindo-se sobre valores, hábitos e atitudes. A instituição releva que é importante existir uma comunicação eficaz com os pais, para, em conjunto, contribuírem para o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno. Assume como missão: "Aprender a pensar, aprender a ser!".

Em relação à *Génese* da instituição escolar, a entrevistada refere que "[...] a parte administrativa fui eu que...e a parte pedagógica, tudo o que tem a ver com o projeto educativo fui eu... foram ali umas noitadas. Por isso é que eu digo que isto é um sonho meu, embora o trabalho tenha sido sempre feito a dois, sou eu muito destes meus objetivos. Aliás, eu também já tinha uma outra experiência, o meu irmão era mais novo, também ainda não tinha experiência de pai, eram vinte e cinco anos, parecendo que não...não tinha alguma sensibilidade que eu tinha sobretudo já enquanto mãe e já tinha outro ritmo de trabalho e de vida de cá de fora. Entretanto, avançámos, começámos a todo o vapor, com obras, a fazer a aprovação dos projetos e foi feito um projeto em tempo recorde[...]".

Já no que diz respeito às *Mais-valias da instituição*, destaca a relação pedagógica professor-alunos: "[...]Sempre foi a proximidade dos docentes aos alunos[...]".

Relativamente aos *Alunos*, ressalva a importância da disciplina no espaço escolar: "[...] quer queiramos quer não, vai fazer toda a diferença no futuro. Impor limites, regras, ...saber dizer "não" que é cada vez mais a dificuldade destes miúdos, que não sabem ouvir um "não" [...]".

² Apresentamos, em anexo, o guião da entrevista (cf. Anexo 9), a entrevista integral (cf. Anexo 10) e a análise de conteúdo detalhada (cf. Anexo 11). A entrevista contou com autorização de gravação e teve a duração de 1 hora, 41 minutos e 38 segundos. À semelhança da entrevista anterior, surgem apenas nesta subsecção algumas unidades de registo representativas.

Quando se refere aos *Professores*, manifesta uma opinião favorável: “[...]Olhe...eu posso ser um bocadinho facciosa a falar dos meus docentes, mas são os meus docentes. Eu sou um bocadinho possessiva nestas coisas..., mas regra geral se os tenho a trabalhar comigo é porque gosto do trabalho que realizam, há sempre uns melhores, e fazemos avaliações de desempenho. Mas lá está, temos todos vindo em crescimento, eu costumo dizer "todos nós somos comuns mortais e ao trabalharmos diariamente, é normal que cometamos erros". Cometer o mesmo erro duas vezes é que eu já não tenho muita paciência para isso[...]” e destaca que “[...]A função de docente, para além de ser a de transmitir e orientar conhecimentos, ultimamente também somos psicólogos, de vir muito mais atrás[...]”.

Já em relação ao período da *Pandemia*, a entrevistada releva o papel dos docentes - “[...]No primeiro confinamento os pais ainda tinham alguma predisposição para ajudar, no segundo confinamento já foi muito complicado. Para além de estar tudo cansado, foi preciso olhar aos docentes que estavam em casa com filhos pequenos, para conseguirem dar aulas síncronas enquanto tinham os filhotes a dormir. É uma realidade. Tenho de agradecer efetivamente aos docentes, quantas vezes não estiveram a dar aulas com um filho ao colo e às vezes quando tiveram de interromper para ir mudar uma fralda[...]”.

Finalmente, quando questionada sobre os *Desafios da liderança*, a entrevistada menciona, entre outras afirmações, a importância de estabelecer relação com o ensino superior - “[...]Ai gostava tanto! Aliás, já tive estágios, protocolos com várias universidades para estagiarem cá [mestrandos em ensino]. Coisas pontuais...mas temos todas as condições para isso, tenho todo o gosto[...]”.

O presente estudo contou, portanto, com setenta e quatro participantes (num universo de oitenta e sete professores da instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário no ano letivo de 2021-2022). Revelou-se pertinente abranger docentes de todos os níveis de escolaridade, para obtermos uma multiplicidade de saberes e visões específicas de cada ciclo de ensino, com vista ao enriquecimento pessoal e profissional de cada um e para o cumprimento do objetivo estabelecido nesta investigação.

Apresentamos, neste ponto do trabalho, a caracterização detalhada dos participantes (cf. Tabela 1).

Tabela 1*Caracterização dos Participantes (n=74)*

	n (%)
Género	
Feminino	56 (75.7)
Masculino	18 (24.3)
Idade	
20-29	12 (16.2)
30-39	26 (35.1)
40-49	31 (41.9)
50-59	5 (6.8)
≥60	0 (0)
Habilitações literárias	
Bacharelato	0 (0)
Licenciatura	33 (44.6)
Mestrado	30 (40.5)
Pós-Graduação/Especialização	11 (14.9)
Doutoramento	0 (0)
Regime de acumulação	
Sim	6 (8.1)
Não	66 (89.2)
Não, mas já trabalhei	2 (2.7)
Tempo serviço ensino público	
0 anos	39 (52.7)
1-4 anos	22 (29.7)
5-10 anos	9 (12.2)
11-20 anos	3 (4.1)
21-30 anos	1 (1.3)
>30 anos	0 (0)
Tempo serviço ensino privado	
<5 anos	21 (28.4)
5-10 anos	24 (32.4)
11-20 anos	26 (35.1)
21-30 anos	3 (4.1)
>30 anos	0 (0)
Anos a lecionar no colégio	
≤1 ano	17 (23)
2-4 anos	14 (18.9)
5-10 anos	22 (29.7)
>10 anos	21 (28.4)
Ciclos de ensino habituais	
1.ºCiclo	33 (28.2)
2.ºCiclo	25 (21.3)
3.ºCiclo	34 (29.1)
Ensino Secundário	25 (21.4)

Profissões antes da docência	
Sim	36 (48.6)
Não	38 (51.4)
N.º Profissões antes da docência	
1 profissão	13 (36.1)
2 profissões	13 (36.1)
3 profissões	4 (11)
4 profissões	2 (5.6)
5 profissões	2 (5.6)
Não respondeu	2 (5.6)
Estudo e trabalho em simultâneo	
Sim	6 (8.1)
Não	68 (91.9)
Curso/grau em frequência	
Mestrado em Ensino	2 (33.2)
Mestrado em Design e Comun.	1 (16.7)
Japonês nível A2	1 (16.7)
Doutoramento em Filosofia	1 (16.7)
Pós-Graduação Gestão/Trein. Judo	1 (16.7)

O estudo contou, portanto, com dezoito elementos do sexo masculino e cinquenta e seis do sexo feminino, sendo que a faixa etária predominante dos participantes se situa entre os 40 e os 49 anos, seguida da faixa compreendida entre os 30 e os 39 anos. Este grupo de participantes permite concluir que se trata de um corpo docente jovem.

Relativamente às habilitações literárias, a maior parte dos participantes possui licenciatura, seguida de mestrado. Nenhum dos participantes tem o grau de Doutor.

Quando questionados sobre se trabalham em regime de acumulação (privado e público), sessenta e seis participantes responderam que não, enquanto seis declararam trabalhar neste regime. De entre os participantes, dois referiram que já trabalharam desta forma em anos transatos.

Relativamente ao tempo de serviço docente no ensino público, conclui-se que a maior parte dos professores não possui experiência neste sistema de ensino. Inversamente, e quanto ao tempo de serviço docente no ensino privado, a maior parte dos participantes encontra-se neste regime num período compreendido entre os 11 e os 20 anos de tempo de serviço, a que se seguem os participantes com 5 a 10 anos de tempo de serviço.

Quando questionados sobre o número médio de anos a lecionar no presente estabelecimento de ensino, conclui-se que a maior parte se situa entre os 5 e os 10 anos de trabalho na instituição. Relativamente aos ciclos de ensino que os participantes lecionam habitualmente, verifica-se que a maior parte leciona no 3.º Ciclo do Ensino Básico seguido do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aferiu-se igualmente se os participantes tiveram outras profissões antes da docência, pelo que trinta e seis responderam que sim e trinta e oito responderam que não. Aqueles que responderam de forma afirmativa, e para um conhecimento mais abrangente dos participantes, verificaram-se como mais representativas as profissões de administrativo(a), assistente de Loja/lojista e explicadora, sendo que dois participantes não precisaram a informação (cf. Anexo 5).

Seis participantes revelaram trabalhar e estudar ao mesmo tempo executar as duas tarefas ao mesmo tempo e sessenta e oito referiu que apenas trabalha. Na lógica da questão anterior, foi pedido que, nos casos de trabalho e estudo em simultâneo, revelassem o curso e o grau que frequentavam enquanto estudantes. Verifica-se pela tabela de caracterização que a frequência maior recai no mestrado em ensino.

Capítulo VI– Procedimentos e Instrumentos de recolha e análise de dados

Numa investigação, é possível utilizar várias técnicas de recolha de dados, como o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista, a observação e a análise documental. Em termos de instrumentos de recolha de dados, podem aplicar-se questionários, guiões de entrevistas, diários, entre outros.

Ao optarmos pelo estudo de uma realidade específica e de forma aprofundada, optámos pela aplicação de entrevistas, de um inquérito por questionário, pelo processo de observação não participante e pela aplicação de “Diários de Práticas” (cf. Anexo 1). Obter-se-á informação abrangente e passível de exploração detalhada através da análise de conteúdo, fundamental para a nossa investigação, e de que daremos conta mais explicitamente no ponto cinco do presente capítulo: “Organização e tratamento da informação”.

De seguida, explorar-se-á cada uma das técnicas de recolha de dados que assumimos como pertinente para o nosso estudo, socorrendo-nos da revisão da literatura para o efeito.

1. Entrevistas

Sparks e Loucks-Horsley (1990) referem que as entrevistas ganham importância quando se pretende a compreensão de determinadas conceções. Kutner et al. (1997) acrescentam que, de entre as várias estratégias de recolha e análise de dados, a entrevista adquire maior importância por fornecer uma maior quantidade de informação. Quivy e Campenhoudt (1992) mencionam até que as entrevistas fazem sobressair assuntos sobre os quais os entrevistados nunca teriam pensado. Bardin (2009) releva que o grande objetivo das entrevistas é obter dados de uma determinada realidade, sendo que a dificuldade do investigador é grande no que toca à análise de conteúdo, pois deve conseguir preservar a informação que contribua para o entendimento de um assunto mais global. Neste sentido, realizámos uma entrevista semiestruturada ao Diretor Executivo da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (cf. Anexo 7), para traçar um panorama nacional e internacional sobre este sistema de ensino e

outra à Diretora Pedagógica do Colégio (cf. Anexo 10), para fornecer dados sobre a instituição e respetivos docentes.

Yin (2003) refere que as entrevistas são das fontes mais importantes nos estudos de caso, enquanto Stake (1998) releva que estas permitem captar diversas interpretações pessoais. Bogdan e Biklen (1994) referem que a mesma “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”. (p. 134)

A validação das entrevistas também constituiu uma preocupação, pelo que seguimos as recomendações de Morgado (2012), no que diz respeito à preocupação em seleccionar questões para o guião que fossem ao encontro da revisão da literatura, do objetivo e questões do estudo, agrupar os itens de acordo com as dimensões de análise, consulta de especialistas para despistar possíveis questões menos pertinentes ou passíveis de alteração, posterior revisão e fixação das perguntas finais no guião. Optámos por entrevistas semiestruturadas, uma vez que permitem maior flexibilidade verbal, não restringem o ponto de vista do entrevistado e a própria formulação das questões pode não ser necessariamente pela ordem inicialmente formulada. Não obstante, segundo Flick (2004), as entrevistas semiestruturadas são cada vez mais utilizadas: “Este interesse está associado com a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário”. (p. 89). As duas entrevistas foram gravadas sem registo de notas, já que Goodson (2008) defende que só desta forma é possível criar cumplicidade com o entrevistado, não se quebrando o contacto visual. Por fim, ressalva-se ainda que de acordo com Morgado (2012), verifica-se um “carácter sempre incompleto e provisório de qualquer instrumento de recolha de dados. Nenhum instrumento é definitivamente válido ou fiável”. (p. 86).

2. Inquérito por questionário

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) e Tuckman (2005), o inquérito por questionário permite obter dados sobre perceções, atitudes, opções tomadas, entre outros. Ghiglione e Matalan (2005) dizem-nos igualmente que este instrumento é valioso

porque permite “compreender fenómenos como as atitudes, opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea”. (p. 13). No mesmo sentido, atestam igualmente a complexidade da composição do instrumento, “a construção do questionário e a formulação das questões (...) constituem (...) uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. (...) Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores até às conclusões finais” (p. 108). Conscientes de que o instrumento apresenta limitações pela forma como são muitas vezes dadas as respostas, assumimos que ainda assim é um instrumento importante porque abrange um número considerável de respostas e é anónimo, permitindo um maior valor de verdade.

Como tal, o inquérito por questionário foi construído de forma a responder ao objetivo e questões delineadas para a nossa investigação e após a leitura de várias teses em educação da mesma área de especialidade. Não esquecemos igualmente a premissa de Alarcão (1996) quando refere que os professores podem refletir sobre o que ensinam, o contexto em que dão aulas, as suas competências, os métodos utilizados e as finalidades das disciplinas que lecionam bem como de Pardal e Lopes (2011) que preconizam a “qualidade das perguntas e razoabilidade da sua ordenação” (p. 63).

Deste modo, o primeiro esboço do nosso inquérito por questionário foi avaliado por três professores, de ciclos e instituições diferentes, tendo existido posteriormente a necessidade de reformular várias questões. Obtiveram-se, na redação final, questões de resposta aberta, resposta fechada e escolha múltipla.

Assim, o inquérito (cf. Anexo 12) permitiu a caracterização dos participantes e focou, posteriormente, oito dimensões específicas: “Pensar a pandemia na minha prática docente”, “Pensar o ensino em geral”, “Pensar a pessoa por detrás do docente”, “Pensar o *eu* profissional”, “Pensar o *eu* profissional na relação com os outros”, “Pensar o ensino privado”, “Pensar o currículo” e “Pensar o ensino na relação com as TIC”. As questões da caracterização dos participantes repetiram-se em todas as dimensões para possibilitar a triangulação dos dados. De outra forma, colocar tudo num só inquérito, traria problemas pelo facto de o programa *Google Forms* não permitir gravações das respostas dadas em momentos diferentes.

Para a difusão dos respetivos links, contámos com os coordenadores que os facultaram aos professores, via e-mail. Os links para preenchimento ficaram disponíveis a 17 de setembro de 2021 até ao dia 31 de dezembro de 2021, sendo que os coordenadores foram realizando lembretes a cada mês, após seguir sempre um email da nossa parte.

Colocámos maior ênfase nas questões de resposta aberta porque daí se extraiu muito conteúdo, permitiu o desenvolvimento de respostas e um maior conhecimento de cada participante. Como referem Ghiglione e Matalon (2005), ao serem colocadas este tipo de questões poderá “dar-se à pessoa a impressão (...) de que de facto está a ser ouvida” (p. 117). Para além disso, Foddy (2002) releva que as mesmas ajudam na interpretação das respostas a perguntas fechadas.

Relativamente às questões de resposta fechada, consideram-se úteis porque “limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas” (Pardal & Lopes, 2011, p. 55). Apresentam vantagens por obtermos respostas com menor grau de variação, facilitam a resposta aos inquiridos (Foddy, 2002) e para o investigador permitem uma análise mais cómoda (Ghiglione & Matalon, 2005).

Quanto à questão das escolhas múltiplas, o participante opta por uma ou mais respostas do que é apresentado (Pardal & Lopes, 2011). Ainda assim, foi dada a hipótese de os participantes acrescentarem respostas ao previamente estipulado (Pardal & Lopes, 2011).

3. "Diários de Práticas"

Os Diários são exemplo de narrativas e o seu uso tem vindo a crescer no que à investigação sobre educação diz respeito (Clandinin e Connelly, 2000; Elbaz, 2005; Zabala, 1994) e no contexto formativo de adultos e docentes (Postic e De Ketele, 1988).

Através do registo no diário, o docente vai dialogando consigo, tomando consciência da realidade (Buxarrais, 2000; Thomas, 1995; Zabala, 1994). Inspirámo-nos em Zabala e nos seus “Diários de Aula” para a construção dos nossos “Diários de Práticas”, já que o seu pensamento vai ao encontro do objetivo do nosso estudo. De facto, corroboramos da sua perspetiva quando este afirma que ao produzir narrativas, os docentes

também estão a aprender, ou seja, é para ele um instrumento de reflexão e permite ao investigador conhecer a sua realidade, os problemas que o assolam.

Neste sentido, utilizámos o Diário como meio de recolha de dados, de reflexão quando optam por registar determinados sentimentos, reflexões e/ou episódios do dia-a-dia em detrimento de outros. Operacionalizámos este instrumento da seguinte forma, para além do que já foi referido na listagem de atividades desenvolvidas: foi enviado um e-mail a 21 de setembro de 2021 com o diário e as pessoas selecionadas (de todos os anos de escolaridade, pelo menos um professor de cada disciplina e com cargos acumulados como Direções de Turma, Coordenações de Departamento ou até mesmo a Coordenação de Diretores de Turma - 16 professores no total). No fundo, com esta abrangência pretendemos que existisse uma efetiva representatividade de docentes e das suas mais variadas experiências. A investigadora colocou-se na disposição de imprimir o documento, caso alguém preferisse o preenchimento manuscrito. Efetivamente, houve alguns professores que imprimiram por sua vontade. Todos acederam ao convite, à exceção de uma participante, que foi substituída por outra do mesmo ano de escolaridade.

Em termos de conteúdo (cf. Anexo 20), foi pedido aos docentes que registassem momentos considerados importantes no seu dia-a-dia na escola e nas aulas sem obrigatoriedade de registo permanente, fossem eles positivos, negativos ou menos conseguidos. A este propósito, Zabalza (1994) refere que “os hiatos temporais na narração” são positivos porque se “evita a distorção da perspectiva homogénea de análise dos dados” (p. 97). Deste modo, mensalmente, foi enviado um lembrete aos participantes, para que tirassem possíveis dúvidas e não esquecessem o preenchimento. A investigadora só teve acesso ao Diário quando se agendou a entrega no término do ano letivo, sendo que no final do documento, pedimos aos docentes que, findas as reflexões, respondessem à questão central já evidenciada pela obra de Zabalza (1994): “Os diários são um instrumento útil para expressar e analisar qualitativamente os pensamentos dos professores?” (p. 194). Terminado o processo, foram rececionados 14 “Diários de Práticas”, sendo que uma professora saiu do estabelecimento de ensino e não entregou o documento e outra fez saber que não tinha conseguido preenchê-lo por falta de tempo. Assim, foi realizada uma análise de conteúdo de cada diário bem como uma análise específica desta questão final (cf. Anexos 21-35), para uma perspetiva global da importância da reflexão para os participantes.

Zabalza (1994) refere três tipos de diários que podem ou não coexistir na mesma pessoa: como organizador de aula, como instrumento descritivo de tarefas e como relator de características dos discentes e professores. Desta forma, o autor (2004) afirma que:

Os Diários contribuem de uma maneira notável para essa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir numa dinâmica de revisão e enriquecimento da nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai-se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de educação”. (p. 11)

Bolzan (2009) refere que o exercício de escrita é ótimo porque “refletir sobre o saber e o saber-fazer implica processos racionais e intuitivos, e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor” (p. 17).

Por seu turno, Alves (2004), na senda de Zabalza (1994), defende que os Diários de Aula permitem o estudo de dilemas concretos dos professores:

O diário é um instrumento de investigação que nos permite aceder à intimidade dos sujeitos, dos professores em concreto, e, simultaneamente, nos viabiliza o encontro com as suas tensões, as suas perplexidades, contando-se, entre estas, as bipolaridades dilemáticas, a que a profissão nos vai relegando, mas que, reflexivamente, poderemos ultrapassar pelas nossas singulares, mas também mútuas confissões. (p. 238)

4. Observações e gravações de aulas

Estrela (1986) refere que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p. 135). O autor pelo qual nos guiamos distingue várias formas de observação com base na situação ou na atitude de quem observa o processo e também o campo de observação. Outros autores relevam diferentes tipos de observação com base em critérios também eles distintos, como Damas e De Ketele (1985) e Postic e De Ketele (1988).

Partimos, na nossa investigação, de Estrela (1986) para realizar o documento das descrições de aula, sendo que a investigadora gravou a aula e posteriormente preencheu o documento. De seguida, e após o descritivo integral da aula, socorreu-se da *ficha de observação da classe* (modelo adaptado de Estrela, 1986) para preenchimento, de forma a adquirir um entendimento mais abrangente. Utilizámos, portanto, o método de observação não participante em aula (dois momentos distintos), com foco em seis docentes.

Obtivemos este número de docentes em concreto, após se seguirem várias etapas: 1) Obtenção por parte do estabelecimento de ensino do número total de turmas e alunos no ano letivo de 2021-2022 - 1.º CEB: 18 turmas (cinco de primeiro ano, cinco de segundo, quatro de terceiro e quatro de quarto), 2.º CEB - 10 turmas (cinco de quinto ano, cinco de sexto), 3.º CEB - 13 turmas (quatro de sétimo ano, cinco de oitavo, quatro de nono) e secundário - 9 turmas (três de décimo ano, dois de décimo primeiro ano e quatro de décimo segundo); 2) Protocolos enviados em outubro de 2021 pelos Titulares de Turma/Diretores de Turma aos Encarregados de Educação com a informação geral do estudo para tomada de conhecimento; 3) Autorizaram ou não a participação dos seus educandos através do portal do aluno do colégio (com data limite até novembro de 2021); 4) Recebidas as listagens de autorizações por parte dos Diretores de Turma via e-mail. Houve turmas em que só um Encarregado de Educação não autorizou, o que inviabilizou a gravação de aulas nessas turmas em particular. As turmas XXX do terceiro ciclo, 10.ºXXX e 11.ºXXX não foram contemplados pela existência de outro estudo a decorrer nessas turmas em particular; 5) Os protocolos para os EE's foram também enviados à Associação de Pais do estabelecimento de ensino para estarem informados se alguém os contactasse; 6) As autorizações plenas foram alcançadas no 3.ºXXX, 6.ºXXX,

6.ºXXX, 9.ºXXX, 10.ºXXX, 12.ºXXX e 12.ºXXX; 7) Não foi possível levar a cabo gravações de aulas no 12.ºXXX por incompatibilidades horárias entre investigadora e docentes; 8) Assim sendo, de acordo com as disponibilidades de todos os intervenientes e da aceitação dos mesmos em participarem nesta parte do estudo, foi possível observar um docente de cada uma das restantes turmas, perfazendo um total de seis.

Neste sentido, as aulas foram gravadas e os seis docentes foram convidados a refletir sobre a sua prática, registando em suporte próprio as suas considerações após analisarem os respetivos vídeos. Num segundo momento, realizou-se nova observação e repetiu-se o procedimento de registo por parte de cada docente, para daí se extraírem considerações finais de um ponto de vista comparativo. Tal procedimento vai ao encontro do que defende Korthagen (2001) a propósito da importância da consciencialização das ações. As grelhas de pós-observação foram elaboradas de acordo com o que Reis (2011) sugere sobre a definição de metas: aspetos positivos, aspetos negativos e aspetos a melhorar. Julgamos desta forma contribuir para um aperfeiçoamento do docente investigado, para a sua própria aprendizagem, reflexão, questionamento e reformulação de pedagogias. No fundo, para atuar de uma forma mais esclarecida. Alguns professores participantes nos “Diários de Práticas” são os mesmos do processo de observação, até porque Zabalza (1994) refere que “o trabalho sobre os diários e a análise em profundidade dos dilemas que neles se delimitam faz parte de um processo no qual se inclui a observação e a gravação de aulas dos professores” (p. 12).

Para além do supramencionado, sustentamos igualmente as nossas ações, quando Yusko (2008) refere que ser capaz de observar e interpretar os acontecimentos em sala de aula é bastante importante num docente que se assume como prático reflexivo. Calandra et al. (2006) mencionam que o vídeo fornece a hipótese de analisar episódios, facilitando o ato de refletir sobre si mesmo. Para Korthagen (2001), mais relevante é o que o docente consegue descobrir através da reprodução da sua aula. Além de visionar a sua própria atuação, abre-se a possibilidade de se consciencializarem sobre o ambiente de aprendizagem e das relações que se estabelecem em determinado contexto. Sherin e Van Es (2005) relevam a importância do vídeo pelo seu caráter de permanência, em que as interpretações podem variar sempre que ocorre uma visualização.

Yung et al. (2010) referem que a observação e análise do registo vídeo é importante para se entender a complexidade de uma sala de aula. Sherin (2003) refere que os

docentes, ao adotarem uma postura de observadores da sua própria atuação, acabam por reestruturar estratégias e entendimentos, como se constata pelas alterações que os participantes no estudo verificam entre o primeiro e segundo momento de reflexão (cf. resultados na parte III deste estudo).

Krammer et al. (2006) afirmam que é raro os docentes terem um *feedback* sobre as suas próprias práticas, não havendo espaço para tais oportunidades no dia-a-dia. Esta ideia foi notória também nos participantes da nossa investigação, como se constata nesta mensagem enviada à investigadora, aquando do envio do último documento de observação:

Obrigada pela oportunidade de refletir de uma forma diferente sobre as minhas práticas. Embora já leccione há alguns anos tenho por hábito, refletir sobre as minhas aulas para melhorar o meu desempenho e em prol dos meus alunos. Nunca tinha feito uma reflexão através de vídeo, o que foi bastante interessante e já desde o estágio pedagógico que não escrevia tão ao pormenor as minhas observações. Muito obrigada pela oportunidade e boa sorte.

De acordo com Ninin (2009), a observação de aulas é uma atividade “em que o sujeito observador e o sujeito observado constroem significados com base em suas histórias e nos processos culturalmente construídos, relacionados ao fazer docente” (p. 354). Já Reis (2011) vai mais longe quando afirma que “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (p. 11). O autor refere que a observação de aulas apresenta múltiplas finalidades, dependendo do objetivo e “cria condições para a discussão e a melhoria das práticas dos professores” (p. 17).

Para Brooks e Sikes (1997):

Constitui uma boa prática, em termos de validade, variar as condições em que se realizam as observações de aulas

de forma a construir-se uma imagem tão completa quanto possível da prática lectiva de um professor. Para tal, poderão ser observadas aulas em diferentes turmas, períodos do dia, dias da semana e tipos de aulas. (p. 25)

Tivemos em consideração esta questão levantada pelos autores, sendo que a mesma professora seria observada em duas turmas distintas, mas por motivos pessoais e imprevistos tal não foi possível e não se conseguiu concretizar posteriormente em tempo letivo útil.

5. Organização e tratamento da informação

Na nossa investigação, optámos por uma análise de conteúdo de natureza descritiva, abrangente e exploratória, tendo como ponto de partida o objetivo e as questões do nosso estudo. De acordo com Esteves (2006), a análise de conteúdo confere “inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos” (p. 106), definindo-a como “[...] um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (p. 107). Neste sentido, defende que primeiro há que constituir o *corpus* alvo de análise, para depois o analisar na sua totalidade de forma cuidada (princípio da *exaustividade*). Seleccionámos, posteriormente, a informação mais adequada (princípio da *representatividade*) e a cada participante (designado, doravante, nas análises de conteúdo por “P”) foi atribuído um número, do um ao setenta e quatro, a partir da sua caracterização inicial no inquérito por questionário.

Atentámos ainda em Bardin (2009), quando refere que o *corpus* também se deve reger pelo princípio da *homogeneidade* (no nosso estudo, os dados referem-se ao mesmo caso, aos docentes de um estabelecimento em particular) e o princípio da *pertinência* porque acreditamos que os instrumentos por nós utilizados permitem responder às questões do estudo.

Seguimos o que se considera, segundo Esteves (2006), a segunda fase da análise de conteúdo: a leitura flutuante do material. Posteriormente, definimos categorias, subcategorias, unidades de registo e de enumeração, constituindo-se esta tarefa como um enorme desafio pelo elevado número de respostas abertas que obtivemos.

Recortar as unidades de registo a partir das unidades de contexto assumiu-se igualmente como desafiante, porque implicou decidir o sentido a codificar e que o investigador procedesse a inferências, muitas vezes com discursos longos e elaborados. Tal assumiu-se como particularmente complexo nas duas entrevistas realizadas (densas e com uma duração extensa) e nos “Diários de Práticas”, uma vez que ao nível das observações de aula e no inquérito por questionário, todas as informações foram utilizadas na íntegra sem necessidade de seleção.

As unidades de enumeração justificaram-se no inquérito por questionário quando se pretendeu quantificar ocorrências que se repetiam em várias respostas. De um ponto de vista global, optámos por: 1) contar as unidades de registo por categoria e subcategoria, 2) calcular as frequências das ocorrências entre categorias e entre subcategorias de uma mesma categoria.

Para as unidades de registo codificadas, extraíram-se indicadores, com a função de ajudar à compreensão do sentido da categoria e subcategoria. Neste ponto, ressaltamos que nas justificações às questões de resposta aberta, os totais que constam das frequências por indicador e das frequências por subcategoria apresentam diferenças relativamente aos totais das questões fechadas colocadas anteriormente, por força da categorização realizada após a análise de conteúdo das respostas. No entanto, o número total é sempre setenta e quatro (o número total de participantes do nosso estudo), de que fazem parte também os respondentes com “Não responde” ou “Não aplicável” em determinada dimensão.

Reafirma-se que a preocupação não foi propriamente estatística, pelo que seguimos uma das análises sugeridas por Vala (1989): a *análise de ocorrências* que se pretende com a contabilidade de frequências e a *análise avaliativa*, onde se refletem juízos positivos, negativos ou neutros, particularmente no inquérito por questionário.

Estamos certos do que Vala também preconiza em relação à validade da análise de conteúdo (1989): “[...] não há questões de validade específicas da análise de conteúdo. Como em qualquer outro procedimento de investigação, também neste o investigador deve assegurar-se e deve assegurar os seus leitores de que mediu o que pretendia medir”. (p. 116)

Não podemos deixar também de ressaltar que, da nossa investigação, se obtiveram resultados que serviam o propósito traçado, ressaltando o que Esteves (2006)

também releva: “diferentes formas de circunscrever o objecto de investigação, de formular as questões da pesquisa, diferentes níveis de conhecimento prévio do objecto de estudo por parte de diferentes investigadores, darão origem a formas necessariamente diferentes do tratamento do material”. (p. 109)

6. O campo da validação de procedimentos

Na nossa investigação, constituiu preocupação as questões ligadas à validade e fiabilidade. Morse et al. (2002, p.2) afirmam mesmo que uma investigação sem rigor “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade”.

De facto, um dos argumentos negativos do estudo de caso relaciona-se com a existência de perspectivas parciais. Damos particular atenção a este aspeto, principalmente no que toca às inferências, tentando assumir uma postura mais descritiva, objetiva e circunscrita ao universo em estudo, o que necessariamente traduz visões/posições individuais. Do nosso ponto de vista, todas elas válidas perante os objetivos e questões a que o estudo se propõe, revestindo-se de validade interna.

Dawson (1982) releva que, para um estudo de caso ser credível, é necessário documentá-lo de forma aprofundada, seguindo procedimentos que também cumprimos neste estudo: 1) os investigadores devem agir “(...) ao mesmo tempo como autores e como avaliadores críticos do processo”; 2) devem “recorrer a diferentes métodos de recolha de dados, à maior variedade possível de informantes, em diversas situações, e proceder à triangulação das informações obtidas” e 3) “deve proceder-se à ‘focalização progressiva do estudo’ (...), os investigadores devem, progressivamente, concentrar a sua atenção nos aspetos que se revelem mais significativos”. (p. 123)

Por seu turno, Rodrigues (1992), Guba e Lincoln (1996), Coutinho (2008) e Amado e Vieira (2014) apontam para critérios a ter em conta numa investigação qualitativa: a verdade, a aplicabilidade, a consistência e a neutralidade. Para o cumprimento do primeiro critério, constituiu uma preocupação nossa definir claramente os participantes, tendo em conta as múltiplas disciplinas e funções desempenhadas no estabelecimento de ensino, bem como retratar o contexto do estudo da forma mais fiel possível. A definição de todos os elementos permite também assegurar o critério da aplicabilidade, no sentido de se conseguirem transferir resultados. Para a questão da

consistência, recorremos a professores da área de investigação em causa para tirarmos dúvidas decorrentes da investigação bem como a juízes antes da aplicação do inquérito por questionário, optou-se por descrever pormenorizadamente todos os procedimentos e tivemos sempre uma atitude de questionamento em relação aos instrumentos a utilizar, nunca excluindo outros que se assumissem como pertinentes. No que toca à neutralidade, os resultados cingiram-se ao que se pretendia efetivamente investigar, pelo que sempre que alguma resposta não tinha coerência ou era considerada desajustada para a questão, enquadrou-se em espaço próprio nas tabelas de análise de conteúdo com a informação de “Não responde”. Já os docentes que por serem novos no estabelecimento de ensino ou estiverem a iniciar a carreira docente, registaram “Não aplicável” em algumas questões por indicação constante do próprio inquérito. Recorremos igualmente à técnica de assentamento da entrevista (Scheele & Groeben, 1988), para que os entrevistados comprovassem e/ou modificassem o conteúdo da mesma.

Utilizámos como quadro de referência para o nosso estudo a *Carta Ética* da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2021). Neste sentido, os protocolos de consentimento livre e informado (cf. Anexos 2, 3 e 4) foram delineados com base no pressuposto de que o participante é devidamente informado sobre “a natureza, os objetivos e a metodologia” da investigação (p. 11), bem como sobre o garante da sua privacidade e direito de acesso aos dados obtidos no final da investigação. Acreditamos que o trabalho é igualmente credível pelo enquadramento teórico e conceptual, pelo cuidado e seleção dos instrumentos de recolha de dados e pela sua análise de conteúdo baseada em categorias, subcategorias e indicadores.

Parte III – Análise de resultados

1. Representações dos professores sobre as suas vivências

1.1. Inquérito por questionário

Relembramos, neste ponto, as oito dimensões específicas em análise no inquérito por questionário (cf. Anexo 12): “Pensar a pandemia na minha prática docente”, “Pensar o ensino em geral”, “Pensar a pessoa por detrás do docente”, “Pensar o *eu* profissional”, “Pensar o *eu* profissional na relação com os outros”, “Pensar o ensino privado”, “Pensar o currículo” e “Pensar o ensino na relação com as TIC”. Nos momentos em que se apresentam tabelas, tentámos que as mesmas surgissem, tanto quanto possível, junto à respetiva análise de conteúdo. De igual modo, são apresentadas unidades de registo exemplificativas para cada indicador, uma vez que os dados completos se encontram nas tabelas.

Dimensão: *Pensar a pandemia na minha prática docente*³

À questão “O que sentiu quando soube que ia para casa dar aulas online pela segunda vez, em janeiro de 2021?”, os professores manifestaram-se de forma semelhante, o que justificou a quantificação de ocorrências em unidades de enumeração. (cf. Anexo 13). Salientou-se com maior número de frequências a *preocupação* (8), seguida da *tristeza* (7), *insegurança* (7), *desmotivação* (7), *ansiedade* (7), *frustração* (5), *confiança* (5), *segurança* (4), *desespero* (2), *alívio* (2), *cansaço/stress* (2) e *impotência* (1), sendo que se verificaram catorze respostas assinaladas na opção “Não aplicável”. Sobressaem, na globalidade, sentimentos desfavoráveis como a preocupação, a tristeza, a insegurança, a desmotivação e a ansiedade.

Relativamente à questão acerca do grau de dificuldade que sentiu na lecionação em casa, tendo em conta toda a logística que foi necessária no seu contexto familiar,

³ Nesta dimensão do inquérito, os participantes 15, 53 e 72 não responderam a qualquer questão, o que permite contar com setenta e um participantes respondentes. A opção “Não aplicável” corresponde aos participantes que se encontram no primeiro ano de trabalho no colégio ou que estão a iniciar a carreira docente. No entanto, nem todas as questões apresentam esta opção, dependendo se a resposta requer uma reflexão global sobre o tema ou se, pelo contrário, diz respeito à própria experiência dentro da instituição.

conclui-se que a maior parte dos docentes do estabelecimento de ensino em análise sentiu *alguma* dificuldade na gestão profissional e familiar em casa (27), correspondendo a 38%, seguida de *muita* dificuldade (11) com 15,5% e *muitíssima* dificuldade com 14,1% (10). 9,9% dos participantes (7) declararam ter sentido *pouca* dificuldade e apenas 5,6% (4) revelaram não ter sentido qualquer tipo de dificuldade. Verificaram-se doze respostas assinaladas na opção “Não aplicável”, correspondendo a 16,9% dos participantes. É possível afirmar, portanto, que não se tratou de um período tranquilo ao nível pessoal e profissional.

No que respeita ao uso das novas tecnologias, dezasseis participantes (22,5%) responderam ter realizado um *esforço acrescido* nesta matéria, enquanto que para quarenta e dois participantes (59,2%) foi um *percurso natural* sem particular esforço. Verificaram-se treze respostas assinaladas na opção “Não aplicável”, correspondendo a 18,3% dos participantes. Conclui-se, portanto, que a grande maioria dos professores da instituição mostrou proficiência no uso das novas tecnologias.

Por seu turno, à questão “Sentiu que trabalhou o mesmo ou mais do que no ensino presencial?”, as respostas evidenciam que os participantes trabalharam *muito mais* na época pandémica do que presencialmente (32), correspondendo a 45,1%. Vinte e um participantes relevam que trabalharam *mais* (29,6%) e cinco participantes fizeram saber que trabalharam *o mesmo* (7%). Verificaram-se treze respostas assinaladas na opção “Não aplicável”, correspondendo a 18,3% dos participantes. É notório pelos resultados que os docentes sentem que trabalharam substancialmente mais no E@D do que na escola presencialmente.

Quando questionados sobre se, com a pandemia, refletiram acerca da importância da sala de aula e das aulas presenciais, a maior parte dos participantes respondentes assume que, durante a pandemia, *refletiu* sobre a importância da sala de aula e das aulas presenciais (55), o que corresponde a 77,5%. Dois participantes refletiram *ocasionalmente* sobre o assunto (2,8%) e um participante refere *não ter pensado* sobre o assunto (1,4%). Verificaram-se treze respostas assinaladas na opção “Não aplicável”, correspondendo a 18,3%. Atesta-se, deste modo, que a reflexão sobre a importância da sala de aula e das aulas presenciais ocorreu de forma bastante evidente.

Já em relação à importância acrescida ou não da figura do professor durante a pandemia, quarenta e cinco participantes (63,4%) manifestaram-se *favoravelmente* a

este respeito, ao passo que onze responderam *desfavoravelmente* (15,5%). Quinze participantes referiram que a figura do docente adquiriu importância acrescida *ocasionalmente* (21,1%). Parece deduzir-se assim que os docentes consideram que a figura do professor ganhou importância acrescida durante a pandemia.

A análise da Tabela 2 permite conhecer as justificações dadas à resposta anterior⁴. Estabeleceu-se a categoria *Importância da figura do professor durante a pandemia*, subdividindo-se a mesma em duas subcategorias: *Acrescida* e *Inalterada*. Relativamente à importância *acrescida*, o indicador *valorização* é o que recolhe maior número de frequências (38), afirmando-se que: “Os encarregados de educação conseguiram perceber o trabalho dos professores mais de perto, considerando o trabalho e o empenho demonstrados na adaptação ao ensino a distância.” (P8) ou “Creio que a sociedade em geral conseguiu perceber um pouco melhor a importância da nossa profissão.” (P26) Para além da *valorização*, os participantes apontaram igualmente o *acompanhamento* (14) como fator de reconhecimento da importância da figura do professor - “O acompanhamento e “presença” (ainda que distante) dos professores foi essencial para transmitir tranquilidade aos alunos e respetivas famílias.” (P9) ou “O E@D demonstrou que, apesar da nova geração ter nascido na era digital, não são dotados de autonomia ou recursos que lhes permitam a construção do conhecimento de forma consolidada. Ficou comprovado que o docente tem um papel fundamental na orientação e formação dos alunos, sendo que fatores como o feedback, a supervisão, o acompanhamento presencial nas tarefas e, até mesmo, a motivação, são de extrema importância e necessários para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e, diria até mesmo, mais célere.” (P41). Por outro lado, há quem considere não ter existido qualquer alteração na importância que a figura do professor adquiriu, justificando essa opinião pelo indicador *Desvalorização* (16): “A figura do professor continua a ser desvalorizada e pouco compreendida. O público em geral não tem noção do trabalho de um professor.”(P11) e “Continuo a ter muitas experiências em que cada vez se dá menos valor aos professores (da parte dos alunos e dos pais).” (P58)

⁴ Para além dos três participantes já referidos que não responderam a qualquer questão do inquérito, também não foram consideradas nesta questão em específico as respostas dos participantes 29 e 59 por não irem ao encontro do solicitado e a resposta do participante 64 que foi inexistente.

Concluimos, portanto, que embora se verifiquem participantes que responderam que a importância da figura do professor se manteve inalterada durante o período pandémico (16), as opiniões favoráveis destacam-se claramente (52).

Tabela 2

Importância da figura do professor durante a pandemia

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Importância da figura do professor durante a pandemia	Acrescida	Valorização	"Os EE's estando também em confinamento perceberam toda a gestão que tem que ser feita antes, durante e após a aula e ficaram a conhecer um pouco melhor a postura dos filhos e toda a atenção que cada um dos alunos necessita por parte do professor".(P2)	38	52	6
			"Maior valor por parte dos encarregados de educação".(P3)			
			"Principalmente os Encarregados de Educação, na generalidade, conseguiram perceber algum do trabalho do professor".(P6)			
			"Os pais sentiram de perto o que é estarem a acompanhar diariamente os seus educandos".(P7)			
			"Os encarregados de educação conseguiram perceber o trabalho dos professores mais de perto, considerando o trabalho e o empenho demonstrados na adaptação ao ensino a distância".(P8)			
			"Alguns pais passaram a valorizar mais o nosso trabalho e nalguns casos demonstraram gratidão por todo o apoio e esforço que fazíamos para acompanhar e transmitir conhecimentos aos nossos alunos".(P12)			
			"Os pais conseguiram perceber melhor que as funções do professor não passam apenas por ensinar conteúdos e tomaram consciência da sua importância face aos filhos".(P13)			
			"A exposição perante o seio familiar demonstrou a dificuldade da situação de E@D. Também o facto dos Encarregados de Educação se aperceberem das dificuldades em gerir a sala de aula/currículos/disciplina, etc".(P14)			
			"Mostrou o esforço e dedicação dos professores aos pais e media, que acho terem valorizado mais a profissão".(P16)			
			"Não tanto nos alunos mas no contexto familiar, penso que o trabalho dos professores foi valorizado".(P18)			
			"Devido ao facto de os alunos terem ficado em casa com os seus pais, levou-nos a todos a refletir sobre a importância do professor, as suas dificuldades, os seus obstáculos e os seus desafios. Além disso, grande parte dos pais, por estarem com os filhos, perceberam (ou ficaram a conhecer verdadeiramente) as dificuldades dos seus filhos, o que também levou a um maior reconhecimento da figura do professor".(P20)			
			"Os pais ao ficarem com os filhos em casa tiveram oportunidade de perceber o quão exigente é o trabalho de um professor em sala de aula com turmas de 25 alunos. Pelo menos no que toca aos colégios onde trabalho, uma vez que no E@D as aulas e o trabalho mantiveram-se".(P23)			
			"Creio que a sociedade em geral conseguiu perceber um pouco melhor a importância da nossa profissão".(P26)			
			"Foi-nos dado a nosso merecido valor por parte dos Encarregados de Educação ainda que outras entidades não o reconhecessem".(P27)			
			"A ausência presencial do docente evidenciou, durante a pandemia, a real relevância do papel representado por ele".(P28)			
			"Porque todos os intervenientes perceberam a exigência do trabalho que o ensino não presencial requer".(P30)			

			"Porque entrámos em todas as casas. Porque os pais viram, pela primeira vez, a dificuldade de esclarecer as dúvidas dos alunos, principalmente à distância. E ainda porque se percebeu a importância da educação na nossa sociedade".(P32) "Penso que a partir do momento em que os pais e encarregados de educação tiveram de se colocar no nosso papel e, de certo modo, substituir alguns aspetos da nossa profissão (como a observação direta do trabalho dos alunos), os mesmos desenvolveram uma consciência mais detalhada de todo o trabalho que tem de ser desenvolvido com as crianças, bem como o tempo despendido e as dificuldades que podem acrescer".(P33) "Por ser uma profissão de conhecimento, cujo o compromisso total é transformar a totalidade do seu conhecimento em aprendizagens relevantes para os discentes, mas que por vezes nem sempre é devidamente reconhecida".(P34) "As famílias viram-se "obrigadas" a reconhecer a importância da Escola e do Professor na vida dos seus filhos".(P35) "O grande altruísmo de grande parte dos docentes ganhou visibilidade".(P36) "No ensino online há uma perda de informação/conhecimentos em relação ao ensino presencial. Muito mais difícil de prender/ cativar um aluno ao ecrã e para quem leciona áreas práticas o ensino online não faz sentido, uma vez que as tecnologias ainda não conseguem acompanhar a especificidade dessas disciplinas".(P42) "Principalmente, devido ao facto das famílias terem de coexistir com os filhos, a escola e o trabalho de forma permanente. Os pais (principalmente) perceberam que o tempo que estavam habitualmente afastados dos filhos (porque estes estavam na escola) já não era uma realidade e tinham de acompanhá-los diariamente, com todas as questões inerentes ao dia a dia de uma sala de aula e corredor de escola. O convívio 24h/24h esgotou a paciência de muitos pais, que desejavam poder voltar a deixar os filhos nas escolas. O professor ganhou algum prestígio, nomeadamente pelo facto de lidar constantemente com várias crianças/alunos ao longo de um dia".(P43) "Os pais tomaram consciência da complexidade da tarefa de ensinar".(P44) "Ganhou em momentos próximos do confinamento, porém tem vindo a ser perdido ao longo do tempo. Os pais terem de lidar sistematicamente com os seus filhos e com as suas inquietações ao longo dos dias, veio reforçar a importância do papel do professor".(P45) "Porque o trabalho do professor deixou de estar confinado à sala de aula e "entrou" na casa das famílias, passou a ser mais visível. Também passou a ser, de alguma forma, partilhado com os pais, principalmente nos alunos mais novos que necessitam de mais acompanhamento. Mesmo para os alunos, que consideram normalmente a escola como uma "seca" se forem obrigados a ir, a falta da escola veio a revelar a sua importância, e com ela o papel do professor".(P49) "Porque os pais tiveram uma maior consciencialização do que realmente é o nosso trabalho no dia a dia".(P50) "Porque os pais viram realmente parte do nosso trabalho".(P51) "Porque os pais vivenciaram as dificuldades dos professores, principalmente dos alunos mais novos que tinham menos autonomia e os pais tinham de acompanhar mais de perto o trabalho feito em "aula".(P54) "Os pais não estão habituados a estar com os filhos 24 horas sobre 24 horas".(P56)			

			“Em alguns aspectos percebeu-se que é fundamental a presença do professor e serviu para os EE’s perceberem a realidade de uma sala de aula, embora não fosse a mesma coisa, houve uma valorização da profissão momentânea”.(P61) “Momentaneamente no ensino online”.(P65) “Os pais depararam-se com a dificuldade em transmitir os conhecimentos aos filhos e constataram que ser professor e fazê-lo é bem mais difícil do que parece à primeira vista”.(P66) "Porque foi reconhecido finalmente o papel fundamental da escola e dos professores no funcionamento de uma sociedade equilibrada e salutar. Depois de muitos anos de condescendência e de maledicência da profissão (muitas férias, não fazem nada...), conclui-se que o professor é alguém imprescindível, que a maioria é profissional e que se sacrifica muitas vezes pelo bem-estar e aperfeiçoamento dos seus alunos".(P68) “As famílias perceberam a importância do papel do professor e do trabalho na escola”. (P69) “Durante um tempo foi mais valorizado pelos alunos. Pelos Encarregados de Educação continua a ser”.(P70) “Por um lado, pelo valorização dos pais pela paciência e dedicação que fazemos perante os filhos durante um dia de trabalho. Eles sentiram isso na pele pois perceberam o que é estar 8h por dia com crianças. Por outro lado, sentiram na pele também o quão importante é a escola no desenvolvimento cognitivo, físico e emocional das crianças, uma vez que se nota algum subdesenvolvimento em alguns alunos graças à privação da escola física”.(P73) “Porque os pais tomaram consciência do trabalho feito por parte do professor que lhes coube a eles durante o confinamento”.(P74)		
	Acompanhamento	"Porque muitos alunos ficaram sozinhos em casa, tendo sido o professor o único que poderia “olhar por eles. Mesmo que remotamente”.(P4) “Apesar de nem sempre ser reconhecido por parte dos alunos, a figura do professor nas aulas online lembrou aos alunos que não estão de "férias" e que o seu processo de aprendizagem teve de continuar, dentro do possível. A presença do professor foi um modo de criar alguma rotina no dia-a-dia dos alunos, um modo poderem conversar com alguém fora do seu círculo familiar, terem trabalho para fazer durante o dia, em vez de gastarem demasiado tempo em jogos e redes sociais. Penso que agora, que regressámos ao ensino presencial, os alunos olham para o professor como alguém que não desistiu e que esteve presente para eles no dia-a-dia, a dar o seu melhor, da maneira que podia. Novamente, nem todos os alunos o reconhecem, porque não tem interesse nas aulas e na escola, mas penso que para outros teve muita importância”.(P5) "O acompanhamento e "presença" (ainda que distante) dos professores foi essencial para transmitir tranquilidade aos alunos e respetivas famílias".(P9) “Haverá situações em que um pai que acompanhasse as aulas conseguia perceber a preocupação e empenho no acompanhamento”.(P10) "Gerir sensibilidades/emoções dos alunos".(P24) “Ganhámos importância, pois éramos dos poucos elos de ligação com a "normalidade" na vida dos alunos”.(P31) “Porque na maior parte das vezes estávamos a ser observados. Os problemas chegavam rapidamente às famílias. A comunicação assíncrona era muito mais frequente”.(P38)	14		

			"O E@D demonstrou que, apesar da nova geração ter nascido na era digital, não são dotados de autonomia ou recursos que lhes permitam a construção do conhecimento de forma consolidada. Ficou comprovado que o docente tem um papel fundamental na orientação e formação dos alunos, sendo que fatores como o feedback, a supervisão, o acompanhamento presencial nas tarefas e, até mesmo, a motivação, são de extrema importância e necessários para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e, diria até mesmo, mais célere".(P41)			
			"Porque a relação pessoal, de proximidade e empatia que se cria com os alunos é uma parte fundamental para o processo de aprendizagem".(P46)			
			"Para manter a normalidade e as rotinas das crianças".(P47)			
			"Alguns pais puderam constatar o comportamento dos filhos nas aulas e também tiveram a possibilidade de assistir às aulas. Podendo perceber um pouco melhor o trabalho do professor. Muitos foram pais chegaram a manifestar o seu agrado pelo suporte que foi dado aos alunos durante os confinamentos".(P52)			
			"Era a figura que mantinha as crianças ocupadas para os pais poderem trabalhar".(P60)			
			"A figura do professor é sempre importante. No formato online os alunos sentiram uma necessidade maior de falar e expor as suas preocupações".(P67)			
			"A relação estabelecida de forma presencial no processo ensino aprendizagem dos alunos fica comprometida em alguns casos. Tanto na forma como o aluno procura o professor para questionar conteúdos abordados, tanto o professor na dificuldade em responder à distância às necessidades específicas de cada aluno".(P71)			
	Inalterada	Desvalorização	"Não sei se temos o devido valor".(P1)	16	16	
			"A figura do professor continua a ser desvalorizada e pouco compreendida. O público em geral não tem noção do trabalho de um professor".(P11)			
			"Penso que a imagem do professor manteve-se, quem sabe que trabalham imenso viram esse esforço, mas quem pensa que não trabalham acharam que continuamos em casa a não fazer nada".(P17)			
			"Muitos alunos não estavam com atenção às aulas e tinham todos os recursos da internet disponíveis para utilizar quando deles necessitavam".(P19)			
			"Respondo ocasionalmente, pois tanto os alunos como os encarregados de educação, por vezes não contribuíram para uma prática de ensino justo entre colegas. Por exemplo, na realização de trabalhos e momentos de avaliação, em alguns momentos, o papel do professor diminuiu de importância na medida que pode ser substituído pelo acesso à internet e pesquisa de informações".(P21)			
			"Cada vez é mais desvalorizada a profissão docente".(P22)			
			"Porque continuamos a ser vistos com pouca importância pela sociedade".(P25)			
			"Não considero que a figura do professor tenha ganho importância acrescida. O que ganhou importância acrescida foi a aprendizagem em contexto escolar, pela dificuldade que todos os Encarregados de Educação sentiram (incluindo-me a mim) em conseguir cumprir tarefas profissionais, ao mesmo tempo que se tem filhos em casa (em ensino à distância ou não)".(P37)			
			"Continuo a sentir que é uma profissão desvalorizada e mal paga quando a acho da maior importância, pois somos os formadores dos Homens de amanhã".(P39)			
			"Porque grande parte do trabalho do professor é invisível".(P40)			

			"Sinceramente acho que todas as pessoas pensam que os professores fizeram o que era expectável, apesar de na realidade os professores sentirem frustração por não conseguirem chegar aos alunos da mesma forma. Ainda que os professores se adaptem à situação e tenham efetuado um bom trabalho, é visível que o contexto familiar dos alunos interfere mais no processo de aprendizagem, do que quando conseguimos chegar a eles em aula. Nem sempre a mensagem passou da mesma forma, por necessidade de adaptar os conteúdos às aulas online".(P48) "Nem sempre o professor foi visto como educador e alguém que transmite valores e conhecimento. Por vezes senti da parte dos encarregados de educação que era alguém que ocupava os seus filhos à frente de um ecrã".(P55) "Para nós docentes isso foi algo muito presente e que se provava todos os dias, mas para a restante comunidade essa opinião já foi esquecida".(P57) "Continuo a ter muitas experiências em que cada vez se dá menos valor aos professores (da parte dos alunos e dos pais)".(P58) "Aos olhos da sociedade, o professor continua a ser o educador em vez de serem os pais a ter esse papel".(P62) "O elo entre alunos e professor enfraqueceu".(P63)			

Os dados obtidos revelam ainda que a grande maioria dos docentes assume não ser o mesmo antes e depois da pandemia (47), equivalendo a 66,2%, sendo que apenas dez participantes revelam o contrário (14,1%). Verificaram-se catorze respostas assinadas na opção “Não aplicável”, correspondendo a 19,7%. A resposta, na sua globalidade, aponta para um período que se assume como transformador, já que a maior parte dos participantes assume não se sentir o mesmo professor antes e depois da pandemia.

Para justificarem a resposta anterior⁵, os professores que *afirmam não ser os mesmos antes e depois da pandemia*, explicam-no pela existência de vários fatores: *novas estratégias de ensino* (29), *evolução pessoal positiva* que verificaram (7), *cansaço/maior desrespeito para com o docente* (5), *valorização acrescida da prática diária* (3), *evolução pessoal negativa* (3) que reconhecem ter sentido e por questões ligadas à *cidadania* (2), num total de 49 frequências (cf. Tabela 3).

É o indicador *novas estratégias de ensino* que se destaca - "Agora o trabalho está mais enriquecido, visto termos estratégias melhoradas e mais amplas." (P6) e "Depois da pandemia, e devido à utilização das novas tecnologias durante o período de E@D, tornei-me uma professora tecnologicamente mais avançada, sendo que agora recorro frequentemente a materiais digitais e plataformas digitais no apoio da minha prática docente." (P20), seguido da *evolução pessoal positiva* – "Acho que evolui em termos de organização de trabalho. Foi necessário adaptar-me a aulas em regime online e sobretudo adaptar-me a uma gestão mais disciplinada do tempo de execução das tarefas de casa e do trabalho. Quando trabalhamos presencialmente, levamos pontualmente trabalho para executar em casa e tentamos que muito do trabalho seja feito durante o horário de trabalho. Quando estamos todo o tempo em casa, temos de saber gerir muito bem as tarefas de casa em conjunto com as tarefas acrescidas do trabalho online. Deixei de mim a executar com rapidez as tarefas de casa, para poder passar mais tempo ao computador." (P48) ou "Sinto que ganhei maiores capacidades de adaptação e auto motivação. Valorizo mais coisas que eram dadas como adquiridas." (P39). O *maior*

⁵ Para além dos três participantes já referidos que não responderam a qualquer questão do inquérito, também não foi considerada nesta questão em específico a resposta do participante 22 por não ir ao encontro do solicitado bem como as respostas dos participantes 1 e 64 que foram inexistentes. Acrescentou-se ao “Não responde” da última coluna da grelha, a menção “Não aplicável” para os participantes que não se pronunciaram acerca da questão por ser o primeiro ano de trabalho no colégio ou por estarem a iniciar a carreira docente.

cansaço/desrespeito para com o docente constitui outro indicador relevante para a *percepção modificada* que têm de si próprios após o pico pandémico - "A pandemia levou os professores a um desgaste extremo de energia ao longo de meses. Tem sido difícil recuperar do cansaço e do caos na organização e dinâmica familiar que causou e continua a causar." (P37) e "Mais cansada. Menos motivação, pois o amanhã é sempre incerto. Mais limitação. Mais receio." (P70). Segue-se-lhe a *valorização acrescida da prática diária*, manifestada através de afirmações como: "Hoje em dia, valorizo ainda mais o "estar juntos"; a turma como comunidade, como grupo vivencial. E ainda não recuperámos a visibilidade do sorriso." (P36) ou "Valorizo muito mais as aulas presenciais e tento aproveitar mais esta presença com aulas mais práticas e aproveitando as diferentes instalações do colégio." (P69); a *evolução pessoal negativa* - "Estou mais nervosa, mais preocupada." (P32), "Sinto-me muito mais à deriva, sem conseguir fazer planos a longo prazo, sempre receando que a situação mude." (P63) – e a *cidadania* - "Uma maior consciencialização do papel da proximidade pedagógica como educador e humanista." (P14) ou "Não me sinto o mesmo professor nem a mesma pessoa, várias situações pessoais e profissionais foram repensadas, incluindo o meu papel em sala de aula e algumas das minhas atitudes e preocupações." (P19).

Por sua vez, a subcategoria (percepção) *inalterada* resulta da *manutenção da motivação* - "De volta ao ensino presencial, sinto-me novamente motivada." (P13) ou "O empenho sempre foi o mesmo, com ou sem pandemia." (P40) e da *manutenção do contacto com os discentes* - "A proximidade manteve-se, embora noutros moldes." (P16)

Em conclusão, é notória a frequência superior da subcategoria *modificada* relativamente à percepção do professor como profissional após o pico pandémico, sendo o indicador *novas estratégias de ensino* a principal justificação.

Tabela 3

Perceção de si como profissional após o pico pandémico

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não aplicável/Não responde
Perceção de si como profissional após o pico pandémico	Modificada	Novas estratégias de ensino	"Novos desafios e como consequência um nova adaptação".(P3)	29	49	20
			"Sinto que tudo aquilo que faço no ensino presencial, tentei fazer no ensino à distância, da melhor maneira que pude. Continuei a dar igual dedicação aos alunos e a preparar as aulas adequadamente sempre que possível. No entanto, sinto que mudei um pouco relativamente à minha resistência em utilizar novas tecnologias. Embora continue a não as usar com frequência (zoom, moodle, escola virtual), elas realmente revelaram-se úteis durante a pandemia. Não acho, no entanto, que elas substituam, de todo, o ensino presencial e o contato com o professor. Tornei-me também muito mais paciente e tolerante, quando a aula não corre bem, ou quando algum aluno não cumpre com o que lhe é pedido. Não sei se foi uma melhoria, mas mudei nesse aspeto. Deixei também de controlar tanto os momentos planeados para a aula, talvez por aceitar que eventualmente alguma coisa pode não correr tão bem e que é necessário estar a rever constantemente conteúdos abordados no ensino online".(P5)			
			"Agora o trabalho está mais enriquecido, visto termos estratégias melhoradas e mais amplas".(P6)			
			"Senti necessidade de repensar algumas práticas do dia-a-dia".(P9)			
			"Acho que aprendi a utilizar mais as tecnologias em prol do desenvolvimento dos alunos".(P12)			
			"O esforço que foi necessário para transmitir os conhecimentos e ao mesmo tempo cativar os alunos fez com que algumas estratégias mudassem na forma de transmitir e que irão continuar no ensino presencial".(P17)			
			"A realidade de pandemia obrigou-nos a inventar novas formas de chegar aos alunos, de os cativar e manter interessados na aula, uma vez que, estando em casa, tornou-se muito mais fácil para os alunos desfocarem e desmotivarem".(P18)			
			"Depois da pandemia, e devido à utilização das novas tecnologias durante o período de E@D, tornei-me uma professora tecnologicamente mais avançada, sendo que agora recorro frequentemente a materiais digitais e plataformas digitais no apoio da minha prática docente".(P20)			
			"É impossível ser o mesmo profissional, o profissionalismo, vontade e ética são os mesmos mas a experiência porque passamos trouxe outras perspectivas, outras aptidões, outros modos de trabalhar".(P23)			
			"Domínio de mais ferramentas".(P24)			
			"Ganhei mais ferramentas principalmente ao nível tecnológico". (P25)			
			"Modifiquei algumas estratégias de ação enquadradas no desequilíbrio emocional dos alunos após a pandemia e o regresso às aulas presenciais".(P27)			

		"Aprendi a utilizar novas plataformas e adquirir estratégias para ensinar através do uso das novas tecnologias".(P28) "Foram, de facto, momentos difíceis que nos levaram a adaptar o nosso método de ensino. Algumas das ferramentas utilizadas no Ensino à Distância continuam a ser utilizadas. Assim, acredito que agora existe uma panóplia de ferramentas que não utilizava previamente e que agora é natural e que facilitam a aprendizagem do aluno".(P31) "Faço um maior uso das novas tecnologias tentando ajustá-las aos conteúdos e aos grupos-turma".(P35) "Após a pandemia, procurei incluir as TIC na minha prática docente, utilizar os programas que descobri no E@D e motivar os alunos para o estudo autónomo, tentando mostrar-lhes que também eles podem ser construtores do próprio conhecimento, pois, com a ajuda do docente e com as tecnologias à sua disposição, são capazes de aprofundar os conceitos trabalhados em sala de aula, satisfazer a sua curiosidade e tornarem-se indivíduos mais conhecedores. Passou a ser minha missão fazer a ponte entre a sala de aula e a sala de estar dos alunos. Para além disso, passei a ser mais organizada e metódica na planificação e no processo de avaliação, compreendendo melhor a importância de ter vários (e breves) momentos de avaliação diagnóstica / formativa / sumativa em alternância (ou no futuro até mesmo em substituição) das formas de avaliação tradicionais e mais espartilhadas".(P41) "Creio que a minha essência, os meus valores não se alteraram. Apenas ampliei muito o meu conhecimento sobre ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas para diversificar estratégias no processo de ensino-aprendizagem".(P46) "Fiquei a perceber melhor a importância das tecnologias na aprendizagem mais lúdica das crianças. Funciona".(P47) "Com a pandemia e a necessidade de dar aulas on-line, mudaram muitos aspetos da vida do professor. O mais óbvio foi a necessidade de aprender a trabalhar com outras ferramentas, diferentes das que estávamos habituados, e ainda mais por obrigação, não por opção. Com isto, adaptar as planificações, e os instrumentos, e os documentos, tudo num tempo recorde. Mas logo de seguida surgiu também a necessidade de repensar o ensino, como um todo, os seus objetivos e os seus métodos. A situação vivida obrigou-me a evoluir e, de forma bastante autodidata, a dominar novas ferramentas de trabalho mas também a reequacionar a minha função como professora, desde o que quero transmitir, ao caminho que pretendo que os meus alunos percorram, às metas que pretendo que eles atinjam e aos métodos que tenho ao meu dispor para que tudo isso aconteça. Posso dizer que a pandemia me forçou a "sair da caixa" e me permitiu evoluir mas, como todo o crescimento, de forma dolorosa".(P49) "Face à necessidade do ensino@distância, alguns alunos não receberam o devido apoio e orientação, pelo que, de momento, tento colmatar o melhor possível as lacunas que ficaram das aulas à distância".(P50) "Aprendi novos métodos de lecionar quando é necessário".(P51) "Apesar de anteriormente estar à vontade com as novas tecnologias, o confinamento veio melhorar mais ainda esta área pela diversidade de tecnologias que tive de recorrer para dar resposta às minhas necessidades como professora".(P52) "Porque foi um método de ensino diferente e que obrigou a uma forma de lecionar totalmente distinta do ensino presencial".(P54) "Desenvolvi outras competências que, até então, julgava sem importância para a minha área".(P57)			

			"Tive de me adaptar e reinventar, encontrar estratégias e soluções".(P58)					
			"A utilização de outros recursos, bem como a necessidade de gerir o tempo acrescentou maior conhecimento em ambas as situações".(P59)					
			"Faço as mesmas coisas, apenas em método online houve uma adaptação ao método de ensino, foi uma aprendizagem".(P61)					
			"Sinto que consigo mais facilmente ultrapassar pequenas dificuldades de sala de aula e encontrar novas estratégias de as superar devido ao esforço de o ter feito muitas vezes à distância de modo a tentar ajudar os meus alunos ao máximo nas suas tarefas escolares".(P66)					
			"Eu sinto-me o mesmo professor, porque a minha atitude como professor continua igual perante a adversidade que surge no dia a dia. Ao nível de conhecimentos é que posso referir que me sinto mais enriquecido pela experiência vivida facto que contribuiu para novas vivências e aprendizagens para uma futura adaptação escolar".(P74)					
		Valorização acrescentada da prática diária	"Hoje em dia, valorizo ainda mais o "estar juntos"; a turma como comunidade, como grupo vivencial. E ainda não recuperámos a visibilidade do sorriso".(P36)	3				
			"Foi uma grande experiência, concluí que o ensino à distância é importante, mas não substitui de nenhuma forma, as aulas em contexto presencial".(P68)					
			"Valorizo muito mais as aulas presenciais e tento aproveitar mais esta presença com aulas mais práticas e aproveitando as diferentes instalações do colégio".(P69)					
		Cidadania	"Uma maior consciencialização do papel da proximidade pedagógica como educador e humanista".(P14)	2				
			"Não me sinto o mesmo professor nem a mesma pessoa, várias situações pessoais e profissionais foram repensadas, incluindo o meu papel em sala de aula e algumas das minhas atitudes e preocupações".(P19)					
		Evolução pessoal positiva	"A preocupação e ética profissional mantêm-se mas houve um repensar e reajustar no tempo "fora de escola" despendido com tarefas de ensino".(P10)	7				
			"Uma questão de valorização pessoal e tecnológica".(P38)					
			"Sinto que ganhei maiores capacidades de adaptação e auto motivação. Valorizo mais coisas que eram dadas como adquiridas."(P39)					
			"Potenciei ainda mais o meu lado emocional no tratamento diário. Passei a desvalorizar ainda mais a necessidade de "cumprir" conteúdos em detrimento da estabilidade emocional dos alunos e do professor".(P43)					
			"Acho que evolui em termos de organização de trabalho. Foi necessário adaptar-me a aulas em regime online e sobretudo adaptar-me a uma gestão mais disciplinada do tempo de execução das tarefas de casa e do trabalho. Quando trabalhamos presencialmente, levamos pontualmente trabalho para executar em casa e tentamos que muito do trabalho seja feito durante o horário de trabalho. Quando estamos todo o tempo em casa, temos de saber gerir muito bem as tarefas de casa em conjunto com as tarefas acrescentadas do trabalho online. Dei por mim a executar com rapidez as tarefas de casa, para poder passar mais tempo ao computador".(P48)					
			"Não sinto pelo simples facto de ter tido a oportunidade de experimentar a Educação à Distância, o que até ao momento nunca me tinha acontecido".(P60)					

			"A pandemia e o formato online, de uma forma geral, modificou-nos a todos. Penso que mesmo os professores que adotavam uma postura mais distante dos seus alunos, no formato presencial, acabaram por se tornar mais próximos".(P67)				
	Evolução pessoal negativa		"Como a situação ainda não está ultrapassada, ainda há situações e contextos que não consigo colocar em prática".(P7)	3			
			"Estou mais nervosa, mais preocupada".(P32)				
			"Sinto-me muito mais à deriva, sem conseguir fazer planos a longo prazo, sempre receando que a situação mude".(P63)				
	Cansaço/Maior desrespeito para com o docente		"A pandemia levou os professores a um desgaste extremo de energia ao longo de meses. Tem sido difícil recuperar do cansaço e do caos na organização e dinâmica familiar que causou e continua a causar".(P37)	5			
			"Sinto um grande desgaste físico e psicológico".(P42)				
			"Por vezes não somos respeitados pelos pais. Nem respeitam o nosso espaço ou a nossa privacidade".(P55)"				
			"Sinto-me muito mais cansada."(P56)				
			"Mais cansada. Menos motivação, pois o amanhã é sempre incerto. Mais limitação. Mais receio".(P70)				
	Inalterada	Manutenção da motivação		"De volta ao ensino presencial, sinto-me novamente motivada".(P13)		5	5
				"Mantenho a mesma postura e vontade de ensinar".(P30)			
				"O empenho sempre foi o mesmo, com ou sem pandemia".(P40)			
				"A minha intervenção, embora de formas e meios diferentes, procurou a melhoria dos alunos tanto a nível presencial como em casa".(P71)			
		Manutenção do contacto com os discentes		"A proximidade manteve-se, embora noutros moldes".(P16)			

Dimensão: *Pensar o ensino em geral*⁶

À questão “O que é para si o ensino?”, obtivemos respostas que permitiram estabelecer a categoria *Conceção de Ensino*, subdividindo-se a mesma em três subcategorias: *Profissão/Vocação*, *Transmissão de conteúdos* e *Formação integral* (cf. Tabela 4).

No que diz respeito à primeira subcategoria - *Profissão/Vocação* – importa destacar o indicador *Realização pessoal* (3) - “A profissão da minha vida.” (P22) ou “Continua a ser uma paixão.” (P35)

Já na segunda subcategoria - *Transmissão de conteúdos* – identifica-se o indicador *Conhecimento* (25), tendo em evidência testemunhos como: “Para mim o ensino é uma forma de transmissão de saberes. Uma oportunidade de proporcionar experiências que levem as crianças a raciocinar, explorar e conduzam à descoberta de novas aprendizagens.” (P37) ou “É desafiante a cada dia, porque não só transmito informação, como também consigo receber muitos ensinamentos dos meus alunos.” (P56).

Finalmente, quando os participantes afirmam que para si o ensino se assume como *formação integral*, justificam-no pelo indicador *Conhecimento e valores* (35) - “Mais do que transmissão de conhecimentos, o ensino é contribuir para a formação de crianças e jovens e dotá-los de ferramentas que da sala de aula trespassam para a sua vida.” (P2) ou “Um importante mecanismo de ajudar a formar o Ser.” (P24).

Em síntese, os resultados evidenciam que a conceção de ensino assenta, na esmagadora maioria das respostas dos participantes, na ideia de *formação integral*, traduzida pelo indicador *conhecimento e valores*.

⁶ Nesta dimensão do inquérito, os participantes 1, 10, 12, 25, 32, 53, 69, 70 e 71 não responderam a qualquer questão, o que permite contar com sessenta e cinco participantes respondentes. A esta questão em específico também não responderam os participantes 11 e 40. Não se verifica nesta dimensão a opção “Não aplicável”, uma vez que as perguntas são de carácter reflexivo mais geral.

Tabela 4

Conceção de ensino

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Conceção de ensino	Profissão/Vocação	Realização pessoal	"É uma forma de poder contribuir para a sociedade e simultaneamente uma vocação".(P18)	3	3	11
			"A profissão da minha vida".(P22)			
			"Continua a ser uma paixão".(P35)			
	Transmissão de conteúdos	Conhecimento	"É o conseguir transmitir às nossas gerações futuras todo o meu conhecimento e positividade perante a minha disciplina".(P4)	25	25	
			"Numa situação ideal, o ensino deveria basear-se na descoberta por parte do aluno, apenas com a ajuda do professor".(P6)			
			"O ensino é uma forma de transmissão de conhecimentos do professor para os alunos, dos alunos para o professor e entre os próprios alunos".(P8)			
			"O ensino é uma atividade bilateral, uma interação entre professor aluno, onde assumo um papel procurar ensinar a aprender. Através da partilha de contextos, de atividades e de alguma exposição, levar o aluno a ter curiosidade de saber, de adquirir e explorar novas competências".(P9)			
			"Conseguir transmitir os vários conhecimentos aos alunos de forma que fiquem motivados e entusiasmados com a disciplina e no fim tenham bons resultados".(P17)			
			"Aquilo que gosto de fazer [transmitir conhecimento] a nível profissional e que realiza nesse campo da minha vida".(P19)			
			"Um veículo de conhecimentos das mais variadas áreas".(P20)			
			"É a transmissão de conhecimentos, orientando de forma adequada o aluno para alcançar objetivos".(P21)			
			"O ensino é uma forma de transmitir conhecimentos sobre determinada área".(P28)			
			"O ensino é o partilhar de conhecimentos de âmbito curricular e social, que abrange termos técnicos e científicos, bem como experiências e vivências do quotidiano de todos os intervenientes. É um trabalho cooperativo e criativo que deve saber articular e desenvolver todas as áreas do conhecimento de modo a proporcionar aprendizagens úteis e significativas".(P33)			
			"Para mim, o ensino é a partilha de conhecimentos entre o docente e o aluno de modo a que os discentes atinjam determinados objetivos tanto sociais, pessoais e académicos".(P34)			
			"Fomentar e orientar aprendizagens a partir de uma relação de partilha e aceitação". (P36)			
"Para mim o ensino é uma forma de transmissão de saberes. Uma oportunidade de proporcionar experiências que levem as crianças a raciocinar, explorar e conduzam à descoberta de novas aprendizagens".(P37)						

			“Em primeiro lugar, não considero que ensino se possa dissociar de aprendizagem, na medida em que não me revejo num ensino como um processo unilateral. Tendo esta premissa em conta, o ensino é o processo de transmissão de conhecimento a um indivíduo ou um grupo, que deve ser motivador, e perseguindo o objetivo final da aprendizagem. Contudo, importa perceber que, entre o ponto de partida e o final, devem ser utilizadas várias estratégias, reformulações, sempre adequadas ao indivíduo / grupo para o qual se desenvolve a atividade de ensino. Não há uma fórmula de ensino, mas vários métodos de chegar até à aprendizagem, através do ensino”.(P41) “É transmitir aos outros os meus conhecimentos de forma adequada a cada faixa etária”.(P42) “Para mim, o ensino é a transmissão de conhecimentos e o auxílio no desenvolvimento de competências”.(P44) “É dar a conhecer, é criar oportunidades de aprendizagem, é transmissão de conhecimento”. (P46) “Transformar mentes”.(P47) “Para mim o ensino é a forma como transmitimos conhecimento”.(P48) “O ensino é o ato de ensinar e tudo aquilo que se encontra ligado à transmissão de conhecimentos”.(P49) “O ensino é uma forma de transmissão de conhecimentos utilizada por nós, humanos, para instruir e educar os seus semelhantes”.(P55) “É desafiante a cada dia, porque não só transmito informação, como também consigo receber muitos ensinamentos dos meus alunos”.(P56) “Transmitir conhecimento, valorizar o conhecimento, aplicar os conhecimentos transmitidos, preparar o aluno o melhor possível para desafios futuros”.(P61) “É poder partilhar conhecimentos, mas também adquirir muitas outras valências. É nunca estagnar num trabalho sempre em construção”.(P63) “Partilha de conhecimentos, descoberta, aprendizagem”.(P64)			
	Formação integral	Conhecimento e valores	"Mais do que transmissão de conhecimentos, o ensino é contribuir para a formação de crianças e jovens e dotá-los de ferramentas que da sala de aula trespassam para a sua vida".(P2) “Capacidade de transmitir conhecimento e valores aos nossos alunos".(P3) “É marcar a diferença na vida de alguém. É ajudar alguém a se desenvolver intelectualmente. É contribuir, de algum modo, para que essa pessoa se torne não só um bom estudante, mas um bom ser humano".(P5) "O ensino é um processo essencial ao Ser Humano que funciona todos os dias e de forma recíproca. Já o ensino formal, o que acontece nas escolas, é a base da formação dos alunos como futuros profissionais e como pessoas".(P7)" "O ensino é a partilha de conhecimentos entre professores e alunos. O ensino é também transmitir valores e princípios, ter conversas com os alunos que os ajudam a chegar cada vez mais longe. O ensino é ajudar o aluno a pensar".(P13) “Uma preparação para a vida, tanto em termos técnicos como no aspeto humano”.(P14) “Ensinar, para mim, é ajudar as crianças e os jovens a descobrir o seu potencial, dar-lhes ferramentas para que se sintam capazes de ir atrás dos seus sonhos”.(P15) “Passar conhecimento, criar uma ligação e ser exemplo para os alunos”.(P16) “É uma oportunidade de fazer diferença e diferente no mundo. Através do ensino toco, quero acreditar nisso, em centenas de jovens indivíduos que se encontram em crescimento e assimilar e a construir-se. Ao contribuir de algum	35	35	

			modo para essa construção, procuro incutir sentido crítico e social, bem como uma visão global do mundo de modo a que se tornem cidadãos ativos e futuros decisores conscientes e "humanos". Os conteúdos programáticos da disciplina (geografia) são lecionados com essa premissa". (P23) "Um importante mecanismo de ajudar a formar o Ser".(P24) "O ensino é a arte de passar conhecimento ao mesmo tempo que aprendemos a ser humanos melhores com os nossos alunos".(P26) "O ensino é uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos utilizada pelos humanos para instruir e educar seus semelhantes, geralmente em locais conhecidos como escolas. O ensino pode ser praticado de diferentes formas".(P27) "Ajudar as crianças a crescer".(P29) "O ensino é a forma de fazer crescer o indivíduo nas diferentes vertentes".(P30) "A meu ver o ensino é essencial na formação de jovens mentes. Ajudamo-los a pensar de forma crítica, ponderada e analítica. Basicamente, ensinamo-los a serem os Homens de amanhã".(P31) "Transmissão de valores e conhecimento, processo de socialização, mas cada vez mais uma capacitação para a resolução de problemas".(P38) "A base do futuro da sociedade. A formação essencial para os Homens de amanhã".(P39) "O ensino é a capacidade de transmitir conhecimento e de estimular a procura de mais. É potenciar o espírito crítico e abrir espaço para novas perspetivas do mundo".(P43) "O ensino é um local de partilha e transmissão de saberes, onde os alunos adquirem ferramentas para uma cidadania ativa".(P45) "O ensino é poder proporcionar, na sua plenitude, todas as condições necessárias para que uma criança cresça, aprenda e progrida num ambiente favorável".(P50) "É algo fundamental na vida de uma criança que pode mudar o seu futuro positivamente ou negativamente".(P51) "Para mim o ensino é um dos pilares de uma sociedade. Através do ensino grandes mudanças podem ocorrer, sejam elas pessoais ou coletivas. Para mim o ensino pode promover um futuro melhor em todas as áreas. O ensino traz-nos essa possibilidade, de abordar todas as temáticas que sejam do interesse dos nossos alunos e ainda de promover neles curiosidade em descobrir mais".(P52) "O ensino é uma atividade cujo propósito é a realização da aprendizagem, onde devemos respeitar também o espaço intelectual dos alunos para terem autonomia e sentido crítico".(P54) "Transmissão de conhecimentos e valores".(P57) "Transmissão de conhecimentos, valores e ideias".(P58) "Uma base fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada e uma fonte capaz de gerar sede de curiosidade e conhecimento".(P59) "O ensino é para mim ensinar a ter asas para voar".(P62) "A base de tudo".(P65) "O ensino consiste na transmissão de conhecimentos úteis que permitem transformar uma criança, futuramente, num cidadão pleno e funcional na sociedade na qual se encontra".(P66) "Para mim o ensino consiste, não só em transpor os conhecimentos, da área disciplinar lecionada, mas também de outras áreas do saber, assim como ensinar a pensar, a opinar...sair do lugar comum".(P67)			

			"O ensino para mim é ajudar os alunos a pensar, a refletir, a relacionar. O objetivo perene da educação é o de cultivar nos alunos espírito crítico, dar-lhes ferramentas que os auxiliem a navegar numa sociedade saturada de estímulos (muitas vezes perniciosos), de informações erróneas, que não sigam cegamente os flautistas de Hamelin, que questionem de forma ponderada certos unanimismos..."(P68) "O ensino é uma ajuda, uma orientação que damos aos alunos no sentido de pensar e desenvolver um raciocínio lógico quando deve ser lógico, emocional quando deve ser emocional e social quando deve ser social. Nós não ensinamos os alunos a ter capacidades, eles já nascem com elas, simplesmente ajudamos a utilizar as capacidades, a olhar para si mesmos e ganharem consciência daquilo que são e podem ser".(P72) "O ensino é a base para a construção de uma sociedade. Por um lado, permite que cada ser humano obtenha informações-base em diferentes áreas e é o primeiro passo para a obtenção de conhecimento do mundo e autoconhecimento do indivíduo. Por outro lado, é uma forma de garantir a manutenção de uma sociedade, a qual necessita de indicou dos especializados em áreas específicas".(P73) "O ensino é transmissão de conhecimento, de valores e de enriquecimento pessoal tanto para o docente como para o discente".(P74)			

Quando questionados sobre a forma como o ensino é visto hoje em dia, verificaram-se respostas curtas similares por parte dos participantes, o que possibilitou a sua quantificação em unidades de enumeração (cf. Anexo 14). Destacou-se com maior número de frequências a *desvalorização* (27), seguida do sentimento de *tristeza* (11), *desmotivação* (6), *frustração* (6), *valorização* (6), *preocupação* (5) e *desilusão* (4). Parece evidente pelos resultados que a opinião em relação ao ensino atual é manifestamente desfavorável, destacando-se o sentimento de *desvalorização*.

Em relação ao que consideram ser urgente alterar no ensino⁷ (cf. Tabela 5), os professores inquiridos apontam mudanças ao nível da *carreira docente* (27), *discentes/pais* (7) mas sobretudo em termos de *currículo* (29). Quando se referem à *carreira docente*, indicam que as mudanças são desejáveis quanto à *valorização profissional* (16) - "O preconceito e a conotação existentes. É urgente que a tutela valorize, respeite e enalteça a profissão e os seus profissionais. Se em tempos os professores eram os Srs e tudo podiam, hoje são os restos de algo que se tem de suportar e são perfeitamente substituíveis... Ou não." (P23) e "A valorização da carreira docente, a valorização do papel do professor e reconhecimento do mesmo." (P67), *trabalho diário* (7) - "Excesso de burocracia e exigência desnecessária sobre os professores." (P22) e "A nossa mentalidade. Há sempre uma certa resistência à mudança, sejam professores, alunos e EEs. Devemos ter a coragem para sair da nossa zona de conforto, pois só assim é possível haver mudança. Criar vivências que permitam aos alunos aprender as matérias que muitas vezes são ensinadas só em teoria. Acredito que quando o aluno tem necessidade perante um problema de procurar informação, retém melhor esse conhecimento." (P52) e *acesso à profissão e condições remuneratórias* (4) - "Condições laborais, nomeadamente vencimento." (P16) ou "Condições de trabalho." (P56).

Quanto às mudanças por parte de *discentes/pais*, assinalam o *respeito* (7) como fundamental - "O desinteresse dos alunos pela escola, a falta de respeito para com o professor, o demasiado envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem, a maneira como se apoiam alunos que efetivamente não querem saber da escola, sem serem responsabilizados por isso, a falta de tempo para nos dedicarmos mais a cada aluno e ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades." (P5) e "O estatuto dos pais e dos

⁷ Para além dos participantes não respondentes no total da dimensão em estudo, os participantes 11 e 39 também não se pronunciaram.

alunos face à escola e ao ensino. Enquanto os pais acharem que mandam na escola, os alunos terão também essa postura perante a comunidade educativa.” (P62).

Já em relação ao *currículo*, a mudança a efetuar prende-se com o desejo de *redefinição* (29) - “A maneira tradicional de ensino tem de cair; é urgente que se entenda que uma turma é constituída por uma média de 25 indivíduos diferentes, de ideologias, raças, questões socioeconómicas, crenças diferentes. É urgente olharmos para os nossos alunos como seres únicos e individuais que aprendem e apreendem de formas diferentes.” (P26) ou “É cada vez mais necessário especializar e adequar as disciplinas aos alunos em questão. A forma como o ensino está articulado não permite aos indivíduos explorar as áreas que lhes dão prazer de igual forma, sendo as áreas científicas altamente intensificadas. Para além disso, os conteúdos leccionados nas disciplinas deveriam ser adaptados às necessidades gerais enfrentadas por qualquer cidadão, preparando-o para o futuro pessoal e não só profissional.” (P73).

Deste modo, os resultados permitem concluir que as mudanças mais prementes a realizar no ensino se prendem, primeiramente, com a questão do *currículo* e sua *redefinição* e depois pela *carreira docente*, justificada pela necessidade de maior *valorização profissional*.

Tabela 5

Mudanças a implementar no ensino

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Mudanças a implementar no ensino	Carreira docente	Valorização profissional	"A valorização do professor em sociedade, o que equivale a uma mudança de estratégias e pensamentos na ampla comunidade escolar".(P2)	16	27	11
			"A forma como é visto o corpo docente".(P3)			
			"É urgente valorizar o professor".(P6)			
			"A percepção da sociedade sobre as verdadeiras funções de um professor".(P13)			
			"A valorização dos profissionais ligados à educação".(P15)			
			"A forma como o professor é visto pela sociedade em geral e o facto de o ensino se estar a transformar apenas em repetições de conceitos".(P19)			
			"O estatuto do professor assim como a equidade entre os alunos".(P20)			
			"O preconceito e a conotação existentes. É urgente que a tutela valorize, respeite e enalteça a profissão e os seus profissionais. Se em tempos os professores eram os Srs e tudo podiam, hoje são os restos de algo que se tem de suportar e são perfeitamente substituíveis... Ou não".(P23)			
			"O papel do Professor. É preciso recuperar a imagem do Professor e valorizá-lo".(P35)			
			"É imperioso voltar a dignificar o estatuto do professor, para que este possa ser visto como um veículo de transmissão de conhecimento fundamental na construção do saber".(P41)			
			"Respeito pela classe dos docentes".(P57)			
			"A motivação para a docência. Professores motivados são melhores profissionais e geram melhores alunos".(P59)			
			"A visão que os outros elementos da sociedade têm do professor".(P63)			
			"A valorização da classe profissional".(P66)			
			"A valorização da carreira docente, a valorização do papel do professor e reconhecimento do mesmo".(P67)			
			"Motivação profissional".(P72)			
		Acesso à profissão e condições remuneratórias	"Condições laborais, nomeadamente vencimento".(P16)	4		
			"Valor do ordenado".(P40)			
			"Os vencimentos e condições de trabalho".(P51)			
			"Condições de trabalho".(P56)			
		Trabalho diário	"Excesso de burocracia e exigência desnecessária sobre os professores".(P22)	7		
			"Diminuição da carga extra - letiva".(P24)			
			"Métodos de trabalho, burocracias".(P47)			

			"A nossa mentalidade. Há sempre uma certa resistência à mudança, sejam professores, alunos e EEs. Devemos ter a coragem para sair da nossa zona de conforto, pois só assim é possível haver mudança. Criar vivências que permitam aos alunos aprender as matérias que muitas vezes são ensinadas só em teoria. Acredito que quando o aluno tem necessidade perante um problema de procurar informação, retém melhor esse conhecimento".(P52)		
			"A forma de ensino pode ser alterada, ainda estamos muito agarrados ao ensino tradicional, onde o professor dá a matéria, os alunos estudam e depois têm uma avaliação escrita, e deveríamos ter mais momentos onde os alunos tivessem mais debates, de reflexão e os momentos de avaliação não se baseassem só em testes escritos".(P54)		
			"As mentalidades".(P58)		
			"Mentalidades".(P74)		
	Discentes/Pais	Respeito	"O desinteresse dos alunos pela escola, a falta de respeito para com o professor, o demasiado envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem, a maneira como se apoiam alunos que efetivamente não querem saber da escola, sem serem responsabilizados por isso, a falta de tempo para nos dedicarmos mais a cada aluno e ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades".(P5)	7	7
			"O paradigma da sociedade em relação a escola".(P18)		
			"A postura dos alunos/encarregados de educação perante a figura do professor".(P44)		
			"Os valores".(P55)		
			"O estatuto dos pais e dos alunos face à escola e ao ensino. Enquanto os pais acharem que mandam na escola, os alunos terão também essa postura perante a comunidade educativa".(P62)		
			"A postura dos pais".(P65)		
			"A sobrançeria/falta de educação que muitos Encarregados de Educação tratam os professores, tanto no ensino privado, como no ensino público...".(P68)		
	Currículo	Redefinição	"Seria urgente pressionar menos a nível de conteúdo e ter blocos específicos para ouvir os alunos, para estar sem ter a obrigatoriedade de dar uma matéria específica".(P4)	29	29
			"Os programas e a adequação às faixas etárias de cada ano".(P7)		
			"Formas de avaliação, métodos de ensino expositivos e centrados no professor, participação dos alunos na vida escolar e na transmissão de conhecimentos".(P8)		
			"É importante uma revisão/atualização dos programas curriculares, adaptando-os à realidade existente. Há conteúdos que não são relevantes no programa oficial, em detrimento de outros que podiam uma mais valia no dia a dia social e profissional dos alunos e não são abordados".(P9)		
			"Repensar o porquê e para quê a educação".(P14)		
			"A extensão dos programas e os objetivos a atingir no final".(P17)		
			"É urgente alterar a preparação do aluno para o mundo real, promovendo a capacidade de adaptação e resolução de problemas. É necessário ainda incutir pensamentos e valores que moldam a personalidade do aluno, de forma a contribuir para o desenvolvimento social e para a evolução".(P21)		
			"A maneira tradicional de ensino tem de cair; é urgente que se entenda que uma turma é constituída por uma média de 25 indivíduos diferentes, de ideologias, raças, questões socioeconómicas, crenças		

			diferentes. É urgente olharmos para os nossos alunos como seres únicos e individuais que aprendem e apreendem de formas diferentes".(P26) "Os programas curriculares".(P27) "Programas curriculares mais adequados à realidade (dia-a-dia)".(P28) "Algumas metodologias".(P29) "Os conteúdos".(P30) "Por exemplo, turmas mais pequenas e currículos mais flexíveis".(P31) "Considero que deveríamos adotar um ensino mais inclusivo. Em particular as crianças e jovens com necessidades educativas especiais que muitas vezes são postas de lado por falta de conhecimento na abordagem. Penso que deve haver um investimento de infraestruturas que acomodem as necessidades destes alunos, bem como formações neste âmbito".(P33) "A forma como o sistema de ensino está organizado".(P34) "A cultura do ensino secundário, em que a importância da classificação quantitativa é sobrevalorizada"(P36) "Considero ser necessário alterar a forma como o ensino está estruturado. Para os alunos adquirirem as aprendizagens essenciais, o professor tem demasiados conteúdos a trabalhar por ano, no 1.º Ciclo. Tenho a sensação que ando sempre a correr contra o tempo, sem ter tempo de consolidar saberes".(P37) "A massificação do ensino".(P38) "Os currículos das diferentes disciplinas".(P42) "A perspetiva sobre o que é realmente um conteúdo pertinente e importante a transmitir e a sua aplicação de futuro".(P43) "A extensão dos conteúdos programáticos e a dimensão das turmas".(P46) "É urgente chegar a cada aluno individualmente, ou seja, individualizar o ensino".(P48) "É necessário alterar o sistema, os programas que não são adequados aos alunos e valorizar mais o trabalho que os professores têm para conseguirem chegar aos alunos".(P49) "O programa do 1.º ciclo, pois considero-o muito sobrecarregado".(P50) "Voltar a colocar as competências, os conhecimentos adquiridos dos alunos como objetivo e não percentagens comparativas".(P60) "Currículos".(P61) "Diminuir os currículos, adaptação aos alunos e às necessidades atuais. Conhecimentos empíricos já não são o mais importante, mas sim, as competências para lá chegar".(P64) "É cada vez mais necessário especializar e adequar as disciplinas aos alunos em questão. A forma como o ensino está articulado não permite aos indivíduos explorar as áreas que lhes dão prazer de igual forma, sendo as áreas científicas altamente intensificadas. Para além disso, os conteúdos leccionados nas disciplinas deveriam ser adaptados às necessidades gerais enfrentadas por qualquer cidadão, preparando-o para o futuro pessoal e não só profissional".(P73)			

No momento de se pronunciarem em relação ao que consideram pior no sistema educativo atual⁸, foi possível encontrar respostas que agrupámos em quatro unidades subcategoriais, pertencentes à categoria *O pior do sistema educativo em Portugal: Estruturas de apoio à comunidade, Carreira docente, Discentes e Currículo* (cf. Tabela 6).

Relativamente às *estruturas de apoio à comunidade*, encontramos o indicador *Acompanhamento* (9) como justificação para os problemas encontrados: “A falta de inclusão e segregação que por vezes existe nas escolas.” (P33) ou “Nem todas as crianças têm direito às mesmas condições de ensino.” (P50).

Na subcategoria *Carreira docente*, destaca-se o indicador *Trabalho diário* (13) - “O pior do sistema educativo atual é a carga horária.” (P4) ou “Excesso de burocracia.” (P56), seguido do indicador *Acesso à profissão e condições remuneratórias* (7), onde se reclama “A inconstância e a inconsistência dos normativos, das colocações... de tudo o que respeita ao ensino.” (P23) ou “O vencimento mensal de um professor é baixíssimo.” (P34).

Quando se referem aos *discentes* como o pior do sistema educativo atual, verifica-se o mesmo indicador da subcategoria anterior – *Trabalho diário* – “Formas de avaliação dos alunos.” (P8) e “A falta de vínculo pela parte dos alunos com a escola; com a pandemia, os alunos perderem o vínculo necessário com a escola e sente-se que isso já não é importante para eles. Muitos pensam que já não precisam do professor para aprender...” (P63)

A subcategoria *Currículo* é que reúne maior número de frequências (27), destacando – se o desejo da sua *redefinição* (27): “Apesar de uma tendência para adotar estratégias do tipo aprendizagem por tarefas, muito do nosso ensino tem um caráter expositivo.” (P9) ou “O que para mim é pior no sistema educativo é a quantidade de conteúdos a trabalhar, que não permitem proporcionar aos alunos experiências diversificadas de aprendizagens.” (P37)

Em linha com o que já haviam respondido anteriormente, constata-se que o currículo se assume como o que consideram pior na educação em Portugal.

⁸ Para além do total de participantes que não responderam a nenhuma questão desta dimensão, os participantes 51, 57 e 58 não responderam especificamente a esta pergunta.

Tabela 6

O pior do sistema educativo atual

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não res- ponde
O pior do sistema edu- cativo em Portugal	Estruturas de apoio à comunidade	Acompanhamento	"Ausência de estruturas que apoiem mais o professor no trato com aluno e EE e que numa outra perspetiva ajudem e orientem o EE em acionar os mecanismos que o seu filho neces- site para poder vingar no percurso escolar".(P2)	9	9	12
			"Turmas com um elevado número de alunos".(P31)			
			"A falta de inclusão e segregação que por vezes existe nas escolas".(P33)			
			"O sistema educativo atual esqueceu o Professor".(P35)			
			"A massificação do ensino e a falta de planeamento estratégico e investigação".(P38)			
			"A falta de diferenciação do ensino".(P45)			
			"Nem todas as crianças têm direito às mesmas condições de ensino".(P50)			
			"A desvalorização e indiferença com que se olha para esta missão".(P59)			
			"A falta de recursos".(P65)			
	Carreira docente	Acesso à profissão e condi- ções remuneratórias	"A remuneração e horários dos professores (sobretudo os que iniciam a carreira de docên- cia)".(P11)	7	20	
			"Ordenado".(P13)			
			"Remuneração".(P18)			
			"A inconstância e a inconsistência dos normativos, das colocações... de tudo o que respeita ao ensino".(P23)			
			"A rotatividade de professores dificulta a existência de uma relação de confiança com os alunos e de um ensino de qualidade".(P28)			
			"O vencimento mensal de um professor é baixíssimo".(P34)			
			"Para mim é o ordenado".(P40)			
		Trabalho diário	"O pior do sistema educativo atual é a carga horária".(P4)	13		
			"A falta de confiança e a desautorização do trabalho do professor".(P5)			
			"Burocracia".(P16)			
			"A burocracia que não ajuda em nada, só a tranquilizar a entidade empregadora".(P17)			
			"Excesso de burocracia".(P22)			

			"A carga extra – letiva".(P24)			
			"O sistema atual exige muita burocracia ocupando bastante tempo aos professores não deixando espaço para se dedicar a um trabalho efetivo".(P27)			
			"A sobrecarga dos tempos letivos".(P48)			
			"Excesso de burocracia".(P56)			
			"A desvalorização da profissão".(P61)			
			"A imensa burocracia aliada à profissão".(P66)			
			"A desvalorização pessoal, a falta de tempo para preparar novos e melhores materiais de ensino".(P67)			
			"O conformismo, que infelizmente caracteriza grande parte dos professores".(P68)			
	Discentes	Trabalho diário	"Formas de avaliação dos alunos".(P8)	6	6	
			"A pressão colocada nos alunos".(P21)			
			"Grande carga horária dos alunos em algumas disciplinas".(P42)			
			"A postura dos alunos em sala de aula".(P54)			
			"O pior é não se respeitar os ritmos e interesses dos alunos".(P62)			
	Currículo	Redefinição	"A falta de vínculo pela parte dos alunos com a escola; com a pandemia, os alunos perderem o vínculo necessário com a escola e sente-se que isso já não é importante para eles. Muitos pensam que já não precisam do professor para aprender..."(P63)	27	27	
			"A organização curricular".(P3)			
			"A aprendizagem está nivelada pelo mínimo".(P6)			
			"A falta de flexibilidade".(P7)			
			"Apesar de uma tendência para adotar estratégias do tipo aprendizagem por tarefas, muito do nosso ensino tem um caráter expositivo".(P9)			
			"Muito currículo obsoleto e a carga excessiva de tempos letivos que deveriam-se articular em projetos mais próximos do "mundo fora de muros escolares".(P14)			
			"Demasiado foco nas avaliações externas, uma vez que acredito na importância da avaliação como instrumento regulador mas não como um objetivo em si mesmo".(P15)			
			"Não dar aos alunos ferramentas para o futuro".(P19)			
			"O facilitismo".(P20)			
			"É necessário que o sistema educativo atual altere a sua forma de olhar para os alunos, tornando-se imperativo reciclar mentalidades na forma de ensinar".(P26)			
			"A quantidade de matéria que se tem de lecionar".(P29)			
			"Quantidade de conteúdos".(P30)			

			"Dispersão curricular e excesso de conteúdos que nos distraem do indispensável".(P36)			
			"O que para mim é pior no sistema educativo é a quantidade de conteúdos a trabalhar, que não permitem proporcionar aos alunos experiências diversificadas de aprendizagens".(P37)			
			"Inadaptado à realidade e aos interesses dos alunos".(P39)			
			"Considero que o sistema educativo atual não é estimulante para os alunos, por se encontrar, frequentemente, desfasado da realidade e interesse dos estudantes".(P41)			
			"A necessidade de cumprir conteúdos independentemente da sua utilidade ou não em virtude da realização de exames nacionais".(P43)			
			"A constante alteração dos currículos".(P44)			
			"A valorização da avaliação e dos seus resultados em detrimento do processo de ensino-aprendizagem".(P46)			
			"Os programas extensos".(P47)			
			"O pior no sistema educativo atual são os programas que não estão adequados às capacidades e grau de maturidade das crianças".(P49)			
			"Atualmente alguns métodos de ensino que são exatamente iguais há quarenta anos, mesmo tendo havido uma grande evolução científica e tecnológica".(P52)			
			"Despejar" matéria".(P55)			
			"O pior do sistema educativo atual é o facilitismo e a pouca exigência do mesmo; há que facilitar e não exigir muito para que as estatísticas possam ser favoráveis".(P60)			
			"Currículos demasiado grandes e desatualizados, sem relevância para a vida dos alunos".(P64)			
			"Muito seletivo e viciado nas orientações educacionais que faz, não havendo abordagem de conteúdos bastante úteis e necessários para uma sociedade como nutrição, exercício físico, finanças, mindfulness...".(P72)			
			"O sistema educativo actual está formatado para polarizar os gostos do indivíduo e consequentemente anulá-lo como ser humano e construí-lo como indivíduo pronto a servir a sociedade".(P73)			
			"O pior no sistema educativo é o programa".(P74)			

Chamados a refletir sobre o que seria para si um sistema de ensino adequado⁹, foi possível encontrar as seguintes subcategorias, partindo da categoria *Soluções para o sistema educativo: Estruturas de apoio à comunidade, Carreira docente e Currículo* (cf. Tabela 7).

Quando se referem às *estruturas de apoio à comunidade*, referem-se ao *acompanhamento* (14) como o indicador desejável no sistema educativo português: “Um sistema de ensino mais “aberto”, em que os EE podem junto da restante comunidade escolar procurar orientação, mais técnicos com disponibilidade para orientar equipa docente e alunos (extrema importância) e que possam ser intervenientes diretos com mais frequência e permanência em sala e formação contínua de professores.” (P2) ou “Um sistema que vá ao encontro ao aluno e às realidades socioeconómicas, que promova a inclusão social e mobilidade social. Resolução de problemas, criatividade, responsabilidade social e empreendedorismo, devem ser conceitos sempre presentes. Aprender fazendo e fazendo a aprender.” (P38)

Já no que respeita à *carreira docente*, as soluções passariam pela *valorização* (9) - “Para mim, um sistema de ensino adequado é aquele em que o professor é soberano e a sua opinião é tida em conta na elaboração dos documentos orientadores do processo ensino-aprendizagem.” (P44) e “O sistema que valorizasse a profissão de docente.” (P56), bem como pelo *trabalho diário* (3) - “Aquele em que os alunos e os encarregados de educação confiam no trabalho do professor e trabalham em conjunto para ajudar os alunos a terem sucesso escolar. Aquele em que o número de alunos por turma era menor, de modo a identificarmos melhor os alunos com dificuldades e ter tempo para ajudar a cada um.” (P5) ou “Menos burocracias e mais tempo para preparar aulas. Mais tempo para estar com os alunos e menos conteúdos para lecionar. (Alguns absolutamente desnecessários!).” (P13)

A subcategoria *currículo* apresenta novamente o maior número de frequências (37), desejando-se a sua *redefinição* - “Ensino em que o aluno tivesse a oportunidade de participar, de se autoavaliar e avaliar os colegas, propor atividades, partilhar conhecimentos com os colegas e professor, tendo sempre como seu orientador o docente.” (P8)

⁹ Os participantes 57 e 58 não responderam, para além dos já referidos que não responderam a qualquer questão desta dimensão.

e “Valorizador daquilo que mais importa neste momento presente aprender. Por exemplo, práticas e educação ecológica como disciplina são de extrema importância.” (P39)

Assim, a subcategoria *currículo* detém a maior frequência, ansiando-se a sua *redefinição*. Se antes veem esta questão como um problema, efetivamente os participantes desejam vê-lo solucionado num sistema educativo que seria o ideal.

Tabela 7

Soluções para o sistema educativo

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Soluções para o sistema educativo	Estruturas de apoio à comunidade	Acompanhamento	"Um sistema de ensino mais "aberto", em que os EE podem junto da restante comunidade escolar procurar orientação, mais técnicos com disponibilidade para orientar equipa docente e alunos (extrema importância) e que possam ser intervenientes diretos com mais frequência e permanência em sala e formação contínua de professores".(P2)	14	14	11
			"Um sistema mais inclusivo e justo".(P18)			
			"Uma escola para todos, com atividades dinâmicas e lúdicas que cativem a atenção dos alunos, de forma a promover aprendizagens que fundamentem o meio envolvente e que os preparem para serem membros ativos da sociedade a que pertencem".(P33)			
			"Seria um sistema de ensino onde efetivamente todas as crianças conseguissem estar devidamente integradas, assim como, existisse mais quantidade e qualidade no que concerne aos recursos atribuídos aos docentes".(P34)			
			"Um sistema que vá ao encontro ao aluno e às realidades socioeconómicas, que promova a inclusão social e mobilidade social. Resolução de problemas, criatividade, responsabilidade social e empreendedorismo, devem ser conceitos sempre presentes. Aprender fazendo e fazendo a aprender".(P38)			
			"Um sistema de ensino universal, ou seja, em que todos (professores e alunos) tivessem as mesmas oportunidades / meios de ensinar e de aprender, suportados sempre pela restante comunidade educativa".(P41)			
			"Um sistema de ensino tão inclusivo quanto possível, tão diferenciador quanto necessário".(P45)			
			"É um sistema que responda às necessidades dos alunos na sua plenitude".(P50)			
			"Um sistema de ensino inclusivo e que proporcione aos alunos vivências para uma melhor aquisição de conhecimentos. Todos nós devíamos estar mais despertos para novos métodos de ensino e para as novas tecnologias. Sendo igualmente importante evoluir na nossa forma de ensino, tendo como base os resultados de estudos científicos que vão surgindo".(P52)			
			"Um sistema de ensino exigente, meritocrata e inclusivo".(P60)			
			"Um sistema de ensino adequado deve enquadrar todos os agentes educativos de forma a haver correspondência entre os interesses e necessidades dos alunos e os programas, nunca esquecendo que a dinâmica casa-escola deve ser exímia".(P62)			
			"Consciencialização de todos os intervenientes e seus papéis".(P63)			
			"Que respondesse às necessidades de escalada social, igualdade de oportunidades".(P64)			
			"O ensino deve ser adaptado à realidade de cada escola, ao grupo de alunos e à dinâmica da turma em que estão inseridos".(P67)			
			"Valorização integral do professor".(P11)	9	12	
			"Creio que o sistema de ensino adequado seria aquele em que o professor seria respeitado".(P20)			

	Carreira docente	Valoriza- ção	"Um sistema que reconhece a docência e que a valoriza dando voz aos professores e às suas necessidades".(P35)			
			"Para mim, um sistema de ensino adequado é aquele em que o professor é soberano e a sua opinião é tida em conta na elaboração dos documentos orientadores do processo ensino-aprendizagem".(P44)			
			"Boas condições de trabalho".(P51)			
			"Um sistema onde o professor é a referência, muitas vezes isso parece não acontecer também por causa da forma como os pais dão mais importância ao que os seus educandos dizem em detrimento do que é dito pelo professor, e ao mesmo tempo conseguem também dar ouvidos aos alunos sobre as suas dificuldades e o que pode ser melhorado nesse ensino para a evolução deles".(P54)			
			"Um ensino equilibrado quer em valores ou em sabedoria".(P55)			
			"O sistema que valorizasse a profissão de docente".(P56)			
			"Penso que os professores deveriam ser mais respeitados e valorizados".(P65)			
	Trabalho diário		"Aquele em que os alunos e os encarregados de educação confiam no trabalho do professor e trabalham em conjunto para ajudar os alunos a terem sucesso escolar. Aquele em que o número de alunos por turma era menor, de modo a identificarmos melhor os alunos com dificuldades e ter tempo para ajudar a cada um".(P5)	3		
			"Menos burocracias e mais tempo para preparar aulas. Mais tempo para estar com os alunos e menos conteúdos para lecionar. (Alguns absolutamente desnecessários!)".(P13)			
			"Mais aulas / melhores aulas".(P24)			
	Currículo	Redefini- ção	"Uma maior parte de componente prática de modo a preparar os alunos para o futuro".(P3)	37	37	
			"Um sistema onde alunos e professores fossem menos pressionados com a carga de matéria".(P4)			
			"Seria um ensino com tempo para exploração e não débito contínuo de conteúdos".(P6)			
			"Um sistema que tivesse em conta o desenvolvimento intelectual das crianças e que fosse mais direcionado para a vida prática".(P7)			
			"Ensino em que o aluno tivesse a oportunidade de participar, de se autoavaliar e avaliar os colegas, propor atividades, partilhar conhecimentos com os colegas e professor, tendo sempre como seu orientador o docente".(P8)			
			"Um sistema de ensino invertido. Onde os alunos explorassem um dado tema por meio de pesquisas e/ou trabalhos a pares/grupos e só depois houvesse lugar a uma aula expositiva, para consolidação e esclarecimento de dúvidas. Aprender por imersão".(P9)			
			"Que preparasse verdadeiramente para a vida social e profissional os alunos".(P14)			
			"Um sistema de ensino mais centrado na aquisição de competências, formais e informais, do que no saber enciclopédico, e onde a avaliação é um instrumento regulador e integrado no processo de ensino-aprendizagem, ao invés de um objetivo final".(P15)			
			"Mais liberdade nas aprendizagens para dar espaço a todas as qualidades dos alunos".(P16)			
			"Conseguir ensinar de uma forma mais prática todos os dias e a avaliação não estar tão restritas aos elementos de avaliação sumativa que são poucos, não dando possibilidade de desenvolver alunos com mais dificuldades".(P17)			
			"Um sistema em que os alunos possam utilizar o que aprendem para o futuro, mas também onde o queiram fazer e não queiram só uma resposta imediata e simples".(P19)			

			“Um sistema que valorize aspetos de maior importância face às necessidades exigidas no mercado de trabalho, dependendo da área”.(P21) “Um ensino mais prático”.(P22) “Resumidamente, seria um sistema de ensino integrante, em que os diferentes currículos se interligassem, verdadeira e efetivamente. Em que o trabalho cooperativo entre professores fosse naturalmente efetuado, dada a prática lectiva ser transversal e não estanque a cada disciplina”.(P23) “Passaria por uma alteração principalmente na estrutura; teríamos de começar pelas bases, pelas estruturas curriculares, pelas formações das turmas, pela reciclagem no ensino. Enfim, há muitas alterações a fazer e é preciso começar de dentro para fora”.(P26) “Reconhecendo que o processo educacional não depende apenas da transmissão de conteúdo, um sistema de ensino adequado teria como oferta uma série de atividades, consciente para a importância do desenvolvimento dos alunos, e na construção de indivíduos responsáveis estimulando diferentes áreas do conhecimento, despertando talentos e habilidades”.(P27) “Sistema de ensino adequado ao aluno e não a uma turma, visando o desenvolvimento integral enquanto ser humano e não apenas o aspeto intelectual”.(P28) “Se houvesse mais tempo para os alunos fazerem as suas próprias descobertas”.(P29) “Menos conteúdos e mais ensino prático”.(P30) “Turmas mais pequenas e foque nas aprendizagens e interesses de cada aluno, ou seja, um ensino menos estandardizado e mais focado na aprendizagem consoante a realidade do aluno e da escola”.(P31) “Sistema baseado na Aprendizagem Cooperativa (Spencer-Kagan), na Pedagogia Humanista (Carl Rogers) e na Comunicação Consciente (Marschall Rosenberg)”.(P36) “Um sistema de ensino adequado, seria um sistema que se focasse realmente nas necessidades de desenvolvimento dos alunos”.(P37) “Valorizador daquilo que mais importa neste momento presente aprender. Por exemplo práticas e educação ecológica como disciplina são de extrema importância”.(P39) “Um sistema com adequação de conteúdos à realidade vivida hoje em dia. Ordenados adequados à exigência e responsabilidade da profissão”.(P40) “Dar mais diversidade curricular aos alunos”.(P42) “Um sistema direcionado para uma vertente de aplicação prática das aprendizagens, valorizando as capacidades verdadeiras dos alunos e professores”.(P43) “Um ensino que valorizasse mais a individualidade dos alunos e considera-se janelas temporais de aprendizagem menos apertadas”.(P46) “Mais lúdico e dinâmico”.(P47) “Um ensino que conseguisse equilibrar as disciplinas para formar um cidadão completo, em que unidas pudessem atingir o pleno”.(P48) “É um sistema de ensino que seja motivador para todos os intervenientes”.(P49) “Um que seja integrativo, que respeite as necessidades e ritmos de aprendizagem dos seus alunos, ao mesmo tempo que se adequa às suas perspetivas de vida”.(P59) “Um ensino experimental”.(P61)			

			“Mais direcionado para o aluno e para as suas dificuldades. Com menos alunos por sala e currículo menos extenso que nos desse mais tempo para que os conteúdos fossem lecionados e compreendidos pelos alunos de um modo mais prazeroso”.(P66) “Sendo o ensino obrigatório a base que catapulta os cidadãos para as suas vidas futuras, é fundamental instruir não só no que diz respeito a conteúdos técnicos, mas também no desenvolvimento das competências sociais. Para mim, o objetivo último da educação é o de cultivar nos alunos espírito crítico, dar-lhes ferramentas que os auxiliem a navegar numa sociedade saturada de estímulos (muitas vezes perniciosos), de informações erróneas, que não sigam cegamente os flautistas de Hamelin, que questionem de forma ponderada certos unanimismos nefastos, que cultivem a originalidade de pensamento, que sejam, em suma, cidadãos completos”.(P68) “Um sistema onde se abordasse um pouco de cada conteúdo. Não se focasse bastante nos conteúdos ditos “nucleares” como português e matemática. Tivesse um pouco de outros assuntos e à medida que os alunos fossem crescendo, permiti-lhes escolher os seus conteúdos a aprender”.(P72) “O sistema de ensino adequado prepara o indivíduo para a vida pessoal e permite a exploração de todas as áreas e aprofundamento da área ou áreas prediletas de forma mais precoce comparativamente ao ensino atual. Para isto, o ensino básico poderia ser baseado no ensino dos politécnicos”.(P73) “Um sistema que estivesse adequado à maturidade e vivências dos alunos”.(P74)			

Por outro lado, os participantes responderam unanimemente (n=65, correspondendo a 100%) à questão colocada sobre a importância de colaborar com instituições académicas na formação de professores, orientando e partilhando conhecimentos. Conclui-se, portanto, que a opinião é manifestamente favorável quanto ao estabelecimento de contactos entre escolas básicas, secundárias e ensino superior.

A pergunta seguinte solicitava justificação para a colaboração desejável com o ensino superior¹⁰, pelo que se estabeleceram duas subcategorias: *Interações docentes e Relações Institucionais* (cf. Tabela 8).

A primeira subcategoria - *Interações docentes* - reúne o maior número de frequências (46), constituindo-se a *partilha de conhecimentos/aprendizagem* (46) como o indicador justificativo para a articulação entre as escolas básicas, secundárias e o ensino superior: “O trabalho de um docente vai muito para além da transmissão de conhecimentos, ainda que através das mais inovadoras metodologias pedagógicas. A experiência dos professores “no terreno” é insubstituível na passagem da teoria à prática. Não podemos esquecer que o professor lida diariamente em relações humanas com alunos que são, cada um deles, indivíduos com a sua própria histórias, necessidades e objetivos, e que fogem sempre às estatísticas. Só se pode fazer este caminho caminhando, de preferência com o acompanhamento de quem já faz este caminho há mais tempo.” (P15) ou “É importante que haja interação e a partilha é sempre benéfica para as aprendizagens.” (P65)

No que respeita às *relações institucionais*, os professores referem que a colaboração seria fundamental, pelo indicador de *aproximação do ensino superior aos ensinoss básico e secundário* (17): “Muitas vezes acabam-se os cursos de ensino e com pouca experiência nas escolas por isso, se houvesse mais locais onde se pudessem fazer estágios de aprendizagem, seria benéfico para todas as partes.” (P58) ou “Porque os professores nas faculdades não têm muitas vezes a noção do que se pode, ou não pode fazer dentro de uma sala de aula.” (P64)

Destaca-se, portanto, com larga evidência, que a colaboração seria enriquecedora, sobretudo, pela possibilidade das *interações docentes* através da *partilha de conhecimentos/aprendizagem*.

¹⁰ Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão desta dimensão do inquérito, os participantes 26 e 57 não responderam concretamente a esta pergunta.

Tabela 8

Conceções sobre a importância de colaborar na formação de professores

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Conceções sobre a importância de colaborar na formação de professores	Interações docentes	Partilha de conhecimentos/Aprendizagem	"Na profissão de docente é muito importante a partilha de experiências, conhecimentos (não só didáticos, como de toda a legislação envolvente à profissão)".(P2)	46	46	11
			"A partilha de informação é uma boa ferramenta de aprendizagem".(P3)			
			"Porque a partilha é sempre importante".(P4)			
			"Estando a trabalhar num colégio, acabamos por experienciar o dia-a-dia num universo muito pequeno, tanto a nível de estratégias como de experiências. Era importante saber que atitudes se tomam e que estratégias se utilizam noutros contextos escolares".(P5)			
			"A teoria é muito diferente da prática".(P6)			
			"Porque a partilhas de conhecimentos e experiências é enriquecedora".(P7)			
			"Os estudantes evoluem. O estudante de hoje não aprende do mesmo modo que o de há 20 anos atrás. As suas experiências moldam o modo como interage com a realidade. O professor tem que se adequar às gerações, ajustando o seu método ao modo de interação".(P9)			
			"Pois é na partilha e na troca de ideias que surge a evolução".(P11)			
			"Porque a partilha é a melhor forma de aprendizagem".(P13)			
			"O trabalho de um docente vai muito para além da transmissão de conhecimentos, ainda que através das mais inovadoras metodologias pedagógicas. A experiência dos professores "no terreno" é insubstituível na passagem da teoria à prática. Não podemos esquecer que o professor lida diariamente em relações humanas com alunos que são, cada um deles, indivíduos com a sua própria histórias, necessidades e objetivos, e que fogem sempre às estatísticas. Só se pode fazer este caminho caminhando, de preferência com o acompanhamento de quem já faz este caminho há mais tempo".(P15)			
			"Aumentar o conhecimento e novas estratégias de modo a chegar melhor aos alunos".(P16)			
			"Professores com mais tempo de serviço, de vez em quando precisam de um "refresh", mudar formas de ver o ensino e estratégias a aplicar. Professores com menos tempo de serviço necessitam de ajuda a nível de estratégias em sala de aula, o que é mais importante, o que fazer em situação de stress, etc...".(P17)			
			"Porque um professor deve procurar sempre evoluir e a formação é um meio importante de evolução das pessoas".(P18)			
			"Considero que a melhor forma de aprender é vivendo e partilhando conhecimento. Além disso se não existirem professores, quem vai ensinar os mais novos?".(P19)			
			"Para ser possível uma maior adequação das práticas letivas".(P21)			

			“Para formar novos corpos docentes”.(P22) “Partilha de experiências”.(P24) “Para a educação ser considerada de qualidade, não é julgado apenas os conhecimentos transmitidos, é examinada também toda estrutura do ambiente escolar e isso só acontece quando há partilha de conhecimentos”.(P27) “O ensino não é estanque, pois está em constante evolução. É importante partilhar conhecimentos e continuar a melhorar os nossos métodos de ensino”.(P28) “É uma mais valia pois assim estamos sempre a par de novos métodos e recursos! Bem como ideias”.(P29) “Pois é a partir da experiência e prática no terreno que podemos descobrir, criar e adaptar a nossa prática profissional”.(P33) "Porque a profissão de docente requer constantemente "atualizações" e, desse modo faz todo o sentido a colaboração de instituições académicas na formação dos docentes como modo de progredir e evoluir na carreira".(P34) "O bom professor é estudante a vida inteira".(P36) “A partilha de saberes entre professores de diferentes gerações, permite discutir opções, dinâmicas que enriquecem o ensino”.(P37) “O conhecimento é transversal e a aprendizagem continua é essencial. Nenhum médico prescreve o mesmo medicamento ou adota a mesma técnica que aprendeu na faculdade, a evolução é constante, as necessidades são ilimitadas, o processo têm início mas não têm fim”.(P38) “Os professores deverão estar em constante atualização”.(P39) “Porque é importante irmos evoluindo enquanto profissionais e adaptar os conteúdos com o avanço tecnológico”.(P40) “O professor não é um depósito encerrado de conhecimento. A colaboração com instituições académicas na formação de professores torna-se importante na medida em que permite a partilha de conhecimentos / experiências, um diagnóstico /avaliação da prática docente e, consequentemente, uma atualização do contexto do ensino. Desta forma, permite obter uma formação mais adequada à realidade em que vivemos”.(P41) “A vida é uma constante aprendizagem, logo, é importante a formação continua por forma a nos adaptarmos ao contexto escolar”.(P42) "Porque o Desenvolvimento Profissional dá-se para toda a vida e o conhecimento é atualizado ano após ano".(P45) “A partilha de conhecimento é o que enriquece o nosso trabalho”.(P46) “Para podermos alterar costumes”.(P47) “É sempre necessário investir na formação dos professores, para que reflitam sobre a importância de ensinar, para que aprendam em conjunto estratégias que possam efetivar o conhecimento dos alunos”.(P48)			

			"Porque considero que qualquer professor deverá estar em constante atualização e predisposto a alterar a sua forma de pensar/trabalhar face às necessidades dos alunos".(P50) "Para ajudarmos pessoas que se estão a formar".(P51) "Estabelecendo esses contactos permite-nos manter-nos atualizados e permite-nos refletir sobre o nosso trabalho, procurando novas estratégias e mantendo ou reforçando aquelas que são eficazes".(P52) "Porque estamos sempre em constante evolução e temos de o nosso processo de ensino e melhorar e transformar a nossa forma de pensar para não estagnar".(P54) "Existe urgência em formar bons profissionais".(P56) "É importante o conhecimento e experiências".(P61) "A experiência dita muito saber".(P62) "Porque é uma forma de se evoluir e de fazer o "update" de outras vertentes de ensino".(P63) "É importante que haja interação e a partilha é sempre benéfica para as aprendizagens".(P65) "Ao contribuir para este tipo de trabalhos obrigamo-nos a pensar nestes temas e talvez com isso consigamos mudar formas de pensar e ou legislar sobre a educação".(P66) "Porque não nascemos ensinados. A sociedade está em constante desenvolvimento e é importante estarmos sempre atualizados, sempre a aprender coisas novas e transmitir as gerações mais novas".(P72) "Todos os docentes têm uma visão diferente e é importante garantir a comunicação entre docentes que acompanham épocas históricas diferentes para garantir as adaptações necessárias e constantes para ensino adequado às necessidades da sociedade actual".(P73) "A partilha de experiências contribui para um desenvolvimento profissional e pessoal".(P74)			
	Relações institucionais	Aproximação do ensino superior aos ensinoss básico e secundário	"É importante que a formação de professores seja recheada de oportunidades de contactar com o ensino atual e com as inúmeras metodologias a que estamos sujeitos, para que, no começo da sua vida profissional, esteja mais consciente dos desafios que irá enfrentar".(P8) "De forma a que a barreira ainda existente entre mundo académico e profissional não fosse tão larga".(P14) "Creio que a prática poderá ajudar todos aqueles que estão em formação, uma vez que o ensino universitário privilegia a teoria em detrimento da prática letiva".(P20) "É importante de parte a parte. Por um lado é muito importante que as escolas e seus professores não estagnem e que saibam o que se passa na academia, as novas linhas de pensamento. Por outro lado, é muito importante que a academia se aperceba da realidade prática que é o trabalho de um docente numa escola".(P23) "Para terem conhecimento da realidade".(P30)	17	17	

			"A partilha de informação real permite a melhor preparação do professor para a realidade que o espera".(P31)			
			"Porque é preciso levar a realidade da escola para os corredores das instituições. É preciso conhecer os contextos escolares (as salas de professores, as salas de aulas, os equipamentos disponíveis, as dificuldades, os esforços,...)".(P35)			
			"Para que possam ter uma perspetiva mais prática da profissão e compreenderem o quão afastadas são da perspetiva teórica que recebem nas instituições académicas".(P43)			
			"Só dessa forma compreenderão o que se passa no terreno".(P44)			
			"Para que as pessoas tenham conhecimento sobre a realidade que temos dentro das escolas".(P49)			
			"Porque a base está na formação académica. É o princípio de um bom formador".(P55)			
			"Muitas vezes acabam-se os cursos de ensino e com pouca experiência nas escolas por isso, se houvesse mais locais onde se pudessem fazer estágios de aprendizagem, seria benéfico para todas as partes".(P58)			
			"Pela oportunidade de existir uma componente prática durante uma formação tão teórica e, por vezes, distante da realidade encontrada nas escolas".(P59)			
			"Porque a Academia está muito vocacionada para o conhecimento teórico (que por vezes descola rapidamente da realidade) e julgo que a mescla deste com o conhecimento empírico é essencial".(P60)			
			"Porque os professores nas faculdades não têm muitas vezes a noção do que se pode, ou não pode fazer dentro de uma sala de aula".(P64)			
			"A partilha de conhecimentos é sempre importante. Contudo a maior parte das instituições académicas tem um total desconhecimento dos programas, da realidade escolar".(P67)			
			"A academia é um bastião do saber, todas as iniciativas que promovam pontes entre ela e o ensino básico e secundário é fundamental".(P68)			

Relativamente à questão “O tempo é inimigo da liberdade?”, trinta e sete participantes (56,9%) responderam afirmativamente e vinte e oito docentes (43,1%) responderam em sentido negativo.

Quando chamados a justificar a resposta anterior¹¹, foi possível estabelecer duas subcategorias: *Avaliação global positiva* e *Avaliação global negativa* (cf. Tabela 9).

Os participantes que manifestam uma *avaliação global positiva* (27), justificam-na com o indicador *individualidade*, que evidencia a *disponibilidade horária na profissão docente*: “Somos livres de organizar e ocupar o tempo como quisermos. A forma como a sociedade está organizada, a injustiça social e a distribuição de riqueza desequilibrada é que são inimigos da liberdade.” (P18) ou “Não, se não nos permitirmos à pressão dos prazos. Um bom planeamento no tempo será sempre um bom amigo.” (P63)

No entanto, é a *indisponibilidade horária na profissão docente* que reúne maior número de frequências com uma *avaliação global negativa* (36) no que diz respeito às *atividades letivas* (36): “Para podermos ter liberdade temos que ter tempo para explorar conteúdos com os alunos e não só despejá-los.” (P13) e “A escassez de tempo dos professores em contacto com os alunos e entre si, leva a que as decisões curriculares sejam centradas em manuais escolares.” (P45)

Em conclusão, os docentes acreditam que o tempo não é o suficiente para o que seria o trabalho pleno como professor, dentro e fora da sala de aula.

¹¹ Para além dos docentes que não responderam a qualquer questão desta dimensão, os participantes 27 e 57 não responderam a esta pergunta em específico.

Tabela 9

A (in)disponibilidade horária na profissão docente

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
A (in)disponibilidade horária na profissão docente	Avaliação global positiva	Individualidade	"Somos nós que definimos o nosso tempo e a nossa liberdade".(P4)	27	27	11
			"Todos somos livres e todos devem ter o seu tempo, tendo em conta as características individuais de cada um".(P8)			
			"O tempo faz-nos repensar, valorizar e trabalhar para a liberdade".(P11)			
			"Pode-se ser livre sem tempo. Aliás, os momentos maiores de felicidade não são mensuráveis".(P14)			
			"O tempo condiciona as nossas capacidades de resposta, sim, mas a opção de escolha é sempre nossa".(P15)			
			"Somos livres de organizar e ocupar o tempo como quisermos. A forma como a sociedade está organizada, a injustiça social e a distribuição de riqueza desequilibrada é que são inimigos da liberdade".(P18)			
			"Porque haveria de ser? É necessário tempo para podermos "gozar" a nossa liberdade. Apenas a repressão e o abuso são inimigos da liberdade".(P19)			
			"A boa gestão do tempo é a liberdade".(P24)			
			"O tempo é o que quisermos fazer com ele. É tudo uma questão de prioridades em ordem".(P26)			
			"Depende da forma como o gerimos".(P28)			
			"Ter liberdade é não ter tempo definido".(P30)			
			"É livre aquele que sabe gerir a sua liberdade dentro do tempo que dispõe e lhe é atribuído".(P33)			
			"Só será inimigo se não existir liberdade!".(P35)			
			"É a finitude do tempo que obriga à escolha, exercício de liberdade. Há liberdade onde há, primeiro, um limite que impele a escolher".(P36)			
			"O tempo é um recurso escasso, como tal deve ser gerido".(P38)			
			"Depende de como é usado".(P39)			
			"Se gerirmos bem o nosso tempo, conseguimos fazer tudo o que queremos e gostamos".(P40)			
			"Janelas temporais definidas são importantes e isso aumenta a nossa responsabilidade mas não creio que seja um inimigo da liberdade porque nos obriga a ser criativos".(P46)			

			"Se conseguirmos gerir bem o nosso tempo conseguimos também ter a nossa liberdade".(P54) "Sempre fui estudante-atleta e atualmente trabalhador-atleta. Sempre me organizei e tive tempo para tudo".(P58) "O tempo é uma realidade incontornável. Cabe a cada um decidir a forma como o utiliza".(P59) "O tempo limita a liberdade, no entanto, não a impede".(P62) "Não, se não nos permitirmos à pressão dos prazos. Um bom planeamento no tempo será sempre um bom amigo".(P63) "A falta de oportunidades é inimiga da liberdade".(P64) "Quando se gosta do que fazemos, tentamos sempre arranjar tempo, no entanto nem sempre as coisas correm pelo melhor, pelo que é necessário encontrar alternativas".(P67) "Na minha opinião o conformismo é o verdadeiro inimigo da liberdade".(P68) "Com o tempo a passar vamos ganhando mais conhecimentos, mais experiências, mais possibilidades e consequentemente mais liberdade".(P72)			
	Avaliação global negativa	Atividades letivas	"Em certos momentos o tempo disponível para cada aula acaba por quebrar bons momentos em sala em que pode estar a haver maior rendimento dos alunos em grande grupo".(P2) "O tempo é um controlador de ações".(P3) "Sem tempo não se consegue fazer tudo o que se pretendia, nem trabalhar como se gostaria. Seria ótimo ter tempo para conversar e compreender tanto alunos excelentes como aqueles que não têm interesse escolar e ajudá-los a se motivarem e trabalharem para a sua evolução e sucesso. Sem tempo não se consegue ser um excelente professor e também pensar um pouco em nós próprios e fazer o que gostamos para o nosso bem estar. A nossa própria liberdade acaba quando sentimos a obrigação de ajudar os alunos no que quer que seja. E isso requer muito tempo, que usamos muitas vezes em prol dos alunos e não de nós mesmos".(P5) "Um ensino com tempo para exploração e não débito contínuo de conteúdos seria mais eficaz".(P6) "Tempo limitado reduz a realização das atividades ao essencial, dando pouca liberdade para explorar mais".(P7) "Os tempos letivos a cumprir, os programas, as tarefas/fichas de avaliação calendarizadas obrigam a uma gestão de cronograma que não deixa muito espaço para flexibilizar com atividades alternativas".(P9) "Para podermos ter liberdade temos que ter tempo para explorar conteúdos com os alunos e não só despejá-los".(P13) "O tempo é muito limitado e não permite a exploração adequada das capacidades dos alunos".(P16)	36	36	

			"Sim, pois não temos tempo de preparar aulas como queremos. É sempre tudo a correr e por vezes poderíamos escolher atividades diferentes para fazer, no entanto como não temos tempo para as elaborar voltamos ao mesmo tipo de atividades".(P17) "O tempo, no ensino, é inimigo da liberdade, uma vez que os "timings" apertados para a lecionação de conteúdos não permitem que o professor possa escolher que conteúdos lecionar e de que forma".(P20) "Quantidade de trabalho + pouco tempo = menor qualidade de trabalho, contribui tanto para pouca liberdade de pensamento crítico como também para a vontade de fazer mais e melhor".(P21) "Não existe tempo para ensinar, com o excesso burocrático".(P22) "O tempo baliza, o que também é útil, no entanto, o cumprimento de prazos muitas vezes não permite a aplicação de estratégias diferenciadoras e muitas vezes criativas que necessitam de tempo para serem preparadas, executadas e avaliadas convenientemente".(P23) "Às vezes parece que o tempo não chega para o que pretendemos realizar com os alunos".(P29) "O professor trabalha muitas vezes em contrarrelógio, tendo como objetivo terminar o programa em vez de ensinar e sistematizar os conteúdos".(P31) "Quanto mais anos passam, mais nos sentimentos castrados ao invés de progredirmos".(P34) "A falta de tempo que se sente para se conseguir trabalhar todos os conteúdos programados, impossibilita fortemente a dinamização de atividades pedagógicas dinâmicas e diversificadas. Não há tempo para proposta que respeitem os tempos das crianças para explorar, sentir, partilhar, expressar...".(P37) "Aplicada ao ensino, a afirmação poderá ser bastante válida, pois o processo de ensino-aprendizagem é sempre balizado pelo "timings" do ano letivo, o que pode espartilhar e tender a acelerar a transmissão dos conteúdos. O tempo (ou a falta dele) poderá limitar o indivíduo na busca de estratégias para a concretização do seu objetivo. Dessa forma, também o professor pode ter dificuldade em ensinar, queimando etapas necessárias à consolidação dos conteúdos e ao estabelecimento de relações transversais às várias áreas disciplinares".(P41) "Limita-nos na liberdade de explorar e de ir ao encontro das reais necessidades dos alunos".(P42) "Atendendo, por vezes, à necessidade de cumprimento de prazos de natureza diversa".(P43) "Eu gostaria de ter mais tempo com os meus alunos para os ensinar a pensar. Infelizmente, estou presa a uma extensa lista de conteúdos com prazos ridículos para cumprir".(P44)			

			"A escassez de tempo dos professores em contacto com os alunos e entre si, leva a que as decisões curriculares sejam centradas em manuais escolares".(P45) "Muita coisa para fazer e pouco tempo disponível".(P47) "Os professores vivem com receio de não cumprir os programas e de não atingir os objetivos estipulados para cada disciplina. Por vezes, até uma atividade extra, como uma visita de estudo é vista como algo que irá limitar o tempo para cumprir o programa".(P48) "O tempo muito limitado não nos dá liberdade para explorarmos todos os temas que gostaríamos de explorar".(P49) "Porque o ensino não está pensado nem organizado para que cada criança tenha tempo de aprender ao seu ritmo".(P50) "Porque por vezes o tempo é escasso para realizar tudo o que há para fazer e não podemos fazer várias coisas que temos em mente".(P51) "Devido aos "timings" de resposta em determinadas tarefas, retira-nos a liberdade de dedicarmos esse tempo em tarefas que teriam maior impacto no ensino".(P52) "Porque o tempo obriga-nos a ter limites para a nossa criatividade e expansão de saberes".(P55) "O tempo passa rápido demais e por vezes não é bem aproveitado".(P56) "O tempo é a coisa mais democrática do mundo, todo o indivíduo, independentemente da sua condição, tem nada mais nada menos do que 24 horas por dia. Se dessas 24 horas obrigatoriamente 8 a trabalhar, a minha liberdade foi notoriamente beliscada".(P60) "Um professor praticamente está preso no tempo".(P61) "Quando o tempo é limitado, temos menos tempo para criar".(P65) "Ao ter o tempo "contado" não conseguimos ter a liberdade para explorar em pleno as potencialidades de uma sala, de uma turma, de um aluno. Limitamo-nos a lecionar conteúdos e não a ir ao encontro daquilo que estimula a turma para aprender ficando assim a aprendizagem bem mais aquém do que o desejável".(P66) "O tempo que cada indivíduo permanece neste mundo é limitado pelo que, automaticamente, vai influenciar o ser humano e sua tomada de decisões diária. A morte coloca um limite no tempo e consequentemente um limite na liberdade por sabermos que dela nos aproximamos".(P73) "O tempo inibe as corretas aprendizagens e adequação das mesmas para outras aprendizagens essenciais".(P74)			

À pergunta “Quando leciona, dá por si a recordar-se de algum professor que teve e que o(a) marcou irremediavelmente?”, cinquenta e cinco participantes (85,9%) dizem recordar-se de algum professor que tiveram e que os marcou irremediavelmente. Já nove participantes (14,1%) referem a não existência de um professor marcante.

Seguidamente, solicitava-se que o participante revelasse (em caso afirmativo na resposta anterior) o que ainda hoje mantém presente dessa referência¹³.

Para a categoria *Importância de um professor até aos dias de hoje*, estabeleceram-se três subcategorias: (Importância) *pela vertente pessoal*, (Importância) *pela vertente profissional* e (Importância) *pela conciliação das duas vertentes* (cf. Tabela 10).

No que diz respeito à primeira subcategoria – (Importância) *pela vertente pessoal* – os participantes relevam determinado professor pelos indicadores de *proximidade* (12): “A forma como me fez gostar da sua disciplina (que antes não gostava) e como me tratou enquanto indivíduo (pensante e errante), valorizando q.b. as minhas preocupações e demonstrando sempre que o professor descontraído/brincalhão não é um mau profissional.” (P2) ou “O tratamento afetuoso para com os seus alunos.” (P27), *confiança* (3) - “A aposta nas minhas capacidades como aluna.” (P9) ou “Professores que nos motivavam, que brincavam connosco e que promoviam uma boa relação a base de confiança.” (P18) e *respeito* (1) - “A postura compreensiva e respeitadora”. (P21)

Já em relação à subcategoria - (Importância) *pela vertente profissional* – os participantes referem a lembrança de um professor marcante pelo *gosto/empenho* (10) e pela *inovação* (3).

Neste sentido, em relação ao indicador *gosto/empenho*, valorizam-se, por exemplo: “A comunicação e as estratégias de ensino.” (P11) e “A paixão com que lecionava.” (P59). Para o indicador *inovação*, manifestaram-se opiniões como: “As atividades fora do método tradicional. O professor em causa conseguia cativar toda a turma ao transformar uma aula de literatura numa viagem de época. Atrás de cada aula havia uma

¹² Nesta dimensão do inquérito, os participantes 1, 4, 8, 12, 13, 47, 53, 54, 55 e 69 não responderam a qualquer questão, o que permite contar com sessenta e quatro participantes respondentes. Não se verifica nesta dimensão “Não aplicável”, uma vez que as perguntas são de carácter reflexivo mais geral.

¹³ Nove participantes (16, 17, 39, 40, 42, 45, 56, 65 e 68) não responderam a esta pergunta, porque assinalaram “não” na questão anterior. Já os participantes 64, 70 e 74 não responderam concretamente à questão colocada, pelo que também não foram considerados.

preparação enorme, porque não me lembro de uma questão que não me soubesse responder, mas na altura, o que nos parecia era que éramos nós alunos quem dava as aulas, sempre a fazer pesquisas, teatros e apresentações. As aulas tidas no refeitório, no jardim, debaixo das mesas, criavam um ambiente de pertença e vontade de corresponder. Um homem à frente do seu tempo.” (P10) ou “Alguns “truques” para aprender melhor alguns conteúdos.” (P37)

Relativamente à terceira subcategoria - (Importância) *pela conciliação das duas vertentes* – as respostas traduzem o indicador de *proximidade e gosto/empenho*, que reúne o maior número de frequências (23): “A capacidade de trabalho; a exigência; a forma de cativar os alunos para a disciplina; a capacidade de ouvir e falar com os alunos de igual para igual.” (P23) ou “A minha professora de Filosofia da educação dizia que estávamos sempre a educar, mesmo fora da sala de aula, mesmo fora da escola, porque servíamos de exemplo aos nossos alunos. Assim, assumindo que é impossível fugir dessa responsabilidade, cabia-nos escolher se seríamos um bom ou um mau exemplo.” (P49)

Deste modo, os participantes relevam que possuem referências de um professor marcante até aos dias de hoje, sobretudo *pela conciliação das duas vertentes* (pessoal e profissional), traduzida na ideia de *proximidade e gosto/empenho*.

Tabela 10

Importância de um professor até aos dias de hoje

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Importância de um professor até aos dias de hoje	Pela vertente pessoal	Proximidade	"A forma como me fez gostar da sua disciplina (que antes não gostava) e como me tratou enquanto individuo (pensante e errante), valorizando q.b. as minhas preocupações e demonstrando sempre que o professor des-contraindo/brincalhão não é um mau profissional".(P2)	12	16	22
			"A preocupação e presença da minha professora de Educação Visual, a convidar-me para ficar na escola até mais tarde para montar exposições e iniciativas da escola, sempre a querer conversar e tentar entender-me".(P5)			
			"A capacidade que tinha para se adaptar a cada aluno tinha".(P7)			
			"A dedicação e a preocupação com os alunos".(P19)			
			"O tratamento afetuoso para com os seus alunos".(P27)			
			"O carinho, a atenção e dedicação com que lecionava as aulas".(P34)			
			"As histórias, a capacidade de escutar a atualidade de a levar para a sala de aula".(P35)			
			"Antes de mais, vem o Cuidar do Outro".(P36)			
			"A professora que mais me marcou deu-me apoio numa fase difícil da minha vida, ela teve um grande impacto e provavelmente foi a responsável por ter optado por esta profissão".(P52)			
			"O carinho dado aos alunos".(P62)			
			"A camaradagem com os alunos dentro e fora da sala de aula".(P63)			
			"O facto de continuar a manter contacto com esses professores".(P67)			
		Confiança	"A aposta nas minhas capacidades como aluna".(P9)	3		
			"Professores que nos motivavam, que brincavam connosco e que promoviam uma boa relação a base de confiança".(P18)			
	"O gosto por ver o sorriso na cara do aluno quando finalmente algo que dizemos ou exploramos lhe faz sentido e passa de um problema a uma descoberta ou conquista".(P66)					
	Respeito	"A postura compreensiva e respeitadora".(P21)	1			
		Pela vertente profissional	Gosto/Empe- nho	"A forma como eram lecionadas as aulas".(P3)	10	
	"A comunicação e as estratégias de ensino".(P11)					
	"Vários professores para várias matérias".(P24)					
	"O gosto que sentia em ensinar-nos".(P44)					
	"A rigidez".(P48)					
	"A exigência".(P50)					

		"Rotinas de organização".(P57) "Disciplina".(P58) "A paixão com que lecionava".(P59) "O rigor".(P60)	3		
		Inovação "As atividades fora do método tradicional. O professor em causa conseguia cativar toda a turma ao transformar uma aula de literatura numa viagem de época. Após de cada aula havia uma preparação enorme, porque não me lembro de uma questão que não me soubesse responder, mas na altura, o que nos parecia era que éramos nós alunos quem dava as aulas, sempre a fazer pesquisas, teatros e apresentações. As aulas tidas no refeitório, no jardim, debaixo das mesas, criavam um ambiente de pertença e vontade de corresponder. Um homem à frente do seu tempo".(P10) "Alguns "truques" para aprender melhor alguns conteúdos".(P37) "Forma de falar, forma de cativar, forma de ver a vida, as histórias que contava, os truques que ensinava para sabermos os conteúdos e não nos enganarmos".(P72)			
Pela conciliação das duas vertentes	Proximidade e gosto/empenho	"A forma como transmitia os conhecimentos e a relação com os alunos".(P6) "O rigor profissional, as suas competências e a proximidade pedagógica".(P14) "A forma como ensinava, os trabalhos que nos pedia para fazer, os valores que transmitia e a autoridade que exercia sobre os alunos".(P15) "Comum a todos, a capacidade de transmitir respeito e conhecimento em simultâneo, fazendo-nos ter vontade de ir mais além".(P20) "A calma e o profissionalismo".(P22) "A capacidade de trabalho; a exigência; a forma de cativar os alunos para a disciplina; a capacidade de ouvir e falar com os alunos de igual para igual".(P23) "Um professor de matemática do 3º ciclo era super exigente com os alunos, puxava imenso pela nossa criatividade e fora do contexto de aulas procurava sempre uma relação mais próxima com os alunos, ajudava no que fosse preciso".(P25) "Mantenho e faço por manter o mesmo: a empatia, o amor por ensinar, o tratar cada aluno como único".(P26) "A organização e gosto pela progressão dos alunos".(P28) "Era uma professora que tinha gosto em ensinar e estava sempre com um sorriso no rosto!".(P29) "Qualidade no ensino. Simpatia".(P30) "A abertura com os alunos e a forma clara e preocupada com que transmitia os conhecimentos".(P31) "Tenho várias referências, mas todas elas marcaram pela capacidade de motivação pessoal, pela competência, e pelos valores pessoais".(P32) "Certas estratégias que utilizava, mas acima de tudo a calma e paciência constante".(P33) "A transversalidade do conhecimento e a facilidade de conhecimento, empatia e alteridade".(P38) "Mantenho presente a forma como motivava os alunos e como me ajudou a aprender para a vida".(P41)	23	23	

			"A simpatia e capacidade de comunicação com os alunos".(P43)			
			"Professores organizados, comunicativos, que ouviam as questões/dúvidas dos alunos, que eram empáticos com os alunos, que sabiam cativar para o assunto que tratavam, que desmontavam receios sobre a disciplina, que nos davam liberdade e responsabilidade em algumas tarefas, que nos acompanhavam, que demonstravam disponibilidade".(P46)			
			"A minha professora de Filosofia da educação dizia que estávamos sempre a educar, mesmo fora da sala de aula, mesmo fora da escola, porque servíamos de exemplo aos nossos alunos. Assim, assumindo que é impossível fugir dessa responsabilidade, cabia-nos escolher se seríamos um bom ou um mau exemplo".(P49)			
			"A sua calma, a sua meiguice e exigência simultaneamente".(P51)			
			"A sabedoria e a empatia".(P61)			
			"As múltiplas formas de procurar os alunos de acordo com as características e necessidades educativas de cada um. Seja de forma mais próxima e descontraída, seja de forma mais clássica".(P71)			
			"Guardo a forma como para além de me transmitirem conhecimentos, se preocupavam comigo como indivíduo e como sabia que podia contar com cada um dos meus professores e sentir-me em casa".(P73)			

Analisando-se a percepção dos professores sobre a sua realização profissional até ao momento, quarenta e seis participantes manifestaram-se positivamente, correspondendo a 71,9%. Quinze participantes (23,4%) consideram-se realizados “ocasionalmente” e três participantes (4,7%) afirmam que não se sentem realizados.

Quando questionados sobre se a longo prazo (15-20 anos) se veriam a continuar a lecionar, quarenta e cinco docentes (70,3%) respondem afirmativamente, enquanto que dezanove participantes (29,7%) declinam essa possibilidade. Na justificação à resposta anterior¹⁴, encontrámos afirmações que possibilitaram o estabelecimento de duas subcategorias: *Avaliação global positiva* e *Avaliação global negativa* (cf. Tabela 11), sendo a primeira a que reúne maior número de frequências (44).

Relativamente à primeira subcategoria - *Avaliação global positiva* – os professores projetam a sua vida futura na lecionação por dois motivos: *realização/gosto* (43) - “Porque o ensino continua a ser a profissão que escolhi para a vida.” (P22) ou “Porque tenho uma profissão apaixonante e motivadora, tendo em conta a sua finalidade.” (P59) e *desejo de superação* (1) - “Porque adoro a minha profissão. Ao longo da minha vida de estudante, nunca tive a felicidade de encontrar um professor memorável. Em resultado desta situação quero fazer a diferença (pela positiva) no trajeto dos meus alunos nestas idades tão fundamentais (3ºCiclo, Secundário), quero fazer diferente, quero fazer melhor...” (P68). No que diz respeito à subcategoria *Avaliação global negativa* (18), encontramos opiniões desfavoráveis associadas ao *desgaste* (8) - “Estou desgastado com toda a envolvimento que circunda o “trabalho de dar aulas.” (P7) e “Trata-se de uma profissão extremamente desgastante e, por isso, não consigo imaginar-me a dar aulas daqui a quinze ou vinte anos”. (P23), *desvalorização* (3) - “A forma como o sistema se está a encaminhar e a desvalorização dos professores faz-me pensar seriamente se quero continuar a lecionar.” (P6) ou “Não sinto a profissão valorizada. É mal remunerada para o trabalho e dedicação que exige.” (P39) e (desejo) de *novos projetos* (7) - “Após 30 anos de ensino tenho como objetivo dedicar-me a áreas mais introspetivas.” (P27) ou “Porque já estarei reformada.” (P63)

Em suma, a avaliação é claramente positiva relativamente à projeção futura como docente, sobretudo pelas opiniões associadas à *realização/gosto* pela profissão.

¹⁴ Para além dos participantes já referidos que não responderam a qualquer questão desta dimensão, os participantes 45 e 64 não responderam concretamente a esta pergunta.

Tabela 11

Projeção futura como docente a longo prazo

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Projeção futura como docente a longo prazo	Avaliação global positiva	Realização/Gosto	"Sinto-me realizada a fazê-lo".(P2)	43	44	12
			"Gosto pelo ensino".(P3)			
			"Porque foi o que sempre quis fazer na vida. Não me vejo a trabalhar em outro emprego qualquer".(P5)			
			"Gosto muito do que faço".(P10)			
			"Adoro o que faço".(P11)			
			"Porque gosto mesmo muito do que faço".(P15)			
			"Gosto do que faço".(P16)			
			"Porque estou a fazer aquilo que gosto e que tenho apetência".(P17)			
			"Porque é a profissão que escolhi e gosto".(P18)			
			"Porque gosto de o fazer".(P19)			
			"Porque gosto do que faço e foi uma escolha e não uma saída de recurso".(P20)			
			"Pela gratificação e pela relação com discentes".(P21)			
			"Porque o ensino continua a ser a profissão que escolhi para a vida".(P22)			
			"Gosto de Ensinar".(P24)			
			"Demorei alguns anos para colocar em prática o que sempre senti: que tinha nascido para ensinar, por isso esta é a profissão que continuarei a ter no futuro".(P26)			
			"Porque é a minha profissão".(P28)			
			"Porque é o que eu gosto de fazer".(P30)			
			"Gosto da minha profissão".(P31)			
			"Porque é dentro de uma sala de aula que me encontro".(P32)			
			"Porque é algo que me preenche de felicidade e de uma sensação de trabalho cumprido".(P33)			
			"Porque foi o curso que eu escolhi e amo o que faço".(P34)			
			"Porque continuo a investir na minha carreira docente".(P35)			
			"Gosto muito do que faço e faço-o muito bem".(P36)			
			"Por prazer".(P38)			
			"Porque gosto de ensinar, no entanto vejo-me a ensinar outro ciclo".(P40)			

			"Porque gosto de estar na sala de aula com os meus alunos e de acreditar que estou a fazer, de alguma forma, a diferença nas suas vidas".(P43)			
			"Porque gosto de ensinar, no entanto vejo-me a ensinar outro ciclo".(P44)			
			"Porque escolhi esta profissão e gosto muito do que faço. Espero ter capacidade cognitiva e física para o desgaste que ela causa diariamente".(P46)			
			"Gosto do que faço, mas tenho receio de não acompanhar e de não estar à altura do nível de exigência física e psicológica do ensino".(P48)			
			"Porque o faço como missão".(P49)			
			"Porque gosto muito do que faço e porque acredito que o ensino possa melhorar".(P50)			
			"É o que gosto realmente de fazer".(P51)			
			"Adoro o que faço no dia a dia!".(P56)			
			"É a minha formação".(P57)			
			"Tenho prazer em ensinar e transmitir conhecimento e experiências".(P58)			
			"Porque tenho uma profissão apaixonante e motivadora, tendo em conta a sua finalidade".(P59)			
			"Gosto do que faço e há sempre desafios com os novos alunos".(P61)			
			"Leciono por gosto, foi a minha escolha para a vida".(P62)			
			"É a minha profissão de paixão".(P65)			
			"Porque gosto muito do que faço".(P66)			
			"Embora por vezes surjam situações que conduzem à desmotivação, gosto do que faço".(P67)			
			"Porque é o que me deixa realizado e consigo observar as transformações nos meus alunos, sendo um espelho avaliativo da minha intervenção".(P71)			
			"Porque lecionar dá-me prazer".(P74)			
		Desejo de superação	"Porque adoro a minha profissão. Ao longo da minha vida de estudante, nunca tive a felicidade de encontrar um professor memorável. Em resultado desta situação quero fazer a diferença (pela positiva) no trajeto dos meus alunos nestas idades tão fundamentais (3ºCiclo, Secundário), quero fazer diferente, quero fazer melhor...".(P68)	1		
	Avaliação global negativa	Desgaste	"Estou desgastado com toda a envolvimento que circunda o "trabalho de dar aulas".(P7)	8	18	
			"Não sei se conseguirei, num prazo de 15/20 anos, manter a presença de espírito e capacidade de improviso no dia-a-dia com crianças (e pais) que se mostram cada vez mais difíceis".(P9)			
			"Trata-se de uma profissão extremamente desgastante e, por isso, não consigo imaginar-me a dar aulas daqui a quinze ou vinte anos".(P23)			
			"É uma profissão que exige muita dedicação e paciência. Não sei se daqui por 20 anos ainda estarei capaz".(P37)			
			"Considero que começo a dar sinais de cansaço perante o contexto de alunos pouco motivados para os conteúdos previstos nos programas curriculares, conjuntamente com a crescente desacreditação do papel do docente e os baixos valores monetários pagos para uma função como a de professor".(P41)			

			"Pelo desgaste que a profissão exige".(P42)		
			"Pelo desgaste que a profissão provoca".(P60)		
			"Como ser humano, não me imagino a exercer nenhuma profissão monótona a longo prazo, pelo que não me imagino a exercer carreira como docente. A única forma de o fazer seria combinar com outra profissão simultaneamente".(P73)		
	Desvalorização		"A forma como o sistema se está a encaminhar e a desvalorização dos professores faz-me pensar seriamente se quero continuar a lecionar".(P6)	3	
			"Não sinto a profissão valorizada. É mal remunerada para o trabalho e dedicação que exige".(P39)		
			"É frustrante, pois amo lecionar mas a remuneração não é suficiente para a vida que eu quero para mim. E metendo tudo numa balança, de momento pesa mais aquilo que eu anseio para a minha vida do que o gosto pela profissão. Prefiro trabalhar em algo que não goste tanto mas com uma remuneração 3x maior do que o contrário".(P72)		
	Novos projetos		"Por estar próximo da idade da reforma".(P14)	7	
			"Porque tenho outros objetivos de vida, noutra área que não o ensino, apesar de gostar de dar aulas".(P25)		
			"Após 30 anos de ensino tenho como objetivo dedicar-me a áreas mais introspetivas".(P27)		
			"A lecionar talvez não, mas a trabalhar dentro do mundo da educação".(P29)		
			"Poderão ocorrer mudanças ao longo desses 15-20 anos, mas certamente o ensino estará sempre presente".(P52)		
			"Porque já estarei reformada".(P63)		
		"Porque quero ter tempo para realizar outras atividades que deixei de parte".(P70)			

Quando questionados sobre se hoje escolheriam a mesma profissão, tendo em conta as suas habilitações literárias, quarenta e sete docentes (73,4%) manifestaram-se favoravelmente, por oposição a dezassete participantes (26,6%).

Chamados a justificar a resposta anterior¹⁵, as opiniões sugeriram o estabelecimento da categoria: *Viabilidade de ingresso na carreira docente atualmente* e, por sua vez, de duas subcategorias: *Avaliação global positiva* e *Avaliação global negativa* (cf. Tabela 12). A primeira é a que reúne maior número de frequências, traduzindo-se no indicador *realização/gosto* (43): “Porque sempre quis via ensino, por ter gosto pelo que faço e fazer a diferença.” (P17) ou “Adoro transmitir aos meus alunos os meus conhecimentos. Levá-los a viajar dentro da sala de aula.” (P67)

Já em relação à *Avaliação global negativa*, os professores não escolheriam hoje a mesma profissão por indicadores como a *desvalorização* (10) - “Porque não é devidamente valorizada e respeitada.” (P28) ou “A carreira está pouco atrativa (elevada responsabilidade, baixa remuneração).” (P45), o *desgaste* (5) - “Devido à saturação de mercado de trabalho e à remuneração.” (P21) ou “Sinto cansaço.” e *novos projetos* (3) - “Porque tinha em mente outra profissão.” (P61) e “Considero que o meu percurso na área da educação será temporário.” (P73)

Em conclusão, as subcategorias e alguns indicadores repetem-se face à tabela 11, permitindo uma visão mais clara dos resultados. Conclui-se que a avaliação é bastante positiva quando os participantes referem que hoje voltariam a ingressar na carreira docente, fundamentalmente pela *realização/gosto* com que desempenham as suas funções.

¹⁵ Para além dos participantes já referidos que não responderam a qualquer questão desta dimensão, os participantes 27, 35 e 64 não responderam concretamente a esta pergunta.

Tabela 12

Viabilidade de ingresso na carreira docente atualmente

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Viabilidade de ingresso na carreira docente atualmente	Avaliação global positiva	Realização/Gosto	"Porque me sinto feliz a fazê-lo, mesmo com todos os desafios que se colocam inerentes à profissão".(P2)	43	43	13
			"Gosto de transmitir conhecimento e valores".(P3)			
			"Apesar de não ser um emprego valorizado em termos monetários, continua a ser o emprego que sempre quis e que me dá muito gosto em ter. Não me consigo imaginar a fazer outra coisa".(P5)			
			"Porque gosto do que faço".(P9)			
			"Gosto muito do que faço".(P10)			
			"Porque a minha profissão promove e desenvolve sociedades modernas e livres".(P11)			
			"Porque não me vejo a fazer outra coisa".(P15)			
			"Sempre quis esta profissão".(P16)			
			"Porque sempre quis via ensino, por ter gosto pelo que faço e fazer a diferença".(P17)			
			"Porque gosto de ser professora".(P18)			
			"Esta é a profissão que sempre quis ter e "lutei" para ter".(P19)			
			"Porque o ensino continua a ser a profissão que escolhi para a vida".(P22)			
			"Gosto verdadeiramente de ser professora, de ensinar e da relação que, felizmente, tenho com os alunos".(P23)			
			"Gosto de ensinar, receber e partilhar mundos".(P24)			
			"Porque gosto de dar aulas, gosto das relações que são criadas com os alunos e ver o desenvolvimento académico e pessoal deles é gratificante".(P25)			
			"Manteria a mesma profissão, apenas me falta fazer o mestrado".(P26)			
			"Porque é uma questão de vocação".(P30)			
			"Sempre quis ensinar".(P31)			
			"Porque não tenho interesse em nenhuma outra área".(P32)			
			"Porque desde cedo que soube que desejava seguir esta profissão, pelo que o meu caminho académico foi estruturado com esse propósito".(P33)			
			"Desde muito cedo que foi a minha escolha".(P34)			
			"Gosto muito do que faço e faço-o muito bem".(P36)			
			"Por opção e realização".(P38)			
			"Porque gosto muito do que faço!".(P42)			

			"Porque, apesar de muitas coisas que nos deixam insatisfeitos e frustrados, gosto de ser docente, gosto do que faço em sala de aula".(P43)			
			"Porque é o que, apesar de tudo, eu amo fazer".(P44)			
			"Apesar de ter dias de profundo cansaço, continuo a achar que as gerações mais novas merecem a nossa atenção para que possam ser adultos bem formados, para uma melhor sociedade no futuro".(P46)			
			"Gosto de ver alunos a aprender e saber que foi por minha causa que descobriram algo novo".(P48)			
			"Embora por vezes, em desespero, diga mal da minha escolha, já desisti de dar aulas e fui trabalhar noutra área, no entanto, percebi que não me sentia realizada e voltei à profissão".(P49)			
			"Porque me sinto realizada".(P50)			
			"Como se costuma dizer "faz o que gostas e não terás que trabalhar o resto da vida"". (P51)			
			"À partida sim, apesar de atualmente ter interesse em outras áreas que não tinha quando era mais nova. Gosto da profissão que exerço".(P52)			
			"É estimulante a passagem de conhecimentos para os alunos".(P56)			
			"Sempre quis ser professor".(P58)			
			"Porque tenho uma profissão apaixonante e motivadora, tendo em conta a sua finalidade".(P59)			
			"Porque gosto de transmitir o que aprendi aos outros".(P60)			
			"Porque continuo a pensar que vale sempre a pena...".(P63)			
			"Sinto-me feliz quando leciono".(P65)			
			"Porque gosto muito de dar aulas, da dinâmica que se cria em cada sala de aula. Do conseguir que os meus alunos ultrapassem as suas dificuldades e conquistem os seus objetivos".(P66)			
			"Adoro transmitir aos meus alunos os meus conhecimentos. Levá-los a viajar dentro da sala de aula".(P67)			
			"Porque posso fazer a diferença, porque posso ajudar a moldar as mentes dos meus alunos, a almejarem a ser maiores, "a ser inteiros" (citando Ricardo Reis)".(P68)			
			"Eu acredito que nada é por acaso e estou exatamente no lugar que escolhi estar, contudo poderia ter outra qualidade de vida se tivesse escolhido outra profissão".(P70)			
			"Porque é a área onde me sinto mais à vontade e tenho noção que possuo maiores competências".(P71)			
	Avaliação global negativa	Desgaste	"Possivelmente com o que sei hoje continuaria, ou noutro estabelecimento de ensino ou noutro ramo ligado à E.F".(P7)	5	18	
			"Devido à saturação de mercado de trabalho e à remuneração".(P21)			
			"Apesar de ser uma profissão que me apaixona, toda a responsabilidade é um fator de desgaste físico e mental".(P37)			
			"Sinto cansaço".(P41)			
			"Porque acho que é uma profissão que toda a gente devia experimentar, ajuda-nos a perceber muita coisa que só se consegue perceber quando se convive com as gerações mais novas que nós, prepara-nos melhor para a "vida" e sociedade e acima de tudo contribui para sermos melhores seres humanos, cidadãos e progenitores. Devia haver um estágio obrigatório de um ano para todos os estudantes lecionarem numa escola. Seria tão bom para a nossa sociedade".(P72)			
			"Devido à desvalorização constante do ensino e dos professores".(P6)	10		

		Desvalorização	"Pelo descrédito que ainda se reveste a profissão de professor".(P14)		
			"A tríade trabalho-remuneração-valorização não é minimamente equilibrada e respeitada na profissão docente".(P20)		
			"Porque não é devidamente valorizada e respeitada".(P28)		
			"Porque é uma profissão pouco valorizada a todos os níveis sendo a base de todas as outras!".(P29)		
			"Não sinto a profissão valorizada. É mal remunerada para o trabalho e dedicação que exige".(P39)		
			"Porque é mal paga".(P40)		
			"A carreira está pouco atrativa (elevada responsabilidade, baixa remuneração)".(P45)		
			"Motivos financeiros".(P57)		
			"Porque não somos recompensados e valorizados pelo trabalho que desenvolvemos".(P74)		
		Novos projetos	"Porque tinha em mente outra profissão".(P61)	3	
			"Gosto muito do que faço, mas tenho outros desafios".(P62)		
			"Considero que o meu percurso na área da educação será temporário".(P73)		

Quando questionados sobre se sentem que a sua profissão afeta a sua vida familiar, os participantes assumem por larga maioria que sim (44 respostas afirmativas, correspondendo a 68,8%). Por outro lado, 20 docentes (31,2%) revelam não sentir a vida familiar afetada pela profissão.

Pelas justificações dadas à resposta anterior¹⁶, foi possível estabelecer a categoria *Considerações sobre a forma como o trabalho afeta a vida familiar*. Dela fazem parte as subcategorias *Desgaste físico/psíquico*, *Gênese da profissão* e *Necessidade de uma segunda profissão* (cf. Tabela 13).

Para os participantes, o *desgaste físico/psíquico* é uma realidade porque se verifica *trabalho docente em casa* (8) - “Pelas implicações burocráticas adjacentes, horários, cargos e reuniões, existe uma pressão inerente que, apesar de muita resistência, há dias em que transparece e interfere na nossa forma de agir e estar quando chegamos a casa.” (P43) ou “Afeta bastante porque muitas vezes levamos a escola para casa, tanto no sentido lato, como no sentido emocional.” (P62), mas sobretudo pelo sentimento de *indisponibilidade para a família* (17) - “Muitas horas retiradas na vida familiar sobretudo no acompanhamento das minhas filhas menores.” (P11) ou “Em tudo. Não dedico aos meus filhos o tempo e a energia que eles merecem/precisam.” (P37)

A subcategoria *gênese da profissão* engloba os indicadores: *trabalho docente em casa* (14) - “Ao contrário de outras profissões esta tem uma componente grande de trabalho feito em casa.” (P60) ou “Burocracia a mais para tratar fora do horário curricular.” (P42) e *escassez de pausas letivas durante o ano* (1) - “Dificuldade em realizar pausas ao longo do ano.” (P3)

Já no respeito à subcategoria *Necessidade de uma segunda profissão*, os participantes manifestam opinião em relação à *condição remuneratória* (2) - “Dado que o emprego de professor não é bem remunerado, sinto necessidade de ter um segundo emprego, de modo a cobrir as despesas. Nessas condições, não tenho tempo para estar com a minha família e amigos tanto quanto gostaria. Além disso, o desgaste é enorme, pelo que, quando tenho tempo para mim, prefiro ficar sozinho a descansar.” (P5) ou

¹⁶ Para além dos participantes já referidos que não responderam a qualquer questão desta dimensão, os participantes 64 e 72 não responderam concretamente à questão, apesar de anteriormente terem respondido afirmativamente. Já os participantes 16, 18, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 40, 45, 51, 57, 59, 63, 65, 66, 68 e 73 responderam que “não”, pelo que avançaram para a questão seguinte.

“Como é mal remunerada necessito trabalhar fora, o que me tira muito tempo para mim e para os meus.” (P39)

Assim, as respostas evidenciam que a profissão afeta a vida familiar, sobretudo pelo *desgaste físico/psíquico*, que se traduz no *trabalho docente em casa* e na *indisponibilidade para a família*.

Tabela 13

Considerações sobre a forma como o trabalho afeta a vida familiar

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Considerações sobre a forma como o trabalho afeta a vida familiar	Desgaste físico/psíquico	Trabalho do-cente em casa	“Mesmo quando não se está a trabalhar, de alguma forma estamos constantemente a pensar nos alunos e no trabalho”.(P6)	8	25	32
			"Quando saio do colégio, é comum haver trabalho que levo para casa, o que, na vida de um professor, acabar por ser normal. Acresce a isso, a constante solicitação das mais variadas informações via mail ou, desde o primeiro confinamento, via <i>whatsapp</i> , o que, infelizmente, não me permite desligar do trabalho".(P23)			
			“Porque a realidade social está muito presente”.(P38)			
			“Pelas implicações burocráticas adjacentes, horários, cargos e reuniões, existe uma pressão inerente que, apesar de muita resistência, há dias em que transparece e interfere na nossa forma de agir e estar quando chegamos a casa”.(P43)			
			"É inegável que o tempo dedicado à profissão vai muito para além das horas semanais estipuladas no contrato de trabalho. E é impossível não trazer o trabalho para casa. Mesmo fechando a porta do escritório, a cabeça não deixa de se preocupar com os problemas dos alunos ou com a aula que quero experimentar fazer desta ou daquela forma".(P49)			
			“É uma profissão que em alguns momentos de desgaste acaba por interferir no meu equilíbrio emocional”.(P52)			
			"Afeta bastante porque muitas vezes levamos a escola para casa, tanto no sentido lato, como no sentido emocional".(P62)			
			"Vivo para trabalhar e não trabalho para viver".(P70)			
	Indisponibilidade para a família	“Ocupa muito tempo, não estando tão disponível para a família”.(P2)	17			
		“Qualquer assunto que seja conversado em casa sobre o trabalho, acaba sempre por afetar a vida familiar”.(P7)				
		"O cansaço que sinto quando chego a casa, por vezes, condiciona a disponibilidade para os meus filhos”.(P9)				
		“Muitas horas retiradas na vida familiar sobretudo no acompanhamento das minhas filhas menores”.(P11)				
		"Tira-me tempo com a minha família e horas de sono. Trabalho muito em casa".(P15)				
		“No tempo despendido com a mesma e que é retirado ao tempo familiar”.(P20)				
		“Não é a profissão em si mas o contexto. O mal comum em qualquer emprego, existir uma desvalorização da vida pessoal em detrimento da vida profissional”.(P21)				
		“Acabo por disponibilizar pouco tempo para mim e para os meus”.(P31)				
		"Na gestão das tarefas que preciso realizar em casa”.(P35)				

			"Tempo ao fim de semana".(P36)			
			"Em tudo. Não dedico aos meus filhos o tempo e a energia que eles merecem/precisam".(P37)			
			"Rouba-me muito tempo que deveria dedicar à minha família".(P44)			
			"No pouco tempo de lazer que tenho durante a semana".(P46)			
			"Por vezes, existe menos tempo de qualidade em família".(P56)			
			"Passo mais tempo fora de casa".(P58)			
			"Gestão dos horários".(P67)			
			"Não ter tempo em algumas ocasiões para a família".(P61)			
	Génese da profissão	Trabalho docente em casa	"Excessivo trabalho extra letivo".(P14)	14	15	
			"Ao contrário de outras profissões esta tem uma componente grande de trabalho feito em casa".(P60)			
			"Excesso de trabalho".(P22)			
			"Sobretudo em termos de agenda familiar. O calendário familiar é organizado em função do calendário letivo".(P10)			
			"Porque esta profissão leva sempre trabalho para casa. Durante as aulas não dá para preparar as mesmas e no colégio há sempre algo a fazer, o que sobra muito pouco tempo para preparar as aulas como deve ser, assim, em casa tem de se fazer o que não se consegue no trabalho".(P17)			
			"Por um lado porque é uma profissão que "leva sempre trabalho para casa", por outro porque faz com que tente passar aos meus filhos uma visão da escola que eles, e as crianças em geral, não têm".(P19)			
			"Preparação de aulas e testes".(P24)			
			"A minha vida familiar é afetada, dado que, frequentemente, é difícil desligar dos problemas inerentes à profissão, o tempo não letivo não é suficiente para realizar todas as tarefas de organização, preparação e avaliação. Em conclusão, a minha profissão tira-me tempo útil e de qualidade para estar com a minha família".(P41)			
			"Burocracia a mais para tratar fora do horário curricular".(P42)			
			"Demasiado tempo despendido".(P32)			
			"Gostava de ter mais tempo para dedicar à minha profissão, ler mais, atualizar-me, preparar as aulas devidamente, mas sei que nem sempre o posso fazer, porque estarei a tirar tempo à vida familiar. Nem sempre é fácil conciliar as duas coisas, pelo menos no meu caso".(P48)			
			"Porque o tempo é curto para o trabalho que esta profissão exige e muitas vezes temos de complementar no nosso "tempo familiar".(P50)			
			"Falta de tempo em certos períodos de maior stress e trabalho acumulado".(P71)			
			"Eu tenho de disponibilizar tempo pessoal para planificar, criar e estruturar trabalho profissional para que este seja aplicável aos alunos no tempo letivo. Para além do trabalho burocrático que requer muito tempo que não podemos usufruir em tempo letivo".(P74)			
		Escassez de pausas letivas durante o ano	"Dificuldade em realizar pausas ao longo do ano".(P3)	1		

	Necessidade de uma segunda profissão	Condição remuneratória	"Dado que o emprego de professor não é bem remunerado, sinto necessidade de ter um segundo emprego, de modo a cobrir as despesas. Nessas condições, não tenho tempo para estar com a minha família e amigos tanto quanto gostaria. Além disso, o desgaste é enorme, pelo que, quando tenho tempo para mim, prefiro ficar sozinho a descansar".(P5)	2	2	
			"Como é mal remunerada necessito trabalhar fora, o que me tira muito tempo para mim e para os meus".(P39)			

À questão “A profissão docente seria a que idealizava para um(a) filho(a)?”, quarenta e seis participantes (71,9%) responderam que não, sendo que dezoito docentes (28,1%) responderam afirmativamente.

Ao justificarem a sua posição¹⁷ relativamente à *Viabilidade de ingresso na carreira docente por um(a) filho(a)*, foi possível estabelecer duas subcategorias: *Avaliação global positiva* e *Avaliação global negativa* (cf. Tabela 14).

Na subcategoria - *Avaliação global positiva* – as opiniões favoráveis parecem apontar para um único indicador – *Importância na sociedade* (12) - “É das mais duradouras profissões: existia na Grécia Antiga, existirá certamente no séc. XXII.” (P36) ou “Porque é uma profissão honrada, nobre, que ajuda e que cria, ao contrário de muitas outras que só destroem, que não produzem nada de bom para a sociedade.” (P68)

Já relativamente à *Avaliação global negativa*, os professores não gostariam que um(a) filho(a) ingressasse na mesma carreira, pela ideia de *desvalorização* - indicador que reúne o maior número de frequências (27) - “Porque é pouco valorizada.” (P29) ou “Pela desvalorização da carreira e do respeito pelo professor.” (P61). Segue-se-lhe o indicador *afetação da vida pessoal* (5) - “É uma profissão que consome muito tempo dentro e fora da escola e hoje em dia não é valorizada.” (P31) e “Porque trabalharia muito e ficaria sem tempo de qualidade para outro tipo de projetos.” (P56) e, por último, o indicador *insegurança* (3) - “Há cada vez menos apoio e proteção ao professor.” (P58) ou “Pela instabilidade que existe na profissão.” (P62).

Concluindo, a grande maioria dos participantes não idealizaria a profissão docente para um(a) filho(a), sobretudo pelo indicador da *desvalorização*.

¹⁷ Para além dos participantes já referidos que não responderam a qualquer questão desta dimensão, os participantes 10, 19, 21, 24, 25, 26, 28, 30, 44, 45, 46, 48, 51, 52, 59, 64 e 73 também não se pronunciaram no momento de justificarem a sua resposta.

Tabela 14

Viabilidade de ingresso na carreira docente por um(a) filho(a)

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Viabilidade de ingresso na carreira docente por um(a) filho(a)	Avaliação global positiva	Importância na sociedade	"É fundamental para a sociedade a profissão de docente".(P11)	12	12	27
			"Penso que é uma profissão que está a voltar a ser valorizada".(P16)			
			"Digo sim pela importância social, embora a tríade trabalho-remuneração-valorização não seja minimamente equilibrada e respeitada na profissão docente".(P20)			
			"Porque é compensadora".(P22)			
			"Apesar da falta de reconhecimento e das dificuldades que o quotidiano apresenta, é uma profissão muito gratificante e que recompensa todo o tempo investido, através do sucesso das crianças e, acima de tudo, dos seus sorrisos e carinho".(P33)			
			"Apesar de alguns pontos negativos que esta profissão acarreta, para mim é uma profissão gratificante".(P34)			
			"É das mais duradouras profissões: existia na Grécia Antiga, existirá certamente no séc. XXII".(P36)			
			"Porque é nobre e de grande impacto social".(P38)			
			"Para partilhar experiências".(P63)			
			"Porque é uma profissão honrada, nobre, que ajuda e que cria, ao contrário de muitas outras que só destroem, que não produzem nada de bom para a sociedade".(P68)			
			"Porque acho que é uma profissão que toda a gente devia experimentar, ajuda-nos a perceber muita coisa que só se consegue perceber quando se convive com as gerações mais novas que nós, prepara-nos melhor para a “vida” e sociedade e acima de tudo contribui para sermos melhores seres humanos, cidadãos e progenitores. Devia haver um estágio obrigatório de um ano para todos os estudantes lecionarem numa escola. Seria tão bom para a nossa sociedade".(P72)"			
			Porque requer muito trabalho pessoal, não é valorizado e por vezes mal tratado pelos pais dos nossos discentes que raramente dão valor ao nosso trabalho".(P74)			
		Insegurança	"Muito incerta".(P3)	3	35	
			"Há cada vez menos apoio e proteção ao professor".(P58)			
			"Pela instabilidade que existe na profissão".(P62)			
			"No momento é uma profissão muito desvalorizada em sociedade e mal remunerada".(P2)	27		
			"Devido à desvalorização constante do ensino e dos professores".(P6)			

	Avaliação global negativa	Desvalorização	"Porque não quero que passem o mesmo que eu passo, que já passei e que tenham uma profissão que socialmente seja mais reconhecida e que financeiramente seja mais compensatória em termos monetários do que a nossa de professor".(P7) "Porque é uma profissão cada vez mais exigente a nível físico e psicológico, com uma remuneração baixa".(P9) "Não ser dada a devida compensação material e social".(P14) "Porque é preciso gostar mesmo para permanecer na profissão. Muito trabalho, muitos problemas para resolver, poucos incentivos, quer monetários ou outros".(P17) "Não somos reconhecidos na sociedade nem temos uma remuneração justa".(P18) "Por ser uma profissão extremamente desgastante".(P23) "Considerando uma profissão desgastante a nível físico e emocional não seria o que idealizava".(P27) "Porque é pouco valorizada".(P29) "Porque é demasiado exigente e pouco recompensador".(P32) "Porque não é valorizada e porque não é bem remunerada".(P35) "Os professores são cada vez menos respeitados".(P37) "É desvalorizada e mal remunerada".(P39) "Porque é mal paga".(P40) "Por não ser reconhecida pela opinião pública, incluindo entidades governamentais, e pela baixa remuneração e responsabilidade que acarreta".(P41) "Profissão cada vez mais descredibilizada pela sociedade".(P42) "Existe demasiado esforço e trabalho, que raramente são valorizados".(P43) "Embora pudesse sentir orgulho pela sua escolha, continuo a achar que é uma profissão pouco reconhecida e valorizada".(P49) "Porque esta profissão é bastante desgastante".(P50) "Motivos financeiros".(P57) "Porque idealizo uma profissão que seja socialmente reconhecida e melhor remunerada".(P60) "Pela desvalorização da carreira e do respeito pelo professor".(P61) "Porque somos muito mal remunerados".(P65) "Considero que não é uma profissão devidamente valorizada para o esforço diário e responsabilidade que acarreta".(P66) "Embora seja uma profissão gratificante, do ponto de vista pessoal, hoje em dia a desvalorização da mesma e a não valorização pessoal, são fatores a considerar, para não idealizar a profissão para um(a) filho(a)".(P67) "A relação entre o que dispenso e os rendimentos que dela obtenho não são tentadores".(P71)			
			"Ser professor é uma profissão muito exigente, que necessita de muito tempo e disponibilidade mental, pelo que desejaria que ele tivesse um emprego que terminasse quando ele saísse do local de trabalho e aí tivesse tempo para ele próprio e para os outros".(P5)	5		

		Afetação da vida pessoal	"Porque tenho consciência que o meu trabalho fora de horas afeta as minhas relações pessoais e não quero isso para os meus filhos".(P15)			
			"É uma profissão que consome muito tempo dentro e fora da escola e hoje em dia não é valorizada".(P31)			
			"Porque trabalharia muito e ficaria sem tempo de qualidade para outro tipo de projetos".(P56)			
			"Porque não deixaria tempo para hobbies e estar mais tempo com a família. Não haveria tempo para desenvolver o espírito criativo. Seria uma máquina e não um ser humano".(P70)			

Relativamente à questão “No caso de ser mãe/pai, é encarregado de educação (EE) de algum filho?”, trinta e seis participantes (56,3%) revelaram que são professores e também encarregados de educação de algum(a) filho(a), enquanto que vinte e oito participantes (43,7%) são somente professores.

À última pergunta colocada nesta dimensão: “Se sim, como E.E., tem contacto com a escola por iniciativa própria ou apenas quando contactado(a)?”, no universo dos trinta e seis participantes que responderam afirmativamente à questão anterior, trinta (83%) dizem contactar a escola, como encarregados de educação, por iniciativa própria, sendo que seis (17%) afirmam contactar com a escola do(s) seu(s) educando(s) apenas quando são contactados pelo estabelecimento de ensino.

Dimensão: *Pensar o “eu” profissional*¹⁸

Quando questionados sobre se se consideram bons professores, cinquenta e sete docentes (93,4%) responderam que sim, sendo que quatro (6,6%) acreditam que não.

Justificando a resposta anterior relativamente ao *Autoconceito profissional docente*¹⁹ as opiniões favoráveis foram englobadas na subcategoria *Avaliação global positiva* (cf. Tabela 15), em que se destacam os indicadores – *Valorização dos alunos* – que reúne o maior número de frequências (48) - “Tento valorizar os alunos e fazer o melhor possível para que eles consigam atingir os objetivos”. (P6) ou “Porque valorizo o discente como um ser individual, transmito-lhes valores e leciono em função das suas dificuldades e necessidades para o futuro. Tenho sempre o cuidado de contribuir principalmente para o bem-estar e depois o resto.” (P74) e o indicador *Atualização permanente* (7) - “Dou tudo pela formação, sucesso, aprendizagem e felicidade dos meus alunos. Procuro atualizar-me, encontrar estratégias que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Estou constantemente em busca de coisas novas. Aposto na minha formação e

¹⁸ Nesta dimensão do inquérito, os participantes 1, 4, 12, 13, 17, 25, 37, 46, 47, 55, 58, 61 e 69 não responderam a qualquer questão, o que permite contar com sessenta e um participantes respondentes. Não se verifica nesta dimensão a opção “Não aplicável”, uma vez que as perguntas são de carácter reflexivo mais geral.

¹⁹ Para além dos docentes que não responderam a qualquer questão desta dimensão, os participantes 11, 29, 60 e 70 também não responderam a esta pergunta em específico.

atualização de conhecimentos.” (P39) ou “Reflico constantemente sobre a minha prática e o que posso melhorar.” (P51)

No que diz respeito à *Avaliação global negativa*, as respostas parecem apontar para o indicador *Profissão em construção* (2) - “É um objetivo tornar-me num professor melhor. Até ao momento penso que oiço os alunos e dou valor às suas preocupações. Procuro ir ao encontro às necessidades de cada um, o que não é fácil e procuro melhorar a minha comunicação verbal e não verbal. No entanto, tenho um longo caminho a percorrer e ganhar mais experiência.” (P2) ou “No dia em que me considerar bom professor, estaria toda a turma focada a ouvir-me, todos os alunos com o máximo aproveitamento, tudo às mil maravilhas. Isso é utópico eu sei, mas é isto que me faz motivar a ser sempre melhor, considerando-me que não sou suficientemente bom no momento e há sempre espaço para ser 1% melhor. É uma perspetiva que tenho para me motivar a ser melhor e não me conformar com aquilo que sou só porque sim.” (P72)

Deste modo, verifica-se que o *autoconceito profissional docente* é claramente positivo, sobretudo pelo indicador *valorização dos alunos*, que mostra, de facto, que atribuem maior valor à relação pedagógica para justificarem serem bons professores.

Tabela 15

Autoconceito profissional docente

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Autoconceito profissional docente	Avaliação global positiva	Valorização dos alunos	"Gosto pelo ensino".(P3)	48	55	17
			"Estabeleço uma boa relação com todos os alunos, motivo-os a aprender, dedico muito do meu tempo a preparar (e a ajustar) materiais para promover as aprendizagens e a entender os meus alunos e as suas dificuldades e sinto que obtenho resultados desse esforço. Nunca nego um aluno quando este precisa de ajuda para esclarecer dúvidas ou rever conteúdos. Prefiro não ter tempo para mim, mas garantir que fiz o meu melhor para que todos os alunos apreenderam os conteúdos. Nunca rebaixo um aluno com dificuldade ou que responda erradamente em sala de aula, mas antes, aproveito as respostas deles para conduzir a outras perguntas. Promovo um ambiente descontraído em sala de aula, onde todos se sintam motivados a participar e colocar questões pertinentes, sem receios".(P5)			
			"Tento valorizar os alunos e fazer o melhor possível para que eles consigam atingir os objetivos".(P6)			
			"Tenho preocupação com os alunos e tendo diariamente que ultrapassem as suas dificuldades e que se sintam bem no contexto escolar".(P7)			
			"Transmito os conhecimentos com prazer, de forma a que chegue a todos os alunos, apesar das suas dificuldades".(P8)			
			"Tentando diversificar metodologias e atividades, adequando os conteúdos a temas do interesse dos alunos para mais facilmente os envolver, por exemplo".(P10)			
			"Ensino os alunos a pensar, sem lhes dar todas as respostas. Consigo fazer com que eles se sintam entusiasmados com a aprendizagem dos diversos conteúdos e também aprendo com eles".(P15)			
			"Tenho uma boa relação com os alunos e consigo transmitir os conhecimentos".(P16)			
			"Porque me esforço. Penso em atividades que promovam a aprendizagem, preparo as aulas de modo a serem motivadoras e desafiantes (ou tento que sejam), ouço os meus alunos e preocupo-me com eles".(P18)			
			"Porque sinto que consigo transmitir conhecimento aos meus alunos e porque me preocupo com eles, enquanto alunos e enquanto pessoas".(P19)			
			"Sim, porque procuro sempre ir ao encontro das necessidades dos meus alunos, tendo em conta os seus objetivos".(P20)			
			"Pela relação com os discentes e pelos resultados apresentados pelos mesmos".(P21)			
			"Trabalho para tirar todas as dificuldades aos alunos".(P22)			

			"Procuro que os alunos apreendam mais do que o essencial da disciplina partindo das suas motivações e indo ao encontro das suas vivências /realidades (seja para a corroborar ou para a confrontar)".(P23) "Sou esforçado".(P24) "Porque acredito que o ensino é mais que passar conteúdo, é criar e despertar o gosto e a motivação para aprender".(P26) "O ambiente que crio no seio da turma e com os EE assim dita o bom professor".(P27) "Esforço-me todos os dias para encontrar a melhor forma de promover aprendizagens significativas em sala de aula e fora dela".(P28) "Dou o meu melhor para chegar a todos os meus alunos".(P30) "Considero-me uma boa profissional, pois preocupo-me com os alunos, tentando ajudá-los individualmente a tentar ultrapassar as suas dificuldades. Tento dar-lhes feedback contínuo do seu trabalho e fazer com que eles atinjam os objetivos propostos".(P31) "Porque tenho a capacidade de ouvir os meus alunos, e dou-lhes espaço dentro da sala de aula".(P32) "Porque um bom professor deve ter em conta as necessidades dos seus alunos e adaptá-las ao seu currículo. Deve tomar o aluno como o centro da sua prática e incluir as suas vivências na mesma. É nesta ótica que eu tento focar o meu trabalho".(P33) "Procuro perceber ao máximo as fragilidades dos meus alunos e colmata-las o melhor que sei de modo a que tenham o maior sucesso".(P34) "Porque escuto os meus alunos e porque preparo conteúdos a partir das suas vivências".(P35) "Desperto nos alunos curiosidade pela disciplina, proporciono momentos interessantes e felizes e fomento aprendizagens".(P36) "Pelos resultados dos meus alunos e pela relação que crio com os mesmos".(P38) "Porque gosto muito da partilha de conhecimentos que se gera entre professor e alunos e vice versa".(P40) "Gosto do que faço e por isso, consigo transmitir, a grande parte dos meus alunos, o prazer de aprender".(P42) "Porque é esse o feedback dos meus alunos".(P43) "Porque ensino com amor, sou empática e o feedback que recebo há mais de duas décadas é que sou uma referência para os alunos que me passam pelas mãos".(P44) "Dedico-me muito à minha profissão, procuro chegar aos alunos de forma individualizada e transmito-lhes o que sei com prazer".(P48) "Porque consigo transmitir à maioria dos meus alunos os conhecimentos".(P49) "Porque penso em cada aluno individualmente, atendendo às suas necessidades".(P50) "Porque faço tudo o que posso pelos meus alunos".(P53) "Porque consigo criar boas relações com os alunos e mantê-los motivados na aprendizagem de novos conteúdos".(P54) "Quando estou em aula, estou com vontade de ensinar e procuro chegar a todos os meus alunos".(P56)			

			"Cumpro com as minhas responsabilidades, tenho sucesso na transmissão de conhecimentos e aceitação total por parte dos alunos".(P57)			
			"Por, acima de tudo, respeitar os alunos, os seus ritmos e as suas dificuldades e gostar daquilo que faço".(P59)			
			"Preocupo-me como estão os meus alunos, tento ir ao encontro do que eles precisam".(P62)			
			"Porque dou sempre tudo dentro e fora da sala de aula e reflito sempre sobre as minhas ações".(P63)			
			"Sim, na medida em que procuro adaptar a minha prática docente ao grupo do discentes, tendo em conta a dinâmica conjunta dos alunos quer às características individuais, nomeadamente de casos anteriormente detetados reveladores de dificuldades de aprendizagem. Procuro igualmente utilizar uma panóplia de materiais que vá ao encontro da realidade dos alunos e dar a conhecer aspetos e/ ou discutir assuntos para os quais os jovens de hoje em dia não estão despertos".(P64)			
			"Procuro sempre ir ao encontro das necessidades dos meus alunos".(P65)			
			"Porque os meus alunos globalmente têm bons resultados, verbalizam que gostam e compreendem as minhas aulas e demonstram-se descontentes por apenas ter a minha disciplina em modo semestral, pois gostam tanto que a queriam ter o ano todo".(P66)			
			"Adapto diariamente as minhas práticas letivas aos alunos e às turmas às quais leciono, bem como a linguagem na transmissão dos conteúdos".(P67)			
			"Porque julgo que consigo chegar aos miúdos".(P68)			
			"Porque vejo nos meus alunos transformações e aquisição de conhecimentos, mantendo uma boa relação com eles".(P71)			
			"Considero-me uma boa professora dado que me preocupo na forma como leciono as minhas aulas, ajustando-as ao público em questão. O sistema de ensino obriga os alunos a obterem informações em áreas das quais não tem interesse, pelo que tenho a preocupação de conhecer a turma e tentar transmitir conhecimento de forma cativante. Para além disso, preocupo-me com cada um dos meus alunos não só como alunos, mas como pessoas".(P73)			
			"Porque valorizo o discente como um ser individual, transmito-lhes valores e leciono em função das suas dificuldades e necessidades para o futuro. Tenho sempre o cuidado de contribuir principalmente para o bem estar e depois o resto".(P74)			
		Atualização permanente	"Porque me dedico, procuro o melhor para cada um dos meus alunos e reflito sobre as minhas práticas com consciência que terei sempre muito a aprender".(P9)	7		
			"Por ver a dimensão da Educação para além da sala de aula".(P14)			
			"Dou tudo pela formação, sucesso, aprendizagem e felicidade dos meus alunos. Procuro atualizar-me, encontrar estratégias que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Estou constantemente em busca de coisas novas. Aposto na minha formação e atualização de conhecimentos".(P39)			
			"Questiono-me constantemente, procuro respostas, adapto as minhas aulas ao tipo de alunos que tenho, primo pelo rigor e exigência, valorizo a relação professor/ aluno".(P41)			
			"Porque alicerço a minha prática profissional em conhecimento científico atualizado".(P45)			
			"Reflito constantemente sobre a minha prática e o que posso melhorar".(P51)			

			"Analiso constantemente o meu trabalho, identificando os pontos fortes e fracos, procuro estratégias para ultrapassar as barreiras que vão surgindo. Frequentemente faço ações de formação, gosto de estar informada. Acima de tudo procuro estabelecer uma boa relação com toda a comunidade educativa, pois considero que as relações humanas são fundamentais para se manter um equilíbrio tanto pessoal com laboral".(P52)			
	Avaliação global negativa	Profissão em construção	"É um objetivo tornar-me num professor melhor. Até ao momento penso que oiço os alunos e dou valor às suas preocupações. Procuro ir ao encontro às necessidades de cada um, o que não é fácil e procuro melhorar a minha comunicação verbal e não verbal. No entanto, tenho um longo caminho a percorrer e ganhar mais experiência".(P2) "No dia em que me considerar bom professor, estaria toda a turma focada a ouvir-me, todos os alunos com o máximo aproveitamento, tudo às mil maravilhas. Isso é utópico eu sei, mas é isto que me faz motivar a ser sempre melhor, considerando-me que não sou suficientemente bom no momento e há sempre espaço para ser 1% melhor. É uma perspetiva que tenho para me motivar a ser melhor e não me conformar com aquilo que sou só porque sim".(P72)	2	2	

Seguidamente, os docentes pronunciaram-se sobre as suas ambições enquanto profissionais²⁰. Para esta categoria, estabeleceram-se as seguintes subcategorias: *Vertente pessoal* e *Relação pedagógica* (cf. Tabela 16).

Em relação à *vertente pessoal*, o indicador *aperfeiçoamento* é o que recolhe maior número de frequências (14) - “Continuar a aprender e tornar-me melhor professora.” (P32) e “Gostava de manter esta pequena magia diária, de não me conformar com o estado da educação em Portugal, com a alienação que grassa em muitos jovens, de continuar a crescer como profissional, mas sobretudo de aperfeiçoar-me todos os dias, para quando falhar, falhar melhor.” (P68). Seguem-se-lhe os indicadores *reconhecimento* - “O reconhecimento de todos os esforços que faço.” (P53) e “Ter uma profissão reconhecida como fundamental para o crescimento de um país.” (P62) e *novos projetos* com o mesmo número de frequências (7) - “Gostaria de experimentar o ensino público para perceber como funciona e os novos desafios que traz, bem como as regalias que pode permitir ter.” (P66) ou “Gostava de contribuir noutras áreas de intervenção e integrar outros projetos.” (P71). Por fim, foi possível estabelecer ainda o indicador *formações* (4) - “Tirar formação em educação inclusiva.” (P10) ou “Dar formação relacionada com a minha área a professores.” (P52).

Por seu turno, os professores que revelam ambições ligadas à *relação pedagógica*, permitiram-nos encontrar os seguintes indicadores: *estreitamento de laços*, *melhoria de resultados*, *melhoria do sistema educativo* e *novas funções*.

Os indicadores *melhoria de resultados* - “Conseguir fazer com que os alunos consigam atingir os objetivos cada vez de forma mais sustentável.” (P6) ou “Conseguir que os meus alunos obtenham todos 5 no final do semestre.” e *melhoria do sistema educativo* destacam-se, reunindo o mesmo número de frequências (8) - “Melhorar a qualidade de ensino. Tornar o ensino mais prático e acessível.” (P30) e “Enquanto professora já alcancei o que considero importante apenas gostaria de idealizar uma escola com mais investimento no que diz respeito aos materiais/ instrumentos de trabalho.” (P42).

A seguir, surge o indicador *estreitamento de laços* (3) - “Ter uma boa relação com os alunos e “marcá-los” no bom sentido, contribuindo da melhor forma para a sua vida futura.” (P2) ou “A felicidade de todos os alunos.” (P14) e, por fim, o indicador *novas*

²⁰ Os participantes 3, 16, 15, 21, 22, 27, 29 e 57 não responderam especificamente a esta pergunta, para além dos docentes que não responderam a qualquer questão desta dimensão.

funções (2) - “Outros níveis de ensino.” (P24) ou “Talvez trabalhar com o Ensino Secundário.” (P56)

Assim, verificamos que as ambições docentes passam sobretudo pela *vertente pessoal*, destacando-se o indicador *aperfeiçoamento*.

Tabela 16

Ambições como docente

Categoria	Subcate- gorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não res- ponde
Ambições como docente	Vertente pessoal	Reconhecimento	“Melhorar muito o vencimento e ter o reconhecimento da entidade patronal e que a profissão fosse tratada decentemente”.(P7)	7	32	21
			"Reconhecimento (a vários níveis)".(P35)			
			“Estabilidade financeira”.(P39)			
			“Valorização verdadeira do meu trabalho”.(P43)			
			“O reconhecimento de todos os esforços que faço”.(P53)			
			“Ter uma profissão reconhecida como fundamental para o crescimento de um país”.(P62)			
			“O reconhecimento pessoal”.(P67)			
		Formações	"Gostaria de desenvolver projetos com alunos e participar na formação de professores".(P9)	4		
			"Tirar formação em educação inclusiva".(P10)			
			“Mais sabedoria”.(P34)			
			"Dar formação relacionada com a minha área a professores".(P52)			
		Aperfeiçoamento	"Lidar melhor com situações de conflito, ser mais organizado e metódico, ser mais rígido em certos aspetos, transmitir melhor aquilo que penso e sinto, sentir-me mais confortável com turmas mais complicadas ou que não conheço bem".(P5)	14		
			“Novas aprendizagens sobre o ensino e sobre a forma de ensinar”.(P8)			
			“Ser cada vez melhor na minha profissão”.(P18)			
			“Podemos sempre aprender e melhorar”.(P19)			
			“Não propriamente um objetivo em si mas mais que até ao final da minha carreira não deixe de procurar aprender, crescer e evoluir”.(P20)			
			“Quero continuar a aprender novas metodologias para que os conteúdos cheguem aos alunos de forma autêntica a cada um”.(P26)			
			“Continuar a aprender e tornar-me melhor professora”.(P32)			
			“Gostava de ter ideias inovadoras que pudessem ser aplicadas de forma transversal para desenvolver nos alunos o gosto por aprender e motivá-los a querer descobrir mais. Gosto de dar-lhes as ferramentas para evoluírem enquanto pessoas”.(P48)			

			"Como professor já consegui chegar onde queria, quero só continuar a ser bom profissional e corresponder às expectativas do local de trabalho e dos alunos".(P54) "A perfeição".(P65) "Gostava de manter esta pequena magia diária, de não me conformar com o estado da educação em Portugal, com a alienação que grassa em muitos jovens, de continuar a crescer como profissional, mas sobretudo de aperfeiçoar-me todos os dias, para quando falhar, falhar melhor".(P68) "Gostava de ser exímia na lecionação de todos os conteúdos...".(P70) "Experiência".(P72) "Gostava de poder transmitir conhecimentos de cidadania aos meus alunos e poder alertá-los para diferentes problemáticas".(P73)				
		Novos projetos	"Efetividade de funções no público e possibilidade de participar na direção de projetos e instituições".(P36) "Dar aulas na Universidade".(P38) "Fazer um doutoramento e ascender a professora universitária".(P40) "Ter horário completo onde se incluía uma direção de turma".(P45) "Ter um colégio".(P51) "Gostaria de experimentar o ensino público para perceber como funciona e os novos desafios que traz, bem como as regalias que pode permitir ter".(P66) "Gostava de contribuir noutras áreas de intervenção e integrar outros projetos".(P71)	7			
		Relação pedagógica	Estreitamento de laços	"Ter uma boa relação com os alunos e "marcá-los" no bom sentido, contribuindo da melhor forma para a sua vida futura".(P2) "A felicidade de todos os alunos".(P14) Gostava de conseguir motivar os meus alunos a serem ambiciosos, a terem estímulo para estudarem autonomamente e que ganhassem o gosto de refletir sobre o mundo que o rodeia, compreendendo que os conteúdos lecionados vão muito além do que está previsto na planificação e programa da disciplina. Considero que, enquanto docente, me tem faltado essa capacidade de estimular os alunos".(P64)		3	21
			Melhoria de resultados	"Conseguir fazer com que os alunos consigam atingir os objetivos cada vez de forma mais sustentável".(P6) "O sucesso de muitos alunos".(P11) "Mais tempo para aprofundar matérias".(P31) "Sucesso pleno em todas as minhas turmas".(P44) "Conseguir que os meus alunos obtenham todos 5 no final do semestre".(P49) "Fazer com que os meus alunos consigam ultrapassar as dificuldades sentidas e que obtenham sempre sucesso escolar".(P50) "Melhores formas de chegar a alunos com maiores dificuldades, bem como encontrar outras formas de motivação para os mesmos".(P59) "O sucesso absoluto dos meus alunos".(P63)		8	
				"Conseguir exercer a minha profissão num sistema de ensino mais colaborativo, proativo".(P23)		8	

		Melhoria do sistema educativo	"Melhorar a qualidade de ensino. Tornar o ensino mais prático e acessível".(P30)		
			"Um ensino cada vez mais dinâmico e articulado. Com uma procura por desenvolver uma utilização consciente dos meios que temos ao nosso alcance, de modo a afastar um pouco o ensino tradicional e substituí-lo por um mais lúdico, mas igualmente significativo".(P33)		
			"Gostaria de apenas lecionar".(P41)		
			"Enquanto professora já alcancei o que considero importante apenas gostaria de idealizar uma escola com mais investimento no que diz respeito aos materiais/ instrumentos de trabalho".(P42)		
			"Liberdade".(P60)		
			"Ver a escola a ser valorizada como pilar importante na sociedade portuguesa".(P65)		
			"Turmas com menor dimensão para poder trabalhar com maior qualidade e com apoio diferenciado atendendo às carências ou valências de cada discente".(P74)		
		Novas funções	"Outros níveis de ensino".(P24)	2	
			"Talvez trabalhar com o Ensino Secundário".(P56)		

Em relação à questão “Continua a sentir-se motivado(a) para lecionar todos os dias?”, cinquenta e um professores (83,6%) continuam a sentir-se motivados para lecionar todos os dias ao passo que sete (11,5%) responderam “ocasionalmente”. Já três docentes (4,9%) referem não se sentir motivados.

No momento de justificarem a sua resposta²¹, os professores expressaram opiniões favoráveis, traduzidas na subcategoria *Avaliação global positiva*, e opiniões desfavoráveis, enquadradas na subcategoria *Avaliação global negativa* (cf. Tabela 17).

Em relação à primeira subcategoria, os professores atribuem a sua motivação à *vocação* (22) – “Porque gosto muito do que faço.” (P30) ou “Tenho paixão pelo que faço.” (P67), seguindo-se a ideia de *evolução* – “Porque me dá prazer ver a evolução das crianças ao longo do tempo.” (P40) e “Pela vontade em ser útil aos alunos e contribuir de certa forma no seu crescimento pessoal e intelectual.” (P71). Com o mesmo número de frequências (8), destacam-se, posteriormente, os indicadores *interação* – “Porque há alunos que alimentam esta motivação com o seu olhar curioso, interessado e de quem não sabe mas quer saber.” (P28) ou “Porque gosto de trabalhar com os meus alunos.” (P53) e *desafio* – “Estive muitos anos a trabalhar com crianças fora do contexto escolar. E estou motivada para este novo desafio.” (P2) e “Todos os dias são diferentes.” (P62). Finalmente, a *valorização* (2) surge igualmente como fator motivacional – “Pelo contributo social e gratificação.” (P21) e “Porque é uma profissão onde podemos fazer a diferença, onde podemos trabalhar para alcançar um mundo melhor, porque é uma profissão altruísta, onde damos tudo, mas em troca também recebemos muito.” (P68).

Já no que diz respeito à *Avaliação global negativa*, relevam-se dois indicadores: *Cansaço/Desmotivação* (8) – “Na maioria dos dias sim, mas por vezes o cansaço é tanto e a sobrecarga de trabalho que penso que faria melhor se tivesse mais tempo para preparar aulas.” (P48) e “Por vezes o trabalho é muito e quando os alunos não entendem o que digo, sinto-me desmotivada. Também me desmotiva o facto de fazermos tanta burocracia e não me conseguir dedicar totalmente ao ensino.” (P49) e *Desvalorização* (3) – “Devido à desvalorização constante do ensino e dos professores.” (P6) e “As adversidades (pais) criam barreiras à profissão.” (P74). Conclui-se que os professores, de um modo geral, encontram motivação, sobretudo, por uma questão de *vocação*.

²¹ Destaca-se o facto de todos terem respondido à questão, excetuando os participantes inicialmente referidos que não responderam a qualquer pergunta desta dimensão.

Tabela 17

Fatores motivacionais para a lecionação diária

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Fatores motivacionais para a lecionação diária	Avaliação global positiva	Vocação	"Gosto muito do que faço".(P10)	22	50	13
			"Adoro o que faço".(P15)			
			"Porque faço o que gosto e sou feliz a lecionar. Todos os problemas e desapontamentos inerentes a profissão ficam fora da sala de aula".(P18)			
			"Porque é o que sempre quis fazer e porque gosto de ensinar".(P19)			
			"Pelo gosto pelo ensino".(P22)			
			"Porque adoro o que faço".(P26)			
			"Ensinar tornou-se a minha paixão".(P27)			
			"Porque gosto muito do que faço".(P30)			
			"Sinto-me motivada, porque gosto daquilo que faço".(P31)			
			"Gosto imenso do que faço".(P34)			
			"Porque abstraindo-me de todas as vulnerabilidades gosto do que faço".(P35)			
			"Tenho prazer".(P38)			
			"Gosto do que faço".(P39)			
			"Gosto verdadeiramente de ensinar".(P41)			
			"Porque é o que amo fazer".(P44)			
			"Porque todos os dias saio da minha sala de aula de coração cheio".(P50)			
			"Gosto do que faço".(P56)			
			"É o que gosto de fazer".(P57)			
			"Existem dias em que naturalmente não estamos no nosso melhor mas, normalmente, sim vou trabalhar com gosto no que vou fazer".(P66)			
			"Tenho paixão pelo que faço".(P67)			
			"Porque sim... porque gosto de entrar numa sala e fazer o que sei fazer melhor... (dar) aulas...".(P70)			
			"Porque simplesmente gosto da profissão. Porque se não fosse isso, nenhum professor seria professor, acredito eu. Porque na sociedade em que vivemos, a única coisa que nos motiva é o gosto, não há mais nenhuma motivação extra, infelizmente".(P73)			
			"Todos os dias conseguimos melhorar a nossa prática".(P8)	10		
			"Estou numa fase de aprendizagem e de implementação".(P11)			
			"Porque ainda acredito que faço a diferença, mesmo que não em todos os alunos, farei em alguns".(P23)			

		Evolução	“Porque ainda tenho muito que aprender e explorar. Cada dia é uma nova oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento de novas estratégias. O alento e entusiasmo das crianças também é um fator determinante”.(P33)			
			“Porque me dá prazer ver a evolução das crianças ao longo do tempo”.(P40)			
			“Porque sinto que ainda estou a aprender todos os dias”.(P45)			
			“Adoro ver a aprendizagem diária de cada criança”.(P51)			
			“Gosto de trabalhar com os alunos e ver a sua evolução”.(P52)			
			“Porque cada dia é uma nova oportunidade de ensinar e aprender com os alunos”.(P60)			
			“Pela vontade em ser útil aos alunos e contribuir de certa forma no seu crescimento pessoal e intelectual”.(P71)			
			Interação			
		“Além de gostar imenso do que faço, sinto que obtenho um bom feedback por parte dos alunos. O sentimento de que ajudei um aluno, ou que a aula correu bem, ou que os alunos ficaram motivados para aprender, dá-me motivação para continuar”.(P5)				
		“Porque, apesar de nem sempre acordar com vontade de ir trabalhar, quando entro na sala de aula, sinto que é lá que pertença”.(P9)				
		“Tenho um bom ambiente de trabalho e alunos educados e interessados”.(P16)				
		“Porque há alunos que alimentam esta motivação com o seu olhar curioso, interessado e de quem não sabe mas quer saber”.(P28)				
		“Por causa dos alunos”.(P32)				
		“Porque gosto de trabalhar com os meus alunos”.(P53)				
		“Porque gosto das matérias que leciono e gosto de sentir que as sei partilhar com os meus alunos”.(P63)				
		Desafio	“Estive muitos anos a trabalhar com crianças fora do contexto escolar. E estou motivada para este novo desafio”.(P2)	8		
			“A sensação de missão que se renova ano após ano”.(P14)			
			“Não que não existam dias difíceis mas ainda assim continuo sempre a sonhar com novas formas de abordar os conteúdos e a lembrar-me de novos exercícios enquanto conduzo ou cozinho”.(P20)			
			“Porque todos os dias é um desafio”.(P29)			
			“A aprendizagem e o design de atividades que a proporcionam continua a fascinar-me”.(P36)			
			“Porque tenho uma profissão apaixonante e motivadora, tendo em conta a sua finalidade”.(P59)			
			“Todos os dias são diferentes”.(P62)			
			“É sempre um desafio”.(P65)			
		Valorização	“Pelo contributo social e gratificação”.(P21)	2		
			“Porque é uma profissão onde podemos fazer a diferença, onde podemos trabalhar para alcançar um mundo melhor, porque é uma profissão altruísta, onde damos tudo, mas em troca também recebemos muito”.(P68)			

	Avaliação global negativa	Desvalorização	"Devido à desvalorização constante do ensino e dos professores".(P6)	3	11	
			"Sinto que ao trabalho desenvolvido face à exigência do ensino particular nem sempre é reconhecido pelos diversos intervenientes (alunos, encarregados de educação, coordenação, direção, etc.), que reina a desmotivação dos alunos pelo processo de aprendizagem (sem querer cair em generalizações falaciosas) e que por vezes as condições físicas disponíveis para tornar as aulas mais motivantes com recurso às TIC nem sempre permitem colocar em prática a minha ideia inicial para lecionar determinados conteúdos".(P64)			
			"As adversidades (pais) criam barreiras à profissão".(P74)			
		Cansaço/Desmotivação	"Porque para além de professor/educador, tenho uma panóplia de coisas que nada deveriam ter a ver com a minha função de docente e que infelizmente continua a cair sobre os professores".(P7)	8		
			"Muito trabalho a preparar aulas, testes...".(P24)			
			"Por não ter os instrumentos de trabalho que considero essenciais para desempenhar a minha função em pleno. Cansada de andar com a casa às costas!!".(P42)			
			"Porque há dias em que nada parece fazer sentido e que é um trabalho inglório (sobretudo fora da sala de aula, na gestão dos grupos de trabalho do departamento e Direção Pedagógica) e outros em que encontro algum tipo de força interior que me permite ver coisas positivas naquilo que faço e que mais gosto, que é estar dentro da sala de aula com os meus alunos!".(P43)			
			"Na maioria dos dias sim, mas por vezes o cansaço é tanto e a sobrecarga de trabalho que penso que faria melhor se tivesse mais tempo para preparar aulas".(P48)			
			"Por vezes o trabalho é muito e quando os alunos não entendem o que digo, sinto-me desmotivada. Também me desmotiva o facto de fazermos tanta burocracia e não me conseguir dedicar totalmente ao ensino".(P49)			
			"Há dias que é difícil sentir motivação quando o cansaço é grande, também por conciliar outro trabalho com o de professor, mas tento sempre nunca passar isso para os alunos".(P54)			
			"Sinto que a profissão de professor, ainda que tenha diversas funções e mudanças, é altamente monótona para o meu grau de satisfação pessoal".(P73)			

Quando questionados sobre se são felizes como professores, cinquenta e dois participantes (85,2%) consideram que sim, ao passo que nove (14,8%) consideram ser felizes “ocasionalmente”. De notar que nenhum professor se considera infeliz na profissão.

Os participantes foram chamados a justificar a resposta anterior²², pelo que se estabeleceram duas subcategorias: *Avaliação global positiva* e *Avaliação global negativa* (cf. Tabela 18).

Deste modo, a *felicidade enquanto professor(a)* passa, primeiramente, pela *vocação/realização*, indicador que recolhe o maior número de frequências (31) - “Porque é o que sempre quis fazer e porque gosto de ensinar.” (P19) ou “Porque me sinto realizada.” (P50). Segue-se-lhe o indicador *interação* (7) - “Sinto gosto em partilhar conhecimentos e aprender com os próprios alunos.” (P8) e “Porque gosto da dinâmica que se cria em cada sala de aula com cada turma.” (P66) e o indicador *missão/valor útil* (6) - “Por sentir muito útil a missão a que me proponho diariamente.” (P14) ou “Porque a profissão de professor acarreta em si um espírito de missão.” (P68). Positivamente, os professores referem ainda que a sua felicidade se deve à possibilidade de *evolução* (5) - “Gosto da interação aluno professor e sinto-me feliz quando contribuo para o desenvolvimento dos alunos.” (P10) ou “Adoro crianças e promover e desenvolver as suas capacidades.” (P11) e à ideia de *desafio* (3) - “Sou constantemente posto à prova, estimula-me.” (P38) ou “Porque tenho uma profissão apaixonante e motivadora, tendo em conta a sua finalidade.” (P59).

Por seu turno, as opiniões desfavoráveis apontam para o indicador de *desvalorização* (4) - “Devido à desvalorização constante do ensino e dos professores.” (P6) ou “Porque é uma profissão subvalorizada.” (P40) e, de seguida, para o indicador *canção/desmotivação* (3) - “A excessiva burocracia e todas as funções associadas ao professor (que não ensinar) contribuem para a minha infelicidade enquanto professora.” (P41) ou “Sou feliz quando estou dentro da sala de aula, no entanto, com frequência, todo o restante trabalho é frustrante, extenuante e corrosivo”. (P43).

Em conclusão, a avaliação é claramente positiva com o indicador *vocação/realização* como principal motivo para a felicidade diária no exercício da profissão

²² Para além dos participantes que não responderam a qualquer pergunta desta dimensão, não responderam a esta em específico os participantes 35 e 57.

Tabela 18

Felicidade enquanto professor(a)

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Felicidade enquanto professor(a)	Avaliação global positiva	Vocação/Realização	"Foi sempre o objetivo de profissão".(P3)	31	52	15
			"Porque faço exatamente o que gosto, apesar de, como em qualquer profissão, haver aspetos que não concordo e que são menos bons, ou mesmo certas tarefas que não gosto tanto de fazer".(P5)			
			"Porque gosto e faço o que gosto e que escolhi".(P18)			
			"Porque é o que sempre quis fazer e porque gosto de ensinar".(P19)			
			"Porque me sinto realizada profissionalmente".(P20)			
			"Pelo gosto pelo ensino".(P22)			
			"Gosto de ensinar".(P24)			
			"Porque adoro o que faço".(P26)			
			"Porque faço o que gosto e gosto do que faço".(P28)			
			"Porque me sinto feliz quando chego a casa".(P29)			
			"Gosto do que faço".(P30)			
			"Sou feliz enquanto professora, pois sinto que estou na profissão certa".(P31)			
			"Porque é algo que sempre aspirei ser. Acima de tudo, deixa-me feliz saber que estou a ajudar a construir uma nova geração de crianças com futuros promissores".(P33)			
			"Porque estou a realizar um sonho que tenho desde muito cedo e sinto-me muitíssimo bem na companhia dos meus alunos".(P34)			
			"A aprendizagem e o design de atividades que a proporcionam continua a fascinar-me".(P36)			
			"Porque gosto do que faço!".(P42)			
			"Porque me sinto realizada, sinto-me uma privilegiada por poder fazer o que amo".(P44)			
			"Porque gosto do que faço".(P48)			
			"Porque gosto de ensinar".(P49)			
			"Porque me sinto realizada".(P50)			
			"Sinto-me realizada".(P51)			
			"Exerço a profissão que escolhi e que tanto me esforcei por alcançar. Durante o tempo de faculdade, trabalhei e estudei em simultâneo. Tive que fazer o esforço acrescido e as experiências pelas quais passei revelaram-se num mais valia na minha jornada como professora".(P52)			
			"Porque gosto do que faço".(P53)			

			"Sou realizada enquanto pessoa e profissional".(P56)					
			"Foi o que escolhi para a minha vida. Há quem lhe chame um dom".(P62)					
			"Porque continuo a dizer quase sempre no final de cada dia que isto ainda vale a pena!"(P63)					
			"Faço o que gosto".(P65)					
			"Continuo a acordar de manhã com a mesma vontade com que iniciei a minha profissão. Continuar a desenvolver nos meus alunos o espírito crítico".(P67)					
			"Não se explica... sente-se..."(P70)					
			"É a área onde tenho maior conhecimento e sinto que atuo de forma mais eficaz".(P71)					
			"Sou feliz enquanto leciono, quando estou na sala de aula, quando estou literalmente a ser "professor".(P72)					
			Evolução				"Sentir que estou a contribuir para a formação de crianças e jovens e possivelmente para uma melhor sociedade".(P2)	5
							"Porque adoro ver o desenvolvimento das crianças com quem lido diariamente".(P9)	
		"Gosto da interação aluno professor e sinto-me feliz quando contribuo para o desenvolvimento dos alunos".(P10)						
		"Adoro crianças e promover e desenvolver as suas capacidades".(P11)						
		"Adoro trabalhar com crianças e despertar nelas a curiosidade de aprender".(P27)						
		Interação	"Sinto gosto em partilhar conhecimentos e aprender com os próprios alunos".(P8)	7				
			"Porque apesar de muito trabalho, quando entro em sala de aula, fico efetivamente feliz".(P15)					
			"Consigo realizar com prazer o meu trabalho".(P16)					
			"Associo a felicidade do ensino ao contacto com os discentes e a partilha que existe nesse contexto".(P21)					
			"Os alunos".(P32)					
			"Porque gosto de ensinar alunos e com eles aprender".(P60)					
			"Porque gosto da dinâmica que se cria em cada sala de aula com cada turma".(P66)					
		Desafio	"Sou constantemente posto à prova, estimula-me".(P38)	3				
			"Porque tenho uma profissão apaixonante e motivadora, tendo em conta a sua finalidade".(P59)					
			"Porque gosto de trabalhar com crianças e ensinar-lhes conteúdos do quotidiano, sair da rotina porque todos os dias são diferentes".(P74)					
		Missão/Valor útil	"Porque tento, em todas as aulas dar valor aos momentos em que realmente consigo ter impacto na vida dos alunos".(P7)	6				
			"Por sentir muito útil a missão a que me proponho diariamente".(P14)					
			"Porque acredito no que faço e em como o faço. Porque acredito que ajudo a construir cidadãos críticos, ativos e conscientes".(P23)					
			"Porque gosto de ensinar e gosto de estabelecer relações para além da relação professor/aluno. Acho que o contributo do professor hoje em dia é fundamental para um melhor desenvolvimento pessoal do aluno, cada vez passam menos tempo em casa e a escola assume um papel cada vez mais importante".(P54)					
			"Sim, na medida em que consigo acompanhar o percurso académico de sucesso (na maioria dos casos) dos alunos e que ao longo dos anos estes conseguem pôr em prática aquilo que aprenderam na sala de aula, mesmo que de forma inconsciente. Gosto de sentir que fui útil na formação destes indivíduos".(P64)					

			"Porque a profissão de professor acarreta em si um espírito de missão".(P68)			
	Avaliação global negativa	Desvalorização	"Devido à desvalorização constante do ensino e dos professores".(P6)	4	7	
			"Gosto do que faço, embora ambicione mais pois não sinto satisfação trabalho/remuneração".(P39)			
			"Porque é uma profissão subvalorizada".(P40)			
			"Por vezes recordo-me que não sou devidamente remunerado".(P45)			
		Cansaço/Des-motivação	"A excessiva burocracia e todas as funções associadas ao professor (que não ensinar) contribuem para a minha infelicidade enquanto professora".(P41)	3		
			"Sou feliz quando estou dentro da sala de aula, no entanto, com frequência, todo o restante trabalho é frustrante, extenuante e corrosivo".(P43)			
			"A profissão não me preenche na totalidade porque não me permite explorar todas as áreas que gosto".(P73)			

À pergunta sobre o que há de melhor na sua profissão²³, obtivemos respostas que agrupámos em duas subcategorias: *Ensino* e (Vertente) *Pessoal* (cf. Tabela 19).

Os professores que consideram o *ensino* como o melhor da profissão, destacam-no, sobretudo, pela questão da *interação*, indicador que reúne o maior número de frequências (35) - “As relações criadas com os alunos, a partilha de conhecimentos, a referência do professor como um adulto a seguir.” (P8) e “Ver o crescimento das crianças e a interação com elas diariamente.” (P40). Segue-se-lhe o indicador *evolução* (15) - “Ver alunos com dificuldades a ultrapassar as dificuldades ou até bons alunos a serem desafiados e, conseqüentemente, crescer a partir desses mesmos desafios.” (P31) ou “Poder ver o crescimento intelectual dos alunos e perceber a nossa contribuição para esse processo”. (P64) e, por fim, o indicador *desafio* (6) - “As relações humanas, tanto com os alunos como com os colegas, e a oportunidade de iniciar um novo projeto a cada ano e com cada turma”. (P20) ou “Não há rotina, aprender com os alunos, sentir que há esperança na geração a seguir, contacto com os jovens, sensação de compreensão quando explicas alguma coisa e eles percebem.” (P72).

No que diz respeito à subcategoria (vertente) *pessoal*, os professores afirmam que o que há de melhor na profissão é o *reconhecimento* (5) - “O reconhecimento por parte dos alunos.” (P24) ou “O olhar dos alunos... como se fôssemos pessoas importantes... A importância que nos dão... As expectativas que têm em nós... A satisfação com que nos contam algo ou que mostram algum trabalho...”. (P70)

Concluimos, portanto, que a subcategoria *ensino* e o indicador *interação* são os que apresentam maior frequência, o que pressupõe uma grande valorização das relações interpessoais em contexto escolar.

²³ Destaca-se o facto de todos terem respondido à questão, excetuando os participantes inicialmente referidos que não responderam a qualquer pergunta desta dimensão.

Tabela 19

Dimensão mais relevante enquanto docente

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Dimensão mais relevante enquanto docente	Ensino	Evolução	"Ver a evolução de um aluno e sentir que, de um modo ou de outro, pude contribuir para essa evolução".(P5)	15	56	13
			"Ver o crescimento e desenvolvimento dos alunos".(P10)			
			"Ver alunos com dificuldades a ultrapassar as dificuldades ou até bons alunos a serem desafiados e, consequentemente, crescer a partir desses mesmos desafios".(P31)			
			"O convívio com as crianças e testemunhar o seu crescimento e conquistas, sabendo que fizemos parte e ajudamos a traçar esse caminho"(P33)			
			"Carinho das crianças, a evolução e o sucesso académico das mesmas".(P34)			
			"Construir o Futuro".(P36)			
			"Participar no desenvolvimento das crianças/jovens e poder vir a ser uma referência para elas(eles)".(P44)			
			"Profissão estável que tem influência significativa no desenvolvimento de crianças e jovens".(P45)			
			"O momento em que vemos um aluno crescer e evoluir".(P48)			
			"A relação com os alunos, vê-los crescer, ajudá-los nesse crescimento e sentir que uma parte de mim fica com eles e uma parte deles fica comigo".(P52)			
			A ligação que se cria com as crianças e vê-las a evoluir e a tornarem-se autónomas".(P53)			
			"Influência no desenvolvimento de outros cidadãos".(P57)			
			"Poder ver o crescimento intelectual dos alunos e perceber a nossa contribuição para esse processo".(P64)			
			"Pode parecer ridículo, mas o facto de poder não estar sentado, de ter uma profissão dinâmica, onde todos os dias aprendo, falho, triunfo, é muito importante para mim. Mas o fundamental é lidar com jovens em idades muito especiais e pensar que posso fazer a diferença no seu crescimento, em poder trabalhar com mentes que absorvem, que se aperfeiçoam, de poder crescer em conjunto com eles".(P68)			
			"A conexão com as crianças e o poder de participar na sua vida e construção como ser humano".(P73)			
		Interação	"Poder interagir com crianças e nunca haver monotonia".(P2)	35		
			"Relacionamento com os alunos".(P3)			
			"A relação com os alunos".(P7)			
			"As relações criadas com os alunos, a partilha de conhecimentos, a referência do professor como um adulto a seguir".(P8)			
			"Os alunos".(P9)			
			"As crianças".(P11)			
			"O contacto com a minha área profissional e as crianças".(P14)			

			"A interação com os alunos e a partilha de conhecimentos".(P15)					
			"Alunos e colegas".(P16)					
			"O contato humano, seja com colegas seja com alunos".(P18)					
			"A transmissão de conhecimentos, o contacto com os alunos (todos os dias diferente) e a aprendizagem constante".(P19)					
			"Ensinar alunos".(P22)					
			"O contacto com os alunos e as trocas que se fazem entre professor-aluno e vice-versa. A partilha, a curiosidade e aprendizagem".(P23)					
			"A curiosidade dos alunos".(P28)					
			"Os alunos".(P32)					
			"A aprendizagem".(P38)					
			"O sorriso e conquista diária dos alunos".(P39)					
			"Ver o crescimento das crianças e a interação com elas diariamente".(P40)					
			"Ensinar!".(P41)					
			"Ensinar e divertir-me com os alunos enquanto passo esses conhecimentos".(P42)					
			"Estar com os alunos em sala de aula".(P43)					
			"A interação com os alunos".(P49)					
			"A interação e cumplicidade com as crianças".(P50)					
			"Ensinar e aprender com as crianças".(P51)					
			"As relações interpessoais".(P54)					
			"Transmissão de conhecimentos".(P56)					
			"O contacto com a juventude. A troca/partilha de conhecimentos com os alunos".(P59)					
			"O contacto com tantas pessoas tão diferentes umas das outras".(P60)					
			"A relação que estabeleço com os meus alunos".(P62)					
			"Partilha de conhecimentos".(P63)					
			"A interação com os alunos".(P65)					
			"Os alunos".(P66)					
			"O contacto com os alunos, fazer parte da vida deles. As relações que se estabelecem com os colegas de trabalho".(P67)					
			"A relação professor aluno".(P71)					
			"Os discentes!"(P74)					
			Desafio				"Todos os dias temos novos desafios".(P6)	6
							"As relações humanas, tanto com os alunos como com os colegas, e a oportunidade de iniciar um novo projeto a cada ano e com cada turma".(P20)	
							"O conseguir chegar a cada aluno de forma individual".(P26)	
							"O contacto com diferentes realidades".(P30)	
							"Ensinar a pensar (com liberdade)".(P35)	
							"Não há rotina, aprender com os alunos, sentir que há esperança na geração a seguir, contacto com os jovens, sensação de compreensão quando explicas alguma coisa e eles percebem".(P72)	

	Pessoal	Reconhecimento	"O contributo social e gratificação".(P21)	5	5	
			"O reconhecimento por parte dos alunos".(P24)			
			"Ser uma figura de referência para um grupo de alunos sem me julgarem".(P27)			
			"Receber o carinho dos alunos e ver que eles crescem com a nossa ajuda".(P29)			
			"O olhar dos alunos... como se fôssemos pessoas importantes... A importância que nos dão... As expetativas que têm em nós... A satisfação com que nos contam algo ou que mostram algum trabalho...".(P70)			

Questionados sobre se consideram que os professores mantêm uma relação emocional forte com o seu trabalho, cinquenta e dois professores (85%) responderam afirmativamente, enquanto que oito o consideram “ocasionalmente” e um participante (2%) posicionou-se negativamente sobre o assunto.

Analisando as suas justificações²⁴, verificaram-se opiniões favoráveis e desfavoráveis, pelo que as enquadrámos em duas subcategorias: *avaliação global positiva* e *avaliação global negativa* (cf. Tabela 20).

Positivamente, os professores afirmam estabelecer uma *relação emocional com o trabalho* por uma questão de *empatia* – indicador que reúne o maior número de frequências (16) - “Trabalhamos com pessoas e não com máquinas. Há que tentar colocarmo-nos no lugar do outro.” (P2) ou “Porque muitas vezes levamos para casa os problemas que os nossos alunos, os seus pais estão a atravessar.” (P53). De seguida, justificam-no pelo indicador *interação* (14) - “Trabalhamos com pessoas, com seres humanos! E seres humanos jovens, em crescimento, com tudo o que isso acarreta, é impossível não ter a emoção presente.” (P23) ou “Na minha ótica, não é possível não ter uma relação emocional com o meu trabalho, dado que dou grande importância à relação que tenho com os meus alunos.” (P41). Segue-se-lhe o indicador *trabalho diário* (13) - “É impossível desligarmo-nos dos nossos alunos, dos trabalhos, dos testes...” (P15) ou “Os professores vivem com o seu trabalho às costas, seja na escola ou fora dela.” (P62) e, finalmente, o indicador *gosto/realização* (9) - “Um bom professor tem que gostar do que faz. Se não se envolver, se não se preocupar em chegar aos alunos, não é um bom professor.” (P10) ou “É um trabalho que exige paixão, quer pelo tema a ensinar, quer pelo processo de aprendizagem, quer pelos alunos.” (P32)

No que diz respeito à *avaliação global negativa*, os professores negam a existência de uma relação emocional forte com o seu trabalho pelo *distanciamento* (6) - “Genericamente, em todas as escolas, há colegas que adoram o que fazem, outros que vão simplesmente fazendo e, ainda, aqueles que parecem estar fartos disto.” (P36) ou “Já foi mais... com o tempo vai havendo mais filtros...” (P70), pela *desmotivação* (2) - “Todo o trabalho (não docente) que é realizado pelos professores, aliado à baixa remuneração (relativo à importância social que desempenhamos) faz com que as pessoas

²⁴ Destaca-se o facto de todos terem respondido à questão, excetuando os participantes inicialmente referidos que não responderam a qualquer pergunta desta dimensão.

desmotivem.” (P7) ou “Se não mantiverem é tortuoso.” (P39) e pelo *dever de imparcialidade* (1) - “Não devem ser demasiados emocionais nem o oposto. Para não serem parciais.” (P22).

Em suma, as frequências por indicador estão próximas, sendo que se destacam a *empatia*, a *interação* e o *trabalho diário* como fatores preponderantes para a ligação emocional com a profissão.

Tabela 20

Relação emocional com o trabalho

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Relação emocional com o trabalho	Avaliação global positiva	Empatia	"Trabalhamos com pessoas e não com máquinas. Há que tentar colocarmo-nos no lugar do outro".(P2)	16	52	13
			"Por vezes gestor de emoções".(P3)			
			"O trabalho do professor envolve relações humanas e o contato diário com crianças e jovens. Não somos apenas professores, somos psicólogos, conselheiros, orientadores, cuidadores, entre muitas outras facetas".(P18)			
			"Existem sempre momentos em que se criam relações emocionais em situações que exigem uma postura emocional ao invés de uma postura apenas profissional".(P21)			
			"Por vezes é difícil abstrair-se das problemáticas envolventes".(P27)			
			"Há um grande envolvimento com todo o meio envolvente".(P30)			
			"Quer queiramos ou não, acabamos por nos ligar aos alunos e todos os problemas que eles vivem e experienciam nas aulas, acabam por nos influenciar".(P31)			
			"As crianças são seres que vivem muito as suas emoções e nós, enquanto profissionais, devemos ser empáticos ao ponto de sermos capazes de compreender esses sentimentos e auxiliar o seu controlo e aceitação. Alunos e professores passam a maior parte do seu dia juntos, pelo que a relação emocional entre ambos é inevitável e necessária, para que exista um clima de segurança e bem-estar".(P33)			
			"Porque ultrapassa o cargo e é uma profissão de afetos e pelos afetos".(P35)			
			"Porque muitas vezes levamos para casa os problemas que os nossos alunos, os seus pais estão a atravessar".(P53)			
			"Porque estabelecemos relações fortes com os alunos e com os recursos humanos do nosso local de trabalho".(P54)			
			"Sem emoção seríamos autómatos e não conheço um único professor que o seja".(P60)			
			"Muitas vezes, pelo gosto pela nossa profissão, criamos laços com os nossos alunos que podem por vezes ser difíceis de gerir. Podemos não conseguir "desligar" e trazer essa bagagem de problemas ou questões para o nosso seio familiar".(P66)			
			"No caso do ensino privado, o facto de acompanhar os alunos ao longo do ciclo de ensino e muitas vezes ao longo do seu percurso escolar, faz-nos vivenciar as suas experiências de uma forma mais pessoal".(P67)			
			"No bom e no mau. Não é possível chegar a casa e desligar de algumas situações que nos acontecem diariamente".(P71)			
			"Professor que é professor preocupa-se com os alunos e só por aqui temos o início da maior relação emocional com a profissão".(P74)			

		Gosto/Realização	“Apesar de tudo, não deixamos de gostar de ser professores”. (P6)	9		
			“A profissão de professor só faz sentido quando existe uma relação emocional com o seu trabalho. De outra forma, certamente teria escolhido outra profissão”. (P9)			
			“Um bom professor tem que gostar do que faz. Se não se envolver, se não se preocupar em chegar aos alunos, não é um bom professor”. (P10)			
			“Doutra forma a Educação ainda ficaria mais aquém da sua função”. (P14)			
			“Quem continua a ser professor, apesar da exigência e responsabilidade, do elevado número de horas despendido, e do baixo salário (relativamente a outras profissões com o mesmo grau académico) fá-lo por amor à profissão, por sentido de missão. É uma entrega pessoal! (P20)			
			“Se não gostarmos do que fazemos, certamente não o faremos tão bem”. (P26)			
			“É um trabalho que exige paixão, quer pelo tema a ensinar, quer pelo processo de aprendizagem, quer pelos alunos”. (P32)			
			“Quando eles conseguem atingir os seus objetivos eu fico contente com isso”. (P49)			
			“Sim, porque se assim não for, nunca seremos bons professores”. (P68)			
		Interação	“Para ser bom professor é necessário muito tempo e disponibilidade mental. É necessário uma elevada adaptabilidade a diferentes situações e diferentes tipos de alunos. É necessário uma constante adaptação de materiais e de estratégias, para cada tipo de alunos. Apenas se consegue ser bom professor se a dedicação for elevada. Além disso, grande parte da motivação pessoal de continuar a ser professor parte exatamente do feedback dos alunos, pelo que é necessário uma ligação emocional aos alunos e ao trabalho”. (P5)	14		
			“Cada criança é diferente e o professor precisa de adequar as suas práticas a cada um deles, o que reforça a necessidade de uma relação emocional com os mesmos”. (P8)			
			“É muito difícil um professor desligar-se dos seus alunos, da sua escola”. (P11)			
			“Trabalhamos com pessoas, com seres humanos! E seres humanos jovens, em crescimento, com tudo o que isso acarreta, é impossível não ter a emoção presente”. (P23)			
			“Uma parte importante do que fazemos resulta da interação com adolescentes. A preocupação sobre o que fazemos, como fazemos, quando fazemos, onde fazemos, de acordo com uma planificação mas que se deve moldar ao grupo turma e/ou a cada aluno obriga a uma reflexão constante, como tal, o nosso envolvimento emocional é inevitável. Por outro lado, na ligação empática que criamos com os nossos alunos obriga a uma verdade que nos envolve. Pensamos constantemente no que é necessário para chegar ao outro”. (P28)			
			“Porque lidam com as emoções de muitos alunos e cada um com a sua personalidade”. (P29)			
			“É uma profissão muito desgastante, por vezes as pessoas estão mais em baixo, daí ser de extrema importância ter bons colegas de trabalho para que nos possamos suportar uns aos outros”. (P40)			
			“Na minha ótica, não é possível não ter uma relação emocional com o meu trabalho, dado que dou grande importância à relação que tenho com os meus alunos”. (P41)			
			“Considero que a exposição a crianças e jovens tem essa característica”. (P45)			
			“Nesta profissão é difícil de não se estar emocionalmente envolvido, porque trabalhamos com seres humanos”. (P56)			
			“Porque trabalhamos com pessoas”. (P57)			
			“Porque lidam todos os dias e a toda a hora com crianças e adolescentes com emoções fortes”. (P63)			

			"Considero ser difícil não estabelecer essa relação emocional, porque o nosso trabalho enquanto docente ultrapassa claramente os limites da sala de aula".(P64) "Porque somos humanos, lidamos com crianças que estão a construir/descobrir o seu espectro emocional e como tal temos que ter o nosso "eu" emocional ativo todos os dias".(P72)						
			"É impossível desligarmo-nos dos nossos alunos, dos trabalhos, dos testes...".(P15) "São empenhados apesar de todas as adversidades que enfrentam".(P16) "Empenho".(P24) "Passamos demasiadas horas a trabalhar, mesmo que seja fora do recinto escolar".(P34) "Pela envolvimento e exigência da própria profissão".(P38) "Porque exige muito de nós e desgasta-nos, deixando as nossas emoções mais fragilizadas".(P42) "As vitórias e momentos menos bons dos nossos alunos são um reflexo nosso também. Assim sendo, o meu trabalho implica também um reflexo daquilo em que apostamos, do nosso esforço, da nossa dedicação".(P43) "Ao contrário de outras profissões, não é possível regressar a casa e "desligar"". (P44) "É importante estarmos bem psicologicamente e estarmos confiantes nas nossas capacidades pedagógicas e dominar a área que lecionamos para nos sentirmos confiantes a transmitir conhecimento para os nossos alunos".(P48) "Porque o professor tem um papel de enorme responsabilidade relativamente à aprendizagem dos seus alunos".(P50) "Seja qual for o investimento que o professor faça na sua profissão, em algum momento haverá impacto emocional. Quando se trabalha com seres humanos, é muito imprevisível todas as situações que possam surgir".(P52) "Os professores vivem com o seu trabalho às costas, seja na escola ou fora dela".(P62) "É uma profissão que precisa de um lado emocional forte para ser bem exercida. É uma profissão exigente e sem emoção não acredito que resulte de forma saudável nem para os alunos nem para o docente em questão".(P73)				13		
		Avaliação global negativa	Distanciamento	"Há professores que não estão emocionalmente envolvidos, limitam-se a "debitar matéria".(P19) "Genericamente, em todas as escolas, há colegas que adoram o que fazem, outros que vão simplesmente fazendo e, ainda, aqueles que parecem estar fartos disto".(P36) "Alguns só continuam a trabalhar na área porque sim".(P51) "Depende de cada professor".(P59) "Por vezes, podem haver situações pontuais que originem uma relação emocional com o meu trabalho".(P65) "Já foi mais... com o tempo vai havendo mais filtros...".(P70)			6	9	
				Dever de imparcialidade			"Não devem ser demasiados emocionais nem o oposto. Para não serem parciais".(P22)		1
							Desmotivação		"Todo o trabalho (não docente) que é realizado pelos professores, aliado à baixa remuneração (relativo à importância social que desempenhamos) faz com que as pessoas desmotivem".(P7) "Se não mantiverem é tortuoso".(P39)

Já em relação à pergunta sobre se planificam todas as aulas ou, pelo contrário, deixam fluir de acordo com a aula/turma, a maior parte dos respondentes (n=47, correspondendo a 77%) refere que planifica todas as aulas, mas deixa fluir de acordo com o contexto. Já oito participantes (13,1%) não planificam todas as aulas e deixam fluir de acordo com o contexto. Quatro docentes (6,6%) dizem não planificar todas as aulas, mas das que planificam seguem sempre o que planearam e dois participantes (3,3%) afirmam planificar todas as aulas e seguir sempre o planeado.

Quando justificam as respostas dadas anteriormente²⁵, foi possível obter duas subcategorias relativamente à categoria *elaboração da planificação letiva: cumprimento total e cumprimento parcial* (cf. Tabela 21).

Os professores que referem planificar totalmente, defendem-no por questões de *segurança* (8) – “A planificação é uma das partes importantes da organização do trabalho.” (P26) ou “Nos anos de exame sigo a planificação por uma questão de segurança e orientação.” (P38), mas também de *obrigação* (1) – “Porque essa é uma exigência do meu Departamento. Onde lecionei anteriormente, sempre adaptei a planificação das aulas ao grupo-turma.” (P44)

No que diz respeito ao *cumprimento parcial* da planificação, os professores destacam o indicador *contexto* – que reúne o maior número de frequências (51) – “Não tenho tempo para planificar detalhadamente todas as aulas de todas as turmas. Planifico semanalmente o que pretendo lecionar, adequo materiais e estratégias, e acabo por deixar fluir de acordo com o contexto, dentro dessa planificação semanal.” (P5) ou “Gosto de ir para as aulas com as coisas planificadas, mas se a aula toma um caminho diferente porque os alunos assim o exigem, então deixo fluir de acordo com o contexto.” (P49) e, por fim, de *segurança* (1) – “É como me sinto bem.” (P57).

Concluindo, é de notar que a grande maioria dos professores *cumpre parcialmente*, assumindo-se o *contexto* como o indicador mais recorrente, o que significa que a planificação é modificada, na maior parte das vezes, pelo que ocorre em contexto de sala de aula com os alunos.

²⁵ Destaca-se o facto de todos os participantes terem respondido à questão, excetuando os inicialmente referidos que não responderam a qualquer pergunta desta dimensão.

Tabela 21

Elaboração da planificação letiva

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Elaboração da planificação letiva	Cumprimento Total	Segurança	“É fundamental o professor ter uma base de trabalho”.(P11)	8	9	13
			“De forma a garantir que os objetivos são alcançados e de forma a estimular os alunos, incentivando o ritmo de trabalho. A organização e planificação servem para me guiar e poupar trabalho extra de planeamento de aulas”.(P21)			
			“A planificação é uma das partes importantes da organização do trabalho”.(P26)			
			“Porque preciso de ter uma organização pessoal daquilo que estou a lecionar, mas os próprios alunos também o devem ter, de modo a estimular responsabilidade e hábitos de estudo”.(P33)			
			“Porque para mim funciona na perfeição e para os meus alunos também”.(P34)			
			“Nos anos de exame sigo a planificação por uma questão de segurança e orientação”.(P38)			
			“Porque considero importante manter um fio condutor face ao programa que tem de ser dado”.(P50)			
			“Temos sempre que ensinar com segurança e o planeamento dá-nos até mais liberdade para deixar fluir com base no plano. Até nos sentimos mais confortáveis na missão de ensinar”.(P63)			
		Obrigaçã	“Porque essa é uma exigência do meu Departamento. Onde lecionei anteriormente, sempre adaptei a planificação das aulas ao grupo-turma”.(P44)	1		
		Segurança	“É como me sinto bem”.(P57).	1	52	
		Contexto	“Os alunos não são todos iguais, é preciso perceber que cada um tem ritmo, motivação e forma de estar diferentes”.(P2)	51		
			“Condicionantes de espaço e tempo”.(P3)			
			“Não tenho tempo para planificar detalhadamente todas as aulas de todas as turmas. Planifico semanalmente o que pretendo lecionar, adequo materiais e estratégias, e acabo por deixar fluir de acordo com o contexto, dentro dessa planificação semanal”.(P5)			
			“É importante manter uma linha orientadora, mas cada turma e cada aluno tem necessidades diferentes”.(P6)			
			“Porque sinto que tenho melhores resultados”.(P7)			
			“Apesar de existir uma planificação, no decurso de uma aula poderão existir contratempos ou questões vindas dos alunos que precisam de ser esclarecidas”.(P8)			
			“Considero a planificação importante para haver um método de trabalho, mas acredito que deve fluir de acordo com as necessidades dos alunos”.(P9)			
			“Uma curiosidade ou questão de um aluno pode abrir a oportunidade de explorar o conteúdo planeado por outro prisma, ou abordar um tema relacionado”.(P10)			

	Cumprimento Parcial		"O currículo em espiral e a docência de vários níveis de ensino, assim o obrigam".(P14)			
			"Por vezes, improvisar é a melhor forma de ensinar e motivar os alunos".(P15)			
			"Planifico para haver um fio condutor mas deixo fluir para dar liberdade aos alunos".(P16)			
			"As minhas aulas dependem muito da interação com os alunos. Como cada aluno é diferente, a mesma matéria, usando os mesmos materiais, produz dinâmicas diferentes em turmas diferentes".(P18)			
			"Porque as turmas não são todas iguais e temos que nos adaptar".(P19)			
			"Faço uma planificação semanal, suficientemente flexível para ir ao encontro das curiosidades dos alunos, mas mantendo claros os objetivos a atingir no final de cada tema".(P20)			
			"Existem turmas diferentes, com alunos com mais dificuldades; ou dias (feriados, etc)".(P22)			
			"Não planifico todas as aulas no sentido estrito da palavra. Não efectuo a planificação de todas as aulas com os tempos para cada uma das partes, com todas as atividades/exercícios e páginas do manual a seguir... Todas as aulas são planeadas de acordo com o tempo disponível, o conteúdo a lecionar, a turma em questão e as atividades que pretendo realizar. Muitas vezes abordo assuntos que não estavam pensados ou a profundo outros, dependendo do que os alunos estão predispostos".(P23)			
			"A aula pode ir para outros caminhos ou vivências dos próprios alunos".(P24)			
			"Respeito sempre o ritmo de trabalho dos meus alunos e as suas intervenções, o que por vezes faz com que a planificação seja articulada".(P27)			
			"As planificações são linhas orientadoras para que possamos saber o caminho a trilhar com os alunos, de modo a que aprendam os conteúdos estipulados. Mas por vezes, no decorrer da aula, a dinâmica pode-se alterar, mudando também a forma como se atinge as aprendizagens pretendidas. Há temas e conteúdos que só quando interagimos com os alunos sabemos como ir ao encontro deles para atingir o fim pretendido".(P28)			
			"Porque a planificação é apenas algo para nos orientarmos, podendo sempre ocorrer alterações".(P29)			
			"Planifico para ter um fio condutor, no entanto essa planificação é seguida ou realizada dependendo das necessidades dos alunos".(P30)			
			"De facto, cada turma é uma turma e mesmo tendo turmas no mesmo ano de escolaridade o ritmo de aprendizagem é diferente, pelo que é importante que haja uma adaptação".(P31)			
			"Grande parte das vezes, por falta de tempo, mas também porque a articulação com as necessidades dos alunos em cada momento requer alterações, muitas vezes em tempo real".(P32)			
			"A planificação orienta os alunos para os conteúdos, mas deixo fluir a aula não estando presa ao plano".(P35)			
			"Por um lado, um plano simples composto por três ou quatro tópicos manuscritos, ou tão somente mentais, é essencial para a boa gestão do tempo. Por outro, a aprendizagem vive também do imprevisto, do fascínio, do diálogo imprevisto"(P36).			
			"Porque a adaptabilidade e plasticidade à realidade da aula comparativamente ao planeado, são fulcrais para o sucesso e motivação dos alunos".(P39)			
			"Gosto que haja um plano a seguir, mas deixo fluir consoante a receptividade dos alunos".(P40)			

			“É importante planificar de forma a conseguir orientar tudo o que é necessário (apontamento e materiais, por exemplo), porém é igualmente fundamental deixar fluir as aulas de acordo com o contexto. Na minha ótica, não faz sentido cumprir o que planifiquei apenas por cumprir. Faz sentido sim, rever o que foi planificado e, caso necessário, mudar o rumo ou voltar atrás sempre que as turmas revelem dificuldades em relação ao que está a ser lecionado”.(P41) “Porque o currículo mantém-se o e a experiência faz com que não sinta essa necessidade. Por isso, por vezes, prefiro deixar fluir tendo em conta a especificidade de cada turma”.(P42) “Necessito de ter um plano de trabalho para me guiar, no entanto altero o percurso sempre que me apercebo que é o melhor para a dinâmica da aula nas diferentes turmas e para que a turma possa compreender melhor o que estamos a trabalhar”.(P43) “Porque não me é atribuído tempo suficiente para as planejar. E porque sinto-me confortável na lecionação das diferentes matérias”.(P45) “A planificação é feita no início do ano, mas gosto de respeitar os tempos de cada turma para executarem determinada tarefa”.(P48) “Gosto de ir para as aulas com as coisas planificadas, mas se a aula toma um caminho diferente porque os alunos assim o exigem, então deixo fluir de acordo com o contexto”.(P49) “Todas as crianças têm ritmos diferentes e por vezes é necessário insistir mais numa determinada matéria ou exercício e não dá para avançar como planeado”.(P51) “A planificação das aulas já não é tão minuciosa como no início de carreira, o facto de me manter sempre no mesmo colégio permite saber de antemão o que vou encontrar. Pelo que por vezes o planeamento é mais simplificado em alguns momentos mais elaborado. Sempre tive a preocupação de durante a aula, se necessário, alterar o planeamento. Aquele momento de aula não se volta a repetir, daí considerar que temos estar atentos e proceder às alterações necessárias”.(P52) “Porque nem sempre corre o planificado. A turma pode não conseguir acompanhar e temos de adequar”.(P53) “Há dias em que as situações de aprendizagem são as mesmas da aula anterior e por esse motivo não é necessário planejar sempre as aulas”.(P54) “Cada turma é uma turma e cada dia é um dia e por vezes temos que alterar algumas coisas para poder chegar melhor aos alunos”.(P56) “Existe um Programa que serve como orientação. O resto ‘tento construir juntamente com os alunos”.(P59) “Porque tento deixar sempre margem para incluir o tratamento dos contributos dos alunos”.(P60) “É importante dar espaço e tempo aos alunos”.(P62) “A experiência profissional ao longo dos anos permitiu-me essa flexibilidade”.(P64) “Porque tenho uma planificação para cumprir, contudo gosto de deixar fluir porque é mais interessante para mim e para os alunos”.(P65) “Porque a aula não é algo estanque e depende do professor mas também e muito daquilo que a turma nos dá. Apesar de planificar logicamente os temas dou margem para as questões e curiosidades que cada turma me apresenta podendo a aula evoluir em diferentes sentidos consoante as turmas”.(P66)			

			“As planificações são importantes, uma vez que ajudam a organizar os conteúdos e os vários momentos existentes durante a aula, mas não devem ser rígidas. Devem permitir ao professor e aos alunos, espaço suficiente para que a aula se possa desenrolar normalmente, dando espaço para questões que possam surgir e espaço para a resposta às mesmas”.(P67) “É necessário uma planificação para as aulas correrem bem, mas também não podemos ser monolíticos, se não deixarmos o imprevisto surgir na sala de aula, as aulas perdem muito da sua magia”.(P68) “Cada turma é uma turma...e as planificações podem estar em constante mutação...de acordo com o que surja...”.(P70) “Gosto de ter uma base de atuação que siga, não sendo estanque e podendo ser modificada para melhor conforme o contexto”.(P71) “Porque sou apologista do “go with the flow”, uma vez que sinto que é a melhor forma de educar e aprender alguma coisa. Irmos para onde o nosso cérebro e corpo está a ir. Contrariar isso nunca vai levar ninguém a aprender”.(P72) “Cada turma é diferente e devemos ajustar os conteúdos aos alunos em questão”.(P73) “Lecionar não é estanque! Quando transmitimos conhecimento, este é transversal a outras áreas e um tema poderá desenvolver diálogo em outros temas. Além de que ao lecionar um conteúdo poderá ser necessário enveredar por um caminho diferente ao planificado para a correta aquisição do conteúdo”.(P74)			

Por sua vez, solicitou-se aos participantes que indicassem três palavras-chave que lhes ocorressem quando iniciam a semana de trabalho²⁶. Como se manifestaram de forma semelhante, justificou-se a quantificação de ocorrências em unidades de enumeração (cf. Anexo 15). Deste modo, apresentam-se por ordem decrescente as palavras-chave referidas pelos participantes: *trabalho* (12), *felicidade* (11), *horários* (11), *desafio* (10), *força* (9), *coragem* (9), *organização* (9), *motivação* (8), *aprendizagem* (7), *foco* (6), *especificidade dos alunos* (5), *empenho* (4), *paciência* (4), *conquistas* (4), *planificação* (4), *aulas* (4), *cansaço* (3), *calma* (3), *reflexão* (3), *compromisso* (3), *stress* (3), *persistência* (2), *gestão* (2), *entusiasmo* (2), *tranquilidade* (2), *partilha* (2), *tarefas* (2), *dedicação* (2), *começo* (2), *gratidão* (2), *equipa* (2), *oportunidade* (2), *pressão* (2), *fichas de trabalho* (1), *atividades laboratoriais* (1), *manhã* (1), *escola* (1), *turma1s* (1), *incentivo* (1), *avaliação* (1), *transparência* (1), *análise* (1), *substituição* (1), *carinho* (1), *rotina* (1), *amor* (1), *equilíbrio* (1), *avaliação* (1), *imaginação* (1), *enriquecimento* (1), *dificuldades* (1), *confiança* (1), *obrigação* (1), *insatisfação* (1), *incompletude* (1), *saudades* (1), *preguiça* (1).

Conclui-se, portanto, que as palavras com maior número de frequências: *trabalho*, *felicidade*, *horários* e *desafio* apontam claramente para uma ideia de positividade, aquando do início da semana de trabalho.

Chamados a pronunciarem-se sobre a existência de algum(ns) episódio(s) que relevem, até ao momento, enquanto professores²⁷, os participantes parecem realizar uma *avaliação global positiva* sobre o assunto e uma *avaliação global negativa* (cf. Tabela 22).

É primeira subcategoria – *avaliação global positiva* – que reúne o maior número de frequências (46), lembrando os professores episódios ligados a indicadores como a *interação* (23) - “No passado dia 5 de outubro recebi duas mensagens de ex-alunos que agora estão na faculdade, recordando e valorizando aprendizagens.” (P36) e “Partilhas, debates e interação positiva com os alunos.” (P63), a *evolução* (14) - “Histórias de superação de alunos com menos capacidades.” (P38) ou “Conseguir defender os meus alunos e com isso ter conseguido que uma aluna não ficasse retida um ano graças à argumentação que fiz nesse CT. Acabou por nunca chumbar no resto do seu percurso

²⁶ Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão desta dimensão, o participante 57 não respondeu a esta pergunta em específico.

²⁷ Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão desta dimensão, os participantes 19, 22, 23, 39, 51, 53, 56, 57, 60, 65 e 70 não responderam a esta pergunta em específico.

escolar.” (P66) e o *reconhecimento* (9) - “O agradecimento dos alunos e dos pais ao meu trabalho.” (P40) ou “Todos os elogios que os alunos dão enquanto professor deles.” (P54).

Negativamente, colocam a tónica em episódios de *desvalorização* (4) : “Nenhum em especial, para além das ameaças dos alunos (essencialmente em contexto de escola pública).” (P42) ou “A prepotência de alguns directores escolares. A ignorância que existe nalguns directores escolares sobre as verdadeiras necessidades dos alunos.” (P59)

Em conclusão, os professores relembram episódios maioritariamente positivos, o que indicia que a leccionação diária apresenta momentos marcantes associados, sobretudo, à *interação*.

Tabela 22

Episódio(s) mais relevante(s) enquanto docente

Categoria	Subcate- gorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não res- ponde
Episódio(s) mais rele- vante(s) enquanto docente	Avaliação global posi- tiva	Evolução	"A motivação dos alunos e o facto de conseguirem apreender os conteúdos de acordo com as suas necessidades" (P2)	14	46	24
			“As várias apresentações musicais em que os alunos evidenciaram conhecimentos adquiridos fruto do esforço de cada um deles”.(P14)			
			“São muitos, mas aqueles que mais me marcaram foram textos muito bem escritos e notas em exames bastantes elevadas”.(P15)			
			“Relacionam-se sempre com o esforço e adequação que é necessária para auxiliar um aluno com medidas, sejam elas quais forem”.(P21)			
			“Alunos a optarem pela disciplina no Secundário ou segui-lo na Faculdade”.(P24)			
			“O último mais marcante foi quando um aluno com algumas dificuldades, que acompanhei desde o 7º ano (ano em que reprovou), concluiu o secundário com positivas nos exames nacionais que realizou”.(P28)			
			“Entregas de testes, em que alunos ficam contentes por superar as suas dificuldades e atingir os objetivos propostos”.(P31)			
			“Histórias de superação de alunos com menos capacidades”.(P38)			
			“Ver o ar de satisfação de um aluno quando consegue alcançar os seus objetivos”.(P50)			
			“Nenhum em especial, mas recordo essencialmente casos difíceis quer pelo perfil do aluno, pelas condições socio-económicas deste e do seu impacto no percursos académico, quer pela aversão gradualmente substituída pelo gosto pela disciplina em questão”.(P64)			
			“Conseguir defender os meus alunos e com isso ter conseguido que uma aluna não ficasse retida um ano graças à argumentação que fiz nesse CT. Acabou por nunca chumbar no resto do seu percurso escolar”.(P66)			
			“Levar alunos de secundário (medianos) a exame nacional e terem a melhor média a nível nacional por dois anos seguidos, o facto de eles conseguirem superar-se em exame deixa-me muito feliz (por eles). As gargalhadas que dou frequentemente, a capacidade que esta profissão tem em surpreender-me (maioritariamente pela positiva) diariamente. Manter contacto com antigos alunos, que se tornam verdadeiros amigos”.(P68)			
			“Relevo o facto de ter utilizado a minha experiência pessoal para ajudar as dificuldades ultrapassadas pelos meus alunos e visualizar os benefícios neles. Relevo ainda a possibilidade de conhecer todos os lados que cada aluno tem e admirá-los profundamente o que resulta numa bonita simbiose”.(P73)			
			“Lecionar um tema e acabar em outro completamente diferente!”.(P74)			
			“A relação com os alunos”.(P6)	23		
“Diversos momentos que tenho alcançado com as diversas direções de turma”.(P7)						
“A ligação com os meus alunos”.(P8)						

		Interação	“Todas as situações em que um aluno me diz ter “aprendido a gostar de A ou B” por causa da minha aula. O carinho dos ex- alunos”.(P10) “Quando os alunos confiam sentimentos mais privados”.(P16) “Quando os alunos riem comigo na aula”.(P18) “A conversa paralela, mas quando é em excesso e vejo que está a desviar a atenção dos alunos, paro-a”.(P26) “A boa comunicação que sempre estabeleci com os EE”.(P27) “Os alunos quererem dar a mão ou estar perto do professor”.(P29) “A morte de um pai e a reação e consequente fragilidade de um aluno”.(P30) “Na minha sala de aula, os alunos têm sempre voz”.(P32) “O feedback positivo das crianças e pais do bom trabalho que juntos realizámos”.(P33) “O bom ambiente diário das aulas”.(P34) “Todos os que fizeram parte do início de carreira”.(P35) “No passado dia 5 de outubro recebi duas mensagens de ex-alunos que agora estão na faculdade, recordando e valorizando aprendizagens”.(P36) “Ter tido de lidar com uma criança autista violenta e sentir que não estava capacitada para tal. Mas também momentos muito giros de partilha de experiências e confidências dos alunos”.(P43) “Uma aluna da minha Direção de Turma abraçada a mim a chorar, porque não estava a aguentar a agenda repleta de atividades, sem tempo "para respirar e apanhar vento na cara".(P44) “O ensino”.(P49) “Os momentos que guardo enquanto professora, são as mensagens que os alunos nos vão transmitindo. Os mais novos são os mais espontâneos. Por algumas vezes ouvi que era a melhor professora de mundo, outras vezes agradecem por os ter ajudado e que sou a sua professora preferida. Mas também guardo os momentos menos bons, que houve conflito e atrito entre alguns alunos. Todos os momentos são importantes, porque todos eles ajudam-me a evoluir”.(P52) “Partilhas, debates e interação positiva com os alunos”.(P63) “A empatia com os alunos”.(P67) “Todos aqueles que marcaram os alunos tanto pela forma como me expressei ou com o optei por resolver uma situação delicada”.(P71) “Tantos. Todos aqueles “extra” que existiram fora do âmbito da disciplina. Chorar porque disseste algo que o aluno não conseguiu digerir devido à pouca maturidade. Ouvir confissões de alunos porque se sentem mais à vontade contigo do que com os pais. Demonstrações de orgulho e afeto por parte dos alunos pelos gestos ou palavras. E ficava aqui muitas horas a escrever mais episódios...”.(P72)		
		Reconhecimento	“Reconhecimento dos alunos”.(P3) “Um em particular ocorreu quando um aluno problemático e desinteressado, ao fim de 3 anos, quando ia deixar o colégio, me abraçou e disse “obrigado por não ter desistido de mim e ter sido o meu melhor professor”.(P5) “Todos os momentos em que alunos e pais mostram satisfação e gratidão pelo trabalho que desenvolvo com as crianças”.(P9) “Os primeiros alunos que acompanhei durante o ensino secundário, depois de entrarem para o ensino superior, vieram contar as suas experiências. Estavam satisfeitos e felizes dizendo que se sentiam preparados para esta nova etapa das suas vidas. Senti que o meu trabalho valia a pena”.(P20)	9	

			"O agradecimento dos alunos e dos pais ao meu trabalho".(P40)			
			"Reconhecimento do meu trabalho por parte dos alunos e dos Encarregados de Educação".(P41)			
			"No final do primeiro ano enquanto profissional (estágio pedagógico) as inúmeras sentidas mensagens de agradecimento que recebi".(P45)			
			"O reconhecimento e os elogios que me dão ocasionalmente por ser uma boa profissional".(P48)			
			"Todos os elogios que os alunos dão enquanto professor deles".(P54)			
	Avaliação global negativa	Desvalorização	"Os maus tratos psicológico por parte de uma direção de escola".(P11)	4	4	
			"Nenhum em especial, para além das ameaças dos alunos (essencialmente em contexto de escola pública)".(P42)			
			"A prepotência de alguns directores escolares. A ignorância que existe nalguns directores escolares sobre as verdadeiras necessidades dos alunos".(P59)			
			"Ter alunos a lutar dentro de uma sala de aula".(P62)			

Relativamente à pergunta sobre a segurança que o professor sente ou não no trabalho com alunos de educação inclusiva, trinta e um participantes (50,8%) responderam afirmativamente, enquanto que trinta (49,2%) responderam que não²⁸.

No momento em que justificam a resposta anterior²⁹, foi possível concluir que os professores se posicionaram, realizando uma *avaliação global positiva* (29) e uma *avaliação global negativa* (31), esta última com uma frequência ligeiramente superior à subcategoria *avaliação global positiva* (cf. Tabela 23).

Com efeito, os professores que dizem sentir-se seguros no trabalho com alunos de educação inclusiva, afirmam-no por uma questão de *empatia* (10) - "Há empatia e uma relação pedagógica de proximidade." (P14) ou "Por ser sensível às necessidades de cada aluno em particular." (P59) mas também pelo indicador de *experiência* (7) - "Simplesmente, porque a experiência ao longo destes anos levou a que, com o tempo, se tornasse mais fácil ensinar ou até lidar com alunos de Educação Inclusiva." (P31) e "Porque já tive experiência nesse campo." (P74). Outros argumentam que sentem segurança por terem tido *formação* (6) - "Tenho formação especializada e é algo com o qual me sinto à vontade." (P30) ou "Na minha formação académica tive a disciplina de Educação Especial que me permitiu adquirir conhecimentos nesta área. E ao longo da minha carreira tenho realizado ações de formação. Embora por vezes surjam casos mais complexos de lidar." (P52) por uma questão de *adaptabilidade* (4) ao contexto - "Consigo adequar as propostas na sala de aula." (P8) e "Desde que conheça o perfil do aluno, sou capaz de ajustar o meu comportamento e as minhas expectativas." (P48) e por aspetos ligados ao *trabalho colaborativo* (2) - "Por ter o apoio/orientação da psicóloga do colégio." (P41) e "Porque tenho diretrizes para o poder fazer." (P65)

No que respeita à *avaliação global negativa*, os participantes não se sentem preparados para trabalhar com alunos de educação inclusiva, pela *falta de formação* (21) - "Não temos grande formação específica." (P6) e "Porque a minha formação é insuficiente e a EI abrange um leque muito diversificado de aspetos." (P28), pelo *medo* (6) - "Tenho receio de não conseguir ajudar um aluno com características tão especiais." (P9) ou "Porque temo sempre não estar à altura." (P63), pelo fator de *imprevisibilidade* (2) -

²⁸ Como se compreende pelo total de participantes, apenas não foram considerados os que não responderam a qualquer questão desta dimensão.

²⁹ Para além dos participantes não respondentes no total da dimensão, o participante 51 não respondeu concretamente a esta questão.

“Porque são alunos com características que muitas vezes dificultam a aprendizagem e muitas vezes penso que não estou a conseguir adequar a dinâmica da aula às suas especificidades ou que não estou a conseguir motivá-los.” (P18) e “Imprevisibilidade do aluno em questão.” (P24) e pela *falta de tempo* (2) - “Sinto que não tenho a disponibilidade suficiente para ajudar o aluno em tudo aquilo que ele necessita, nem hipótese de aplicar todas as estratégias que o poderiam ajudar a melhorar.” (P53) ou “Fico sempre com a sensação que precisava de mais tempo para esses alunos.” (P60)

Em suma, a *avaliação global negativa* é a que apresenta maior frequência, muito embora esteja próxima da *avaliação global positiva*. Positivamente, é o fator *empatia* o mais apontado para o sentimento de segurança que dizem ter. No entanto, é a *falta de formação* que sobressai no momento de justificar a insegurança no trabalho com alunos de educação inclusiva.

Tabela 23

Lecionação (in)segura a alunos de educação inclusiva

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Lecionação (in)segura a alunos de educação inclusiva	Avaliação global positiva	Empatia	"Considero ter a empatia, segurança e calma necessárias. Não tenho formação especifica na área, ainda".(P10)	10	29	14
			"Há empatia e uma relação pedagógica de proximidade".(P14)			
			"Até ao momento sim, pois nunca existiram razões para fomentar o sentimento de medo".(P21)			
			"Porque conheço muito bem os meus alunos, e as suas necessidades".(P32)			
			"Com Consideração Positiva Incondicional (Rogers), uma espécie de ênfase constante na Empatia, tudo fica mais fácil".(P36)			
			"Porque tem o mesmo direito que as outras crianças".(P50)			
			"Porque o mais importante é tentar que ele não se sinta diferente dos outros e esteja integrado com os restantes colegas sem se sentir inferior".(P54)			
			"É só mais um aluno".(P57)			
			"Por ser sensível às necessidades de cada aluno em particular".(P59)			
			"Porque sinto que eles me veem como um amigo que está ali para ajudar e não como um professor que está ali para avaliar. A ideia de "avaliação" na cabeça das crianças é muito forte, eles não têm maturidade para lidar com a pressão e o significado de "avaliação". Adotar estratégias para que eles não se sintam avaliados faz com que tenham muito melhor aproveitamento".(P72)			
		Formação	"Tenho formação especializada e é algo com o qual me sinto à vontade".(P30)	6		
			"Fui formada na faculdade para este tipo de orientação".(P34)			
			"Sinto que a minha formação foi adequada para tal e possuo estratégias para caso não tenha alguma ideia imediata".(P45)			
			"Na minha formação académica tive a disciplina de Educação Especial que me permitiu adquirir conhecimentos nesta área. E ao longo da minha carreira tenho realizado ações de formação. Embora por vezes surjam casos mais complexos de lidar".(P52)			
			"Pela formação de base que tive sobre o tema, pela experiência que já tenho neste momento sobre esse tipo de educação e pelo apoio pela equipa técnica a acompanhar cada caso ajudando-me nesse processo".(P66)			
			"É uma das minhas áreas de especialização".(P62)			
		Experiência	"Tem a ver com termos sensibilidade com cada criança e sendo mãe de uma criança de EI estou mais sensível para a situação".(P26)	7		
			"Simplesmente, porque a experiência ao longo destes anos levou a que, com o tempo, se tornasse mais fácil ensinar ou até lidar com alunos de Educação Inclusiva".(P31)			
			"Pela experiência".(P38)			
			"Já tenho alguns anos e experiência e não me assustam estes casos, são desafiantes".(P39)			
			"De acordo com as adequações ao ensino que têm de ser consideradas, considero que adapto a minha atuação à necessidades educativas".(P71)			
			"Sinto segurança dado que encaro como uma forma de transmissão de conhecimentos, mas mais intensa".(P73)			
			"Porque já tive experiência nesse campo".(P74)			

		Adaptabilidade	"Consigo adequar as propostas na sala de aula".(P8)	4		
			"É sempre um desafio e tenho gosto em propor-me a novos objetivos".(P27)			
			"Porque gosto de desafios".(P40)			
			"Desde que conheça o perfil do aluno, sou capaz de ajustar o meu comportamento e as minhas expectativas".(P48)			
		Trabalho colaborativo	"Por ter o apoio/orientação da psicóloga do colégio".(P41)	2		
			"Porque tenho diretrizes para o poder fazer".(P65)			
	Avaliação global negativa	Falta de formação	"Penso ser necessária uma maior formação neste âmbito".(P2)	21	31	
			"Formação para tal".(P3)			
			"Não tenho muita formação sobre estratégias e metodologias a utilizar com alunos de EI. Além disso, é difícil controlar uma turma e o normal decorrer da aula e, ao mesmo tempo, dar atenção ao aluno de EI".(P5)			
			"Não temos grande formação específica".(P6)			
			"Não tenho formação que ache que beneficia o aluno".(P7)			
			"Falta-me conhecimento das várias especificidades".(P11)			
			"Sinto que a minha experiência nessa área está ainda pouco desenvolvida".(P15)			
			"Não possuo todas as ferramentas para o efeito".(P16)			
			"Dependendo da Educação Inclusiva, sim. Porque considero que não tenho formação adequada a alguns tipos de Educação Inclusiva e porque penso que seria necessário o acompanhamento do aluno por um profissional especializado".(P19)			
			"Embora dê sempre o meu melhor, sinto falta de formação na área".(P20)			
			"Não temos formação docente suficiente".(P22)			
			"Não tenho formação suficiente para o que é exigido a um professor face a um aluno de EI mais profundo"(P23).			
			"Porque a minha formação é insuficiente e a EI abrange um leque muito diversificado de aspetos".(P28)			
			"Porque sinto que tanto na prática como no dia a dia não estamos preparados nem temos formação para lidar com".(P29)			
			"Porque ainda não tive muitas experiências neste âmbito e sinto que a formação que recebi poderia ter sido mais fundamentada".(P33)			
			"Porque acho que é uma área com bastante especificidade".(P42)			
			"Nunca estamos realmente preparados para as suas necessidades".(P43)			
			"Porque não tive preparação na faculdade para isso".(P49)			
			"Existem muitas especificidades que por vezes não tenho conhecimento a fundo".(P56)			
			"Porque não tenho a formação adequada para o fazer condignamente".(P68)			
			"Tenho a noção dos meus limites".(P70)			
	Medo		"Tenho receio de não conseguir ajudar um aluno com características tão especiais".(P9)	6		
			"Receio de não conseguir atuar e/ou reagir de modo adequado".(P35)			
			"Porque não sei se estarei a fazer o melhor para o(a) aluno(a)".(P44)			
			"Porque temo sempre não estar à altura".(P63)			

			"Dependendo do grau de dificuldade e do perfil do aluno posso sentir alguma insegurança, pois gerir um grupo com mais de 20 alunos e conseguir traçar estratégias de ensino individualizado, muitas vezes com mais de 3 alunos de EI com características muito heterogéneas num grupo igualmente diversificado, não é tarefa fácil".(P64)			
			"Embora me sinta confiante no papel, existe sempre alguma insegurança, nomeadamente no que diz respeito à eficácia das medidas aplicadas".(P67)			
		Imprevisibilidade	"Porque são alunos com características que muitas vezes dificultam a aprendizagem e muitas vezes penso que não estou a conseguir adequar a dinâmica da aula às suas especificidades ou que não estou a conseguir motivá-los". (P18)	2		
			"Imprevisibilidade do aluno em questão".(P24)			
		Falta de tempo	"Sinto que não tenho a disponibilidade suficiente para ajudar o aluno em tudo aquilo que ele necessita, nem hipótese de aplicar todas as estratégias que o poderiam ajudar a melhorar".(P53)	2		
			"Fico sempre com a sensação que precisava de mais tempo para esses alunos".(P60)			

No que diz respeito à questão se o participante tem por hábito fazer um balanço da sua atividade profissional, cinquenta e sete (93,4%) responderam afirmativamente, ao passo que quatro (6,6%) responderam negativamente³⁰.

Quando chamados a justificar a resposta anterior³¹, foi possível enquadrar as respostas novamente nas subcategorias *avaliação global positiva* e *avaliação global negativa* (cf. Tabela 24).

Os professores que afirmam refletir sobre a sua prática, apontam primeiramente como causa o indicador *aperfeiçoamento*, que reúne um número expressivo de frequências (42) - “Considero que é refletindo e avaliando a nossa prática profissional que conseguimos melhorar.” (P8) ou “Permite a melhoria da prática docente pela correção de aspetos que correram menos bem ao longo do ano letivo.” (P64). Segue-se-lhe o indicador *objetivos* (6) - “Para monitorizar a concretização dos objetivos pessoais.” (P38) ou “Considero esses balanços muito importantes para saber, qual é o ponto onde me encontro e definir a onde quero chegar.” (P52)

Por sua vez, a *avaliação global negativa* traduz-se no indicador *falta de hábito* (3) - “Não gosto de o fazer, mas sei que o feedback que recebo é positivo (alunos, colegas, direção, pais), assim sendo não penso muito nisso.” (P68) ou “Não tenho este hábito a nível pessoal com as atividades que exerço.” (P73), mas também nos fatores *obrigação* (1) - “Porque sou obrigado, quando faço as avaliações de desempenho.” e *inexperiência* (1) - “Ainda não tenho anos e experiência suficiente. Preciso de comparação.” (P72).

Assim, verifica-se que a subcategoria *avaliação global positiva* apresenta a frequência mais expressiva, destacando-se por sua vez o indicador *aperfeiçoamento*. Inferimos, portanto, que os participantes referem a importância de pensar sobre a prática, para aperfeiçoarem o seu trabalho.

³⁰ A esta pergunta, só não responderam os participantes anteriormente mencionados como não respondentes a qualquer questão da dimensão.

³¹ Os participantes 11, 22, 30, 34, 36, 45, 47 e 63 não responderam a esta pergunta em específico, para além dos restantes já referidos que não responderam a qualquer questão desta dimensão.

Tabela 24

Importância de refletir sobre a prática diária

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Importância de refletir sobre a prática diária	Avaliação global positiva	Aperfeiçoamento	"Para perceber onde posso melhorar e se me sinto ainda realizada".(P2)	42	48	21
			"Analisar a evolução".(P3)			
			"Porque todos os anos é necessário avaliar o que correu bem e o que correu mal e tentar melhorar o que correu mal, adaptando-me um pouco mais aos alunos. Não faz sentido ser-se sempre o mesmo professor se os alunos não estão a corresponder à metodologia utilizada. Faço também questão de perguntar aos alunos a opinião relativamente ao funcionamento das aulas e sobre o que está a funcionar e o que não está. Apenas assim se consegue evoluir e ir ao encontro das necessidades dos alunos".(P5)			
			"Tentar perceber o que não corre tão bem e como podemos melhorar".(P6)			
			"Considero que é refletindo e avaliando a nossa prática profissional que conseguimos melhorar".(P8)			
			"Porque é importante refletir sobre o que correu bem (para continuar a explorar) e o que correu menos bem (para poder melhorar)".(P9)			
			"É importante aferir a satisfação e o prazer que temos no que fazemos, e perceber se continuamos aptos a fazê-lo da melhor maneira ou se está na altura de melhorar algum ponto".(P10)			
			"Para eventuais correções no trajeto".(P14)			
			"Porque só assim consigo melhorar".(P15)			
			"Perceber onde posso melhorar".(P16)			
			"Para poder melhorar enquanto profissional".(P18)			
			"Porque considero que é uma profissão em constante adaptação e em que constantemente se aprende e podemos melhorar".(P19)			
			"Essa reflexão é essencial para poder avaliar o que está melhor e pior, corrigir métodos, adaptar a minha ação".(P20)			
			"Para perceber os pontos fracos, os fortes e perceber no que devo apostar e o que devo alterar".(P23)			
			"Para perceber onde estou, como estou e como posso melhorar".(P26)			
			"Sempre numa perspetiva de melhoramento".(P27)			
			"Para que no dia seguinte, semana seguinte, mês seguinte ou anos seguintes possa fazer melhor".(P28)			

			"Porque é importante refletir sobre as coisas boas e menos boas que acontecem ao longo da prática educativa".(P29)			
			"É importante aprendermos com os nossos erros e almejarmos sempre mais".(P31)			
			"Porque um professor deve refletir sobre a sua própria prática de modo a avaliar pormenores positivos e negativos da mesma, bem como que estratégias poderá abordar para os ultrapassar".(P33)			
			"A introspeção e autoanálise ajudam na correção de erros e evolução".(P39)			
			"Para ver os aspetos que devo melhorar".(P40)			
			"Este balanço, para mim, é fundamental, porque sinto necessidade de perceber o que posso/ devo alterar de forma a ajudar os meus alunos".(P41)			
			"Acho importante para melhorar aspetos que considero menos bons".(P42)			
			"Para me questionar e validar ou não as minhas tomadas de decisão".(P43)			
			"Porque procuro sempre melhorar as minhas práticas".(P44)			
			"Porque me ajuda a refletir sobre o que fiz e como posso melhorar".(P48)			
			"Para poder melhorar".(P49)			
			"Para ponderar e repensar no que posso melhorar".(P50)			
			"É necessário pensarmos sobre o que podemos melhorar sobre a nossa prática".(P51)			
			"Porque é necessário refletir para tentar melhorar e aperfeiçoar".(P53)			
			"Para evoluir enquanto profissional".(P54)			
			"É importante perceber o que correu bem e o que correu menos bem".(P56)			
			"Para aferir melhores respostas às necessidades dos alunos".(P59)			
			"Para perceber o que posso melhorar e o que posso manter".(P60)			
			"Para poder melhorar a minha atividade".(P62)			
			"Permite a melhoria da prática docente pela correção de aspetos que correram menos bem ao longo do ano letivo".(P64)			
			"Considero que é sempre importante perceber o que corre bem e/ou mal de modo a tentar melhorar no ano seguinte".(P66)			
			"É importante pensar sobre o nosso desempenho. Ajuda a refletir, a ultrapassar dificuldades, encontrar novas estratégias".(P67)			
			"É importante refletir sempre o antes, o durante e o depois... para evitar os mesmos erros".(P70)			
			"Para me avaliar e evitar cair na monotonia de atuação".(P71)			
			"Porque me ajuda a melhorar o meu trabalho".(P74)			
		Objetivos	"De forma a analisar o meu trabalho e adequar os métodos face aos objetivos e aos próprios discentes".(P21)	6		
			"Terei feito a melhor opção?".(P24)			
			"Para não me desviar do essencial".(P35)			
			"Para monitorizar a concretização dos objetivos pessoais".(P38)			
			"Considero esses balanços muito importantes para saber, qual é o ponto onde me encontro e definir a onde quero chegar".(P52)			

			"Para me organizar".(P65)			
	Avaliação global negativa	Obrigação	"Porque sou obrigado, quando faço as avaliações de desempenho".(P7)	1	5	
		Falta de hábito	"Falta de hábito".(P32)	3		
			"Não gosto de o fazer, mas sei que o feedback que recebo é positivo (alunos, colegas, direção, pais), assim sendo não penso muito nisso".(P68)			
			"Não tenho este hábito a nível pessoal com as atividades que exerço".(P73)			
		Inexperiência	"Ainda não tenho anos e experiência suficiente. Preciso de comparação".(P72)	1		

No seguimento das questões anteriores, questionavam-se os participantes sobre a frequência com que realizam a reflexão sobre a prática³², destacando-se a opção *todas as semanas* (22 participantes, correspondendo a 38,6%). De seguida, surgem respostas que apontam para *todos os dias* (14 participantes, correspondendo a 24,6%), *todos os meses* (6 participantes, correspondendo a 10,5%), *ocasionalmente* (6 participantes, correspondendo a 10,5%), *no final do ano letivo* (5 participantes, correspondendo a 8,8%), *semestralmente* (2 participantes, correspondendo a 3,5%), *depende do meu estado de espírito* (1 participantes, correspondendo a 1,75%) e *pontualmente, principalmente em momentos de avaliação* (1 participante, correspondendo a 1,75%).

À pergunta “Há quanto tempo não se inscreve numa formação da sua área?”, quarenta e quatro participantes (72,1%) referem que se inscreveram numa formação há menos de um ano, enquanto que dezassete docentes (27,9%) mencionam não ter qualquer formação na área há mais de um ano.

Chamados a justificar a resposta anterior³³, estabeleceram-se duas subcategorias a partir dos dados obtidos: *avaliação global positiva* e *avaliação global negativa* (cf. Tabela 25).

A primeira subcategoria é a que recolhe maior número de frequências (23), sendo que os professores justificam as formações há menos de um ano, sobretudo, pelo indicador de *atualização* (18) - “Penso que seja importante a formação constante na nossa área de trabalho. Se não o fizermos, rapidamente nos tornamos desatualizados.” (P31) ou “Inscrevo-me sempre que posso, preferencialmente se for online, para poder conciliar com a vida pessoal e assistir a partir de casa.” (P48) e, posteriormente, pelo *aperfeiçoamento pessoal e profissional* (5) - “Considero de extrema importância estar em formação constantes. Nunca somos donos do saber. Há sempre formas de melhorar.” (P39) ou “Considero a formação essencial para melhorar a nossa prática profissional assim como para nos melhorar enquanto seres individuais.” (P62)

³² Dos sessenta e um participantes respondentes nesta dimensão, quatro responderam que não realizam um balanço da atividade profissional, como referido na questão anterior. Assim, para efeitos de frequência contamos com cinquenta e sete respostas.

³³ Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão da dimensão em apreço, os participantes 3, 5, 9, 10, 20, 24, 30, 34, 50, 51, 57, 60, 63, 65, 70, 71 e 73 não responderam a esta pergunta em específico.

Por seu turno, os professores que afirmam não realizar formações há mais de um ano (21), justificam-no, primeiramente, pela questão da *falta de tempo* (9) – "Falta de disponibilidade." (P16) ou "Ausência de tempo." (P35) e, depois, pelo *período pandémico* (4) – "Devido à Pandemia teve de haver este adiamento". (P27) e "Pandemia. Falta de tempo." (P59). Segue-se-lhe o indicador *falta de oportunidade* (3) – "Acabei o mestrado no ano passado. Ainda não surgiu oportunidade." (P11) ou "Por falta de oportunidade profissional e pessoal." (P74) e a *desadequação* ao contexto (2) – "Não tive oportunidade de o fazer, ou são altamente dispendiosas, ou o tempo que se tinha que dedicar à formação era muito extenso". (P2) e "Raramente são interessantes e verdadeiramente aplicáveis." (P43). Finalmente, apontam-se fatores como a *incompatibilidade horária* (1) – "Muitas das formações são em horário laboral, em locais afastados do local onde leciono. Nem sempre é fácil articular a ausência, em tempo de aulas, com o papel de professor." (P67), a *desmotivação* (1) – "Desmotivação." (P7) e o *desleixo* (1) – "A culpa é sobretudo minha, sou um tipo meridional, com uma inclinação para a indolência." (P68)

Em suma, salientamos que as frequências entre as subcategorias *avaliação global positiva* e *avaliação global negativa* se encontram muito próximas. No entanto, a ideia de *atualização* sobre a prática docente prevalece relativamente ao indicador da *falta de tempo* para a realização de formações.

Tabela 25

Realização de formações na área de lecionação

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Realização de formações na área de lecionação	Avaliação global positiva	Atualização	"É importante realizarmos formações para que possamos estar atualizados e informados em relação à área docente".(P8)	18	23	30
			"Há formações muito interessantes que não devemos deixar passar".(P15)			
			"Todos os anos procuro uma formação, seja na área do conhecimento científico, seja na área do conhecimento pedagógico seja da área da educação especial/ inclusiva".(P18)			
			"Porque é uma profissão em constante adaptação".(P19)			
			"Tento sempre estar presente em formações especializadas para aumentar o meu conhecimento e depois colocá-lo em prática a ver se de facto funciona".(P26)			
			"Com muita regularidade procuro renovar ou aprofundar conhecimento. Apesar de a maioria das ações que consigo realizar serem de curta duração, gosto de aprender, e neste momento é o que me é viável fazer em horário pós-laboral".(P28)			
			"Tento sempre fazer formação para me sentir a par dos novos recursos que existem".(P29)			
			"Penso que seja importante a formação constante na nossa área de trabalho. Se não o fizermos, rapidamente nos tornamos desatualizados".(P31)			
			"Necessidade constante de aprendizagem".(P38)			
			"Acho importante a constante aprendizagem e formação, o mundo está sempre a mudar e temos de nos adaptar".(P40)			
			"Inscrevo-me sempre que considero o tema pertinente".(P44)			
			"É fundamental apostar em formação contínua. Ser competente é uma necessidade".(P45)			
			"Inscrevo-me sempre que posso, preferencialmente se for online, para poder conciliar com a vida pessoal e assistir a partir de casa".(P48)			
			"Gosto de aprender mais".(P49)			
			"Considero que um professor deve manter-se sempre atualizado, mesmo que tenha muitos anos de serviço. Será sempre uma vida inteira a aprender e por vezes a relembrar aprendizagens".(P52)			
			"Acho necessário evoluir sempre mais como professor".(P54)			
			"Considero ser importante para me manter atualizado e refletir/adaptar a prática docente".(P64)			
			"Tenho me inscrito uma vez que acho útil e é "obrigatório"". (P72)			
		Aperfeiçoamento pessoal e profissional	"Frequento formações on-line que me interessam enquanto professor e Homem".(P14)	5		
			"Tal como as crianças a quem lecionamos, também nós devemos estar em constante aprendizagem e em busca de auto-superação".(P33)			
			"Considero de extrema importância estar em formação constantes. Nunca somos donos do saber. Há sempre formas de melhorar".(P39)			

Avaliação global negativa			"Inscrevi-me, no final do ano letivo transato, nas formações fornecidas pelas editoras. Estas formações são importantes de modo a enriquecermos o nosso percurso profissional".(P41)		21
			"Considero a formação essencial para melhorar a nossa prática profissional assim como para nos melhorar enquanto seres individuais".(P62)		
	Falta de tempo		"Falta de disponibilidade".(P16)	9	
			"De momento, como trabalhador/estudante, resta pouco tempo para mais formações".(P21)		
			"Em frequência do mestrado em ensino".(P22)		
			"Falta de tempo e valor das ações".(P23)		
			"Ausência de tempo".(P35)		
			"Entre duas escolas e um Doutoramento, o tempo não abunda".(P36)		
			"Não consigo ter tempo para formações fora do horário de trabalho porque a vida familiar não o permite".(P53)		
			"Por vezes a falta de tempo".(P56)		
			"A dinâmica familiar não o tem permitido".(P66)		
	Período Pandémico		"Devido à Pandemia teve de haver este adiamento".(P27)	4	
			"Pandemia e demasiado trabalho".(P32)		
			"Pela situação pandémica que atravessamos".(P42)		
			"Pandemia. Falta de tempo".(P59)		
	Desleixo		"A culpa é sobretudo minha, sou um tipo meridional, com uma inclinação para a indolência".(P68)	1	
	Desmotivação		"Desmotivação".(P7)	1	
	Incompatibilidade horária		"Muitas das formações são em horário laboral, em locais afastados do local onde leciono. Nem sempre é fácil articular a ausência, em tempo de aulas, com o papel de professor".(P67)	1	
	Desadequação		"Não tive oportunidade de o fazer, ou são altamente dispendiosas, ou o tempo que se tinha que dedicar à formação era muito extenso".(P2)	2	
			"Raramente são interessantes e verdadeiramente aplicáveis".(P43)		
	Falta de oportunidade		"Depende das ofertas disponíveis".(P6)	3	
			"Acabei o mestrado no ano passado. Ainda não surgiu oportunidade".(P11)		
			"Por falta de oportunidade profissional e pessoal".(P74)		

Quando questionados sobre se gostam das pessoas que são quando se encontram à frente de uma turma, cinquenta e cinco participantes (90,2%) posicionam-se afirmativamente ao passo que um participante (1,6%) se posiciona negativamente. Cinco participantes (8,2%) responderam “ocasionalmente”.

No momento de justificarem a resposta anterior³⁴, obtivemos opiniões favoráveis e desfavoráveis, o que nos permitiu estabelecer duas subcategorias: *avaliação global positiva* e *avaliação global negativa* (cf. Tabela 26).

Relativamente à primeira subcategoria, que reúne o maior número de frequências (56), é possível aferir que os professores têm uma percepção positiva sobre si enquanto professores, pela junção das *vertentes pessoal e social* (33) - “Porque sou genuína, justa e preocupada.” (P18) e “Porque me mantenho fiel aos meus princípios, valores e tento sempre dar o melhor de mim.” (P52). Segue-se-lhe a *vertente pedagógica* (23) – “Tento estabelecer uma relação dinâmica e empática com o grupo, na maioria das vezes esse objetivo é alcançado.” (P64) ou “Sinto que eles me olham como uma pessoa que está ali para ajudar e não para avaliar.” (P72).

No que à *avaliação global negativa* diz respeito, os professores dizem não gostar do que veem em si à frente de uma turma pela *necessidade de transformação* (5) - “Tenho muitas melhorias a fazer.” (P11) ou “Porque há dias em que me avalio e sei que podia ter feito de maneira diferente.” (P50)

Em conclusão, os professores gostam da pessoa que são quando se encontram à frente de uma turma, sobretudo pelo indicador *vertentes pessoal e social*, o que permite compreender que o lado de interação e das relações humanas se sobrepõe à pedagogia.

³⁴ Destaca-se o facto de todos os participantes terem respondido à questão, excetuando os inicialmente referidos que não responderam a qualquer pergunta desta dimensão.

Tabela 26

Autoconceito profissional docente no contacto com uma turma

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Autoconceito profissional docente no contacto com uma turma	Avaliação global positiva	Vertentes pessoal e social	"Procuo despir-me de preconceitos, ideias pré-concebidas e sinto que estou a fazer algo de útil à sociedade".(P2)	33	56	13
			"Boa capacidade de liderar".(P3)			
			"Pela verticalidade, honestidade e empenho com que encaro o trabalho".(P14)			
			"Porque dou sempre o meu melhor para ajudar os alunos".(P15)			
			"Sou confiante e conhecedora".(P16)			
			"Porque sou genuína, justa e preocupada".(P18)			
			"Porque gosto do que faço e se não gostasse de mim enquanto professora, deixaria de o ser".(P19)			
			"Sinto-me realizada profissionalmente".(P20)			
			"Porque não passo a ser outra pessoa, continuando fiel à minha personalidade e caráter, caso contrário existiria um enorme desgaste".(P21)			
			"Pelo gosto de ensinar".(P22)			
			"Sou eu própria sem necessitar de encarnar uma personagem".(P23)			
			"Porque sei que dou o melhor de mim não só enquanto professora, mas enquanto ser humano".(P26)			
			"A minha postura de serenidade e observadora é espelhada nos olhos dos meus alunos".(P27)			
			"Porque sou eu própria e não sou capaz de montar uma personagem. Faço o melhor que sei e consigo. Nem sempre corre bem. Mas tento novamente de forma diferente até sentir que gosto da forma como fiz".(P28)			
			"Gosto da minha postura".(P30)			
			"Porque me sinto mais livre e calma".(P33)			
			"Mostro o melhor de mim".(P36)			
			"Porque sou eu".(P38)			
			"Porque me sinto confortável com o que faço".(P42)			
			"Porque sou genuína".(P44)			
			"Porque sou autêntica".(P49)			
			"Sou a mesma pessoa mas com um pouco de exigência e brincalhona ao mesmo tempo".(P51)			
			"Porque me mantenho fiel aos meus princípios, valores e tento sempre dar o melhor de mim".(P52)			
			"Gosto de lecionar".(P56)			
			"Sou eu".(P57)			
			"Por poder ser verdadeiro".(P59)			

			"Porque acho o meu "boneco" algo caricato".(P60) "A pessoa que está à frente da turma tenta sempre ser o melhor de mim".(P62) "Porque sinto que estou a cumprir com as minhas responsabilidades enquanto profissional".(P63) "Considero que sou positiva e dinâmica e vejo isso como elemento facilitador da aprendizagem dos meus alunos".(P66) "Porque sou sincero, porque dou tudo, porque o meu foco é sempre o aluno".(P68) "Sou eu... sem filtros...".(P70). "Porque consigo ser eu sem desvirtuar a minha personalidade estando a atuar profissionalmente".(P71)	23		
		Vertente pedagógica	"Tento-me adaptar para tornar os conteúdos interessantes e vivos dentro de sala de aula. Muitas vezes, é necessário ser-se um "ator" e transformar um conteúdo menos interessante em algo entusiasmante para os alunos. Penso que a pessoa em que me torno é algo interessante. Além disso, tento ser o mais correto possível e transmitir bons valores e atitudes para todos".(P5) "Tento ser a melhor profissional possível".(P6) "Porque sinto que a sensação é recíproca".(P7) "Consigo transmitir o que pretendo aos alunos".(P8) "Porque tenho uma relação com os meus alunos".(P9) "Gosto da relação e interação que consigo gerar com o grupo".(P10) "Gosto de estar frente aos alunos".(P24) "Sinto que estou a fazer algo de positivo para o crescimento dos alunos".(P29) "Acredito que a maioria dos alunos aprecia uma postura mais rigorosa, mas ao mesmo tempo, compreensiva, por parte do professor. No entanto, esse equilíbrio não é sempre fácil de atingir/manter".(P31) "Tento dar o melhor de mim a cada uma das crianças que estão perante mim".(P34) "Porque tento ser, a cada dia, o melhor de mim (enquanto profissional)".(P35) "Gosto do que faço e sinto-me feliz quando os alunos gostam do que fazem".(P39) "Porque gosto muito do contacto com os meus alunos e da partilha de conhecimentos".(P40) "Privilegio a relação que tenho com os meus alunos e esforço-me por, desde o início, manter uma boa relação com eles. Quando essa relação já está estabelecida, tudo se torna mais simples na veiculação de conteúdos".(P41) "Porque estou bem e feliz e eles devolvem-me isso também".(P43) "Existem casos em que não podemos ser exatamente fieis a nós próprios em prol do processo ensino-aprendizagem dos alunos".(P45) "Geralmente sim, quando me zango com os alunos porque se portam mal é que não".(P48) "Porque sinto que os alunos conseguem atingir os objetivos propostos em cada aula e que sentem confiança para falar sobre tudo".(P54) "Tento estabelecer uma relação dinâmica e empática com o grupo, na maioria das vezes esse objetivo é alcançado".(P64) "Porque sinto que também gostam de mim".(P65) "Tento ao máximo mostrar o que sou aos meus alunos".(P67)			

			"Sinto que eles me olham como uma pessoa que está ali para ajudar e não para avaliar".(P72)			
			"Sinto-me feliz por estar com crianças que olham para mim como um exemplo a seguir e em quem confiam plenamente".(P74)			
	Avaliação global ne- gativa	Necessi- dade de transforma- ção	"Tenho muitas melhorias a fazer".(P11)			
			"Às vezes sinto-me mais insegura".(P32)			
			"Porque há dias em que me avalio e sei que podia ter feito de maneira diferente".(P50)			
			"Ocasionalmente não gosto, porque às vezes tenho de ser mais ríspida do que gostaria de ser".(P53)			
			"A forma como encaro a profissão não me permite ser eu mesma na totalidade e gostava que os meus alunos me conhecessem como pessoa e não apenas como professora".(P73)			
			5	5		

Chamados a indicar três defeitos seus, os professores manifestaram-se de forma semelhante³⁵, justificando a quantificação de ocorrências em unidades de enumeração (cf. Anexo 16). Deste modo, apresentam-se por ordem decrescente os defeitos referidos pelos participantes: *permissivo* (14), *perfeccionista* (12), *exigente* (11), *intolerante* (10), *impaciente* (9), *distraído* (8), *desorganizado* (7), *impulsivo* (6), *autoritário* (6), *falador* (5), *ríspido* (5), *esquecido* (4), *preocupado* (4), *ansioso* (4), *inseguro* (4), *teimoso* (3), *preguiçoso* (3), *conformado* (3), *paciente* (2), *sonhador* (2) e *indeciso* (1).

Em suma, é possível constatar que os professores se caracterizam negativamente pela permissividade, pelo perfeccionismo, pela exigência e pela intolerância.

Por sua vez, à questão “O que considera dever mudar em si de forma mais premente?”, os professores apresentaram respostas semelhantes³⁶, justificando-se a quantificação de ocorrências em unidades de enumeração (cf. Anexo 17). Neste sentido, apresentam-se por ordem decrescente as mudanças apontadas pelos participantes: *organização* (7), *perfeccionismo* (7), *assertividade* (7), *ansiedade* (5), *impulsividade* (5), *tolerância* (5), *proximidade* (4), *impaciência* (4), *preocupação* (3), *humildade* (2), *cooperação* (2), *pontualidade* (2), *concentração* (1), *segurança* (1) e *motivação* (1).

Analisando os dados, os professores parecem desejar ser mais organizados, menos perfeccionistas e mais assertivos.

Chamados a justificar a resposta anterior³⁷, a subcategoria encontrada foi apenas a da *avaliação global positiva*, uma vez que os professores apontaram todos algum exemplo de mudança (cf. Tabela 27). Neste sentido, as mudanças passariam por três indicadores, sendo que é o primeiro a recolher maior número de frequências – *valorização pessoal e social* (30) – “Ser menos impulsiva ia ajudar a ter mais calma com os alunos.” (P18) e “Menos perfeccionismo porque determinadas coisas não são assim tão importantes para perder tempo com elas.” (P66); *relação pedagógica* (18) – “Ser mais assertivo ia permitir controlar melhor o ambiente em sala de aula.” (P21) ou “Conformar-me que não posso ajudar todos os alunos porque a forma como o ensino está

³⁵ Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão desta dimensão, os participantes 7, 9, 15, 16, 21, 22, 24, 27, 29, 30, 33, 34, 36, 42, 43, 49, 56, 65, 67 e 70 não responderam a esta pergunta em específico.

³⁶ Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão desta dimensão, os participantes 15, 30, 31, 42 e 70 não responderam a esta pergunta em específico.

³⁷ Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão da dimensão em apreço, os participantes 15, 30, 31, 42 e 70 não responderam a esta pergunta em específico.

construída não permite fazê-lo.” (P73) e *vantagens no local de trabalho* (8) - “Ser mais organizado facilitar-me-ia o trabalho.” (P9) ou “Preciso fazer cedências ao nível da pesquisa.” (P35)

Neste sentido, verifica-se que há sempre algo a mudar, destacando-se o indicador *valorização pessoal e social* como o mais relevante para a transformação enquanto docente.

Tabela 27

Justificações para as transformações necessárias enquanto docente

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Justificações para as transformações necessárias enquanto docente	Avaliação global positiva	Valorização pessoal e social	"Porque devemos deixar espaço para cada dimensão da vida e não estar constantemente a pensar em trabalho".(P6)	30	56	18
			"Preciso de mais motivação, pois o tempo de sermos vistos como meros números, tem que parar. É necessário entender-se a importância que tem o professor".(P7)			
			"Se fosse menos perfeccionista poderia fazer mais coisas em menos tempo".(P8)			
			"Ser menos ansiosa é fundamental para a minha qualidade de vida".(P11)			
			"Ser menos impulsiva ia ajudar a ter mais calma com os alunos".(P18)			
			"Faz-me mal gritar e sei que não é agradável para eles".(P19)			
			"A exigência que coloco sobre mim mesma causa uma ansiedade que é prejudicial".(P20)			
			"Poupar tempo para outras ocasiões mais pessoais".(P24)			
			"Por vezes preocupo-me com pequenos detalhes por ser muito perfeccionista".(P27)			
			"Penso muito no que vou fazer e como fazer".(P29)			
			"A desorganização porque me causa uma grande ansiedade".(P32)			
			"Porque este impasse, por vezes, faz-me recear aceitar novas oportunidades sem que a ansiedade tome lugar. Pelo que desenvolver mais a confiança pessoal é um ponto no qual devo trabalhar".(P33)			
			"Porque posso sair do trabalho mas o trabalho não sai de mim, pois procuro sempre não falhar e como tal sou demasiado exigente".(P34)			
			"O acumular de pequenas tarefas (sumários, emails, grelhas, este questionário, etc.) por vezes são desencadeadores de processos de ansiedade, felizmente muito ligeira".(P36)			
			"Preciso de tempo para respirar, parar, cuidar mais de mim".(P39)			
			"Ser mais pontual porque o expectável é cumprir o horário e é o que se exige de antemão aos alunos".(P43)			
			"Fico profundamente incomodada quando erro".(P44)			
			"Maior assertividade porque por vezes posso ser demasiado permissivo".(P45)			
			"Porque devia ser mais tolerante e paciente".(P49)			
			"Não ser tão perfeccionista porque por vezes é um exagero".(P50)			

			"Mais ponderação para não me precipitar na tomada de certas decisões".(P52)			
			"Aceitar as críticas porque fico a pensar no assunto e consome-me".(P54)			
			"A organização beneficia as outras situações".(P57)			
			"Devo ser mais relaxado porque é assim o próprio sistema educativo".(P60)			
			"Devia relativizar mais tudo para não sofrer tanto e levar a escola para casa, para a família".(P62)			
			"Menos perfeccionismo porque determinadas coisas não são assim tão importantes para perder tempo com elas".(P66)			
			"Quando nos analisamos é sempre difícil atribuir um número ao que fazemos. Quando não concordo com algo, tenho sempre receio que as pessoas entendam de outra forma o que quero dizer".(P67)			
			"Pensar antes de falar porque por vezes essas afirmações são contraproducentes".(P68)			
			"Relativizar comportamentos porque me desgasto e não há necessidade".(P71)			
			"Ser menos benevolente para evitar sentimentos frustrantes".(P74)			
		Vantagens no local de trabalho	"Mais organizado para rentabilizar o tempo". (P3)	8		
			"Ser mais organizado facilitar-me-ia o trabalho".(P9)			
			"É importante o trabalho em grupo".(P14)			
			"Mais organização devido ao excesso de burocracia".(P22)			
			"Mais método porque me facilitava o dia a dia e reduzia as horas de trabalho".(P28)			
			"Preciso fazer cedências ao nível da pesquisa".(P35)			
			"Todas as funções que me foram atribuídas, infelizmente, fazem com que me sobre pouquíssimo tempo para a planificação de atividades que devo melhorar".(P41)			
			"Maior organização por forma a dar resposta a todas as situações que surgem".(P59)			
		Relação pedagógica	"Para que os alunos se sintam ainda mais tranquilos em si, com vontade de participar e tornar assim o ambiente de sala de aula mais tranquilo e motivador".(P2)	18		
			"Porque por vezes o aumento do ritmo da aula confunde os alunos e não conduz a uma aprendizagem efetiva dos conteúdos".(P5)			
			"Embora os alunos gostem de um professor que conversa com eles, é importante não desviar demasiado o foco do tema em análise".(P10)			
			"Devo ser mais próxima para chegar melhor aos alunos".(P16)			
			"Ser mais assertivo ia permitir controlar melhor o ambiente em sala de aula".(P21)			
			"Ser menos impaciente para não correr o risco de os alunos começarem a evitar questionar".(P23)			
			"Ser mais direta nas minhas ordens por forma a que os alunos não excedam o nível de confiança".(P26)			
			"Dar mais importância à parte prática para potenciar as capacidades dos alunos".(P38)			
			"Porque os alunos se portam mal e eu não gosto de passar o dia a mandar fazer 'silêncio'".(P40)			
			"Porque tenho de saber gerir a turma, para que os alunos não se portem mal comigo".(P48)			

			“Não ser tão permissiva porque as crianças ganham muita confiança e depois são mais difíceis de "controlar"”.(P51)			
			“Tornar-me menos rígida porque acho que é o pode prejudicar mais a relação com os alunos”.(P53)			
			“Talvez abrandar um pouco a exigência de forma a que os alunos compreendam melhor”.(P56)			
			“Menos permissão porque por vezes sinto dificuldade em exigir silêncio”.(P63)			
			“Algumas vezes esta característica (ser emocional) afeta momentaneamente a minha prática docente em alguns momentos das aulas, podendo deixar-me levar pelo meu lado mais fleumático”.(P64)			
			“Maior abertura para que haja mais proximidade com os alunos”.(P65)			
			“Conformar-me que não posso ajudar todos os alunos porque a forma como o ensino está construída não permite fazê-lo”.(P73)			
			“Acreditar mais que todos conseguem porque fará com que eu seja melhor professor, compreendê-los mais e chegar até eles mais facilmente”.(P72)			

Quando inquiridos sobre se consideram que acrescentam algo à instituição onde lecionam e em que é que fazem a diferença no dia-a-dia³⁸, é possível observar apenas opiniões favoráveis, o que permitiu estabelecer a subcategoria *avaliação global positiva* (cf. Tabela 28).

Assim, os professores acreditam acrescentar valor à instituição onde lecionam pela *valorização pessoal e social* (37) - “Procuro colaborar nos aspetos organizacionais; gosto de novos projetos e desafios; procuro soluções de consenso entre as várias partes.” (P20) ou “Faço o melhor que sei e de forma responsável e crítica.” (P56) e pela *valorização dos alunos* (19) - “Na contribuição para um pensamento fora da caixa por parte dos alunos, pela sua liberdade e fomentado a criatividade.” (P21) ou “Transmito a ideia de que o conhecimento é algo atingível e divertido de modo a que todos o consigam alcançar e, espero eu, com gosto em fazê-lo. Mostro-me humana e humilde e tal também ajuda a estabelecer ligação com os meus alunos.” (P66)

Em suma, todos os participantes respondentes acreditam fazer a diferença no dia-a-dia, verificando-se somente a subcategoria *avaliação global positiva*. O indicador *valorização pessoal e social* é o mais apontado pelos docentes, traduzindo características, situações e/ou momentos que justificam a resposta positiva à pergunta.

³⁸ Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão da dimensão em estudo, os participantes 10, 34, 62, 64 e 68 não responderam a esta pergunta em específico.

Tabela 28

Considerações sobre o valor docente enquanto parte constitutiva de um estabelecimento de ensino

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Considerações sobre o valor docente enquanto parte constitutiva de um estabelecimento de ensino	Avaliação global positiva	Valorização pessoal e social	"Estabeleço boas relações com os colegas e promovo um bom ambiente de trabalho. Evito conflitos e estou sempre disponível a ajudar os colegas quando necessário. Prefiro ser prejudicado em prol do benefício dos colegas. Nunca sou mal-educado nem rebaixo os colegas".(P5)	37	56	18
			"Na capacidade de trabalho".(P6)			
			"A forma como me consigo adaptar a um grande número de alunos".(P7)			
			"Novas ideias e novas dinâmicas".(P8)			
			"Tento colaborar com o grupo e corresponder às expectativas e procuro manter uma boa relação com colegas".(P9)			
			"A ajuda entre colegas".(P11)			
			"Mais atividades culturais e artísticas".(P14)			
			"Sou muito profissional, organizada e boa colega".(P15)			
			"Cumpro com as minhas funções de forma positiva e correta. Trabalho bem em grupo".(P16)			
			"Como profissional julgo que contribuo para a instituição na medida em que procuro ser competente no meu trabalho promovendo o sucesso dos alunos, ajudar os colegas e promover os valores da instituição".(P18)			
			"Procuro colaborar nos aspetos organizacionais; gosto de novos projetos e desafios; procuro soluções de consenso entre as várias partes".(P20)			
			"Novas visões do mundo".(P22)			
			"A pensar".(P24)			
			"A forma como lido com os colegas numa gestão de conflitos e lhes transmito segurança".(P27)			
			"A minha formação ter sido numa escola com uma metodologia diferente do "normal"(P29)			
			"Dou o meu melhor todos os dias. Procuro chegar a todos de igual forma, sendo boa professora e boa colega".(P30)			
			"Cumprindo todas as tarefas exigidas pelas várias valências a mim atribuídas, penso que ajudo no melhor funcionamento da instituição".(P31)			
			"Na minha motivação".(P32)			
			"A minha organização pessoal".(P33)			
			"Criatividade, competição".(P38)			
			"Sou responsável, comprometo-me com as pessoas que confiam em mim e sou disponível para fazer o que for preciso".(P40)			
			"Desempenho da melhor forma que consigo as várias funções que me foram atribuídas".(P41)			

			"Penso que a experiência que adquiri ao longo de mais de duas décadas de ensino são uma mais valia no desempenho das minhas funções no Colégio".(P44)	19		
			"Nesta instituição ou noutra qualquer iria tentar ser o mais profissional possível".(P48)			
			"Faço o meu trabalho o melhor que consigo".(P49)			
			"Sou bastante dedicada no que faço e estabeleço uma boa relação com os meus alunos e colegas".(P50)			
			"Penso que dou o meu contributo par que haja um ensino de qualidade. Com facilidade me adapto aos novos desafios".(P52)			
			"A forma como as pessoas se relacionam".(P53)			
			"Sou uma pessoa proativa e que procura inovar. Onde acho que faço a diferença é na colaboração que dou aos meus colegas de departamento e não só".(P54)			
			"Faço o melhor que sei e de forma responsável e critica".(P56)			
			"Ligação com pares e alunos".(P57)			
			"Na criatividade".(P59)			
			"O rigor com que leciono".(P60)			
			"Gosto do meu local de trabalho e tenho uma boa relação com todos os profissionais, sejam eles docentes ou não docentes. Estabeleço facilmente uma relação de empatia com os alunos, pelo que confiam em mim. Penso que resolvo os problemas, quando surgem com rapidez e adequadamente à situação. Relativamente à prática docente, sou cumpridora, e domino os conhecimentos na minha área. Tenho facilidade em expor os conteúdos aos alunos e linguagem adequada à faixa etária a que leciono".(P67)			
			"Dedicação. Confiança".(P70)			
			"Qualidade na intervenção e no ensino".(P71)			
			"Como professora de muitos anos em penso que ajudo a criar uma estabilidade na equipa docente da instituição. Eu manifesto opinião".(P74)			
			"Procuro ajudar sempre os meus alunos, tentando encontrar o equilíbrio entre a transmissão de conhecimentos necessária e um ambiente que lhes proporcione o bom crescimento em sociedade (ex. relações saudáveis com os pares)".(P2)			
			"Relacionamento com os alunos".(P3)			
			"Considerando-me uma boa professora, sinto que no meu dia-a-dia ajudo os alunos, logo indiretamente acrescento valor à instituição em que lecciono".(P19)			
			"Na contribuição para um pensamento fora da caixa por parte dos alunos, pela sua liberdade e fomentado a criatividade".(P21)			
			"Enquanto professora julgo que trago inovação e dinâmica ao modo de lecionar a disciplina (geografia)".(P23)			
			"Acréscimo amor no que faço, ligo-me muito aos alunos e às suas necessidades. As minhas aulas são não só educativas, mas motivadoras".(P26)			

		Valorização dos alunos	"Gosto de diversificar as estratégias de lecionação e de promoção de aprendizagem, procuro ser dinâmica e proativa na promoção de atividades. Gosto de ajudar no que posso a quem necessita, procuro contribuir para um bom ambiente de trabalho".(P28) "Acrescento ideias, apresento outras formas de pensar e de atuar, desenvolvo projetos e contribuo para os bons resultados ao nível da avaliação externa".(P35) "Inspiro os estudantes".(P36) "Quero acreditar que sim. Na atitude desde um simples sorriso de bom dia ao desejo real de a cada dia ver os alunos melhorar, crescer, aprenderem e sentirem-se felizes na minha disciplina".(P39) "Considero-me uma boa profissional, conseguindo transmitir aos alunos o que se pretende de forma tranquila e sempre com boa disposição e sinto que nem todos os professores o conseguem. Por isso, sou uma mais valia!".(P42) "Nas disciplinas que leciono, sou alternativa e diferente da maioria dos meus colegas. Opto por formas distintas do convencional para "chegar" aos meus alunos dentro de sala de aula. Mas não é algo que eu planeie com antecedência, é, na verdade, inato em mim. Tenho abordagens fora do comum e do regular relativamente ao que é considerado "normal" na lecionação das minhas disciplinas".(P43) "Presto auxílio nas funções inerentes ao grupo de Educação Física, colaborando para um fim comum. Leciono de acordo com os princípios do colégio. Sinto que marco pela diferença na forma como consigo contactar e aceder ao íntimo de cada aluno".(P45) "Sinto o amor das crianças da minha turma e é fundamental haver uma boa relação entre professores e alunos".(P51) "Uma visão dinâmica com os adolescentes e uma forma divertida de dar aulas aos mais pequenos".(P63) "Alunos que aprendem uma nova língua".(P65) "Transmito a ideia de que o conhecimento é algo atingível e divertido de modo a que todos o consigam alcançar e, espero eu, com gosto em fazê-lo. Mostro-me humana e humilde e tal também ajuda a estabelecer ligação com os meus alunos".(P66) "Ser jovem, chego muito mais aos alunos e compreendo-os muito melhor. Conviver com os alunos fora das aulas, promove-se melhor relação e compreensão e conhecimento de todos. Ser feliz, dar aulas com motivação, felicidade, excitação faz com que os alunos sintam a minha emoção e envolve-os muito mais no processo de aprendizagem".(P72) "Faço com que os alunos alterem a ideia antiquada de existência de uma hierarquia entre professor e aluno para uma relação de simbiose".(P73)			

Foi igualmente solicitado aos participantes que apontassem três situações que correspondessem a uma aula ideal³⁹, pelo que, na subcategoria *ensino* (cf. Tabela 29) foi possível encontrar indicadores como o *acompanhamento e material pedagógico* – que reúne o maior número de frequências (51) - “Todos os alunos conseguem realizar os exercícios.” (P19) ou “Mais material.” (P54), a *participação dos alunos* (44) - “Uma aula em que os alunos conversam sobre uma situação que lhes é familiar e eu introduzo a ciência que está por detrás dessa situação.” (P5) e “Uma aula onde houvesse mais contacto com a prática e não só com livros e cadernos.” (P40), o *tempo* (7) - “Toda a aula que termine com um “já acabou?! Passou tão depressa que nem dei conta!” (P23) ou “Sem hora fixa para terminar.” (P44), a *planificação* (3) - “Seguir o planeamento do que estava previsto abordar naquela aula.” (P2) ou “Objetivos de aprendizagem cumpridos.” (P48), o *funcionamento interno da escola* (2) - “Sem interrupções de funcionários.” (P60) ou “Sem ruído ao redor.” (P60) e, finalmente, a *composição da turma* (1) - “Turmas com 15 alunos no máximo.” (P54).

Em conclusão, destaca-se o indicador *acompanhamento e material pedagógico*, em que os docentes relevam que a interação e a forma como lecionam traduzem a ideia de uma aula ideal.

³⁹ Não responderam a esta pergunta em específico (para além dos já referidos que não responderam a qualquer questão desta dimensão) os participantes 6, 7, 9, 10, 26, 29, 31, 32, 34, 35, 38, 42, 43, 49, 51, 52, 53, 56, 64, 65, 67, 71, 72, 73 e 74.

Tabela 29

Contributos para uma aula "ideal"

Categoria	Subcate- gorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não res- ponde
Contributos para uma aula "ideal"	Ensino	Planificação	"Seguir o planeamento do que estava previsto abordar naquela aula".(P2)	3	108	38
			"Enquadramento com o programa".(P14)			
			"Objetivos de aprendizagem cumpridos".(P48)			
		Composição da turma	"Turmas com 15 alunos no máximo".(P54)	1		
		Funcionamento interno da es- cola	"Sem interrupções de funcionários".(P60)	2		
			"Sem ruído ao redor".(P60)			
		Acompanha- mento e mate- rial pedagógico	"Dar maior foco aos alunos que necessitam de maior apoio para a aquisição das aprendizagens em causa".(P2)	51		
			"Tranquila".(P3)			
			"Eficaz".(P3)			
			"Material adequado".(P11)			
			"Excelentes aprendizagens".(P14)			
			"Partilha de conhecimentos entre professor e aluno".(P15)			
			"Aula onde se aprende".(P18)			
			"Todos os alunos conseguem realizar os exercícios".(P19)			
			"Quando os alunos estão recetivos e consigo apresentar uma situação nova e de forma cativante".(P20)			
			"Quando os alunos têm os seus objetivos definidos e consigo dar aos meus alunos a orientação e ajuda necessárias para terem sucesso".(P20)			
			"Quando os alunos conseguem aplicar os conhecimentos e competências adquiridas em novas situações".(P20)			
			"Uma aula em que existisse trabalho".(P21)			
			"Uma aula em que todos têm lugar (inclusiva)".(P45)			
			"Uma aula em que os alunos tenham elevado tempo potencial de aprendizagem (produtiva)".(P45)			
			"Uma aula onde as potencialidades individuais dos alunos são maximizadas (diferenciadora)".(P45)			
			"Pensar".(P24)			
			"Viajar".(P24)			
			"Memória".(P24)			

			"Uma aula dedicada à investigação, sem a interferência de outras atividades extracurriculares".(P27)			
			"Iniciar com uma questão".(P28)			
			"Sistematizo o que os alunos dizem".(P28)			
			"A exploração de uma atividade cultural (teatro, museu, cinema) com conteúdos inseridos no currículo, bem como a sua articulação com outras áreas do saber".(P33)			
			"A utilização de jogos didáticos para introdução ou consolidação de conteúdos".(P33)			
			"A construção de material didático com os alunos".(P33)			
			"O professor chega à aula e cumprimenta a turma com um sorriso. Diz o que se vai fazer naquela aula".(P36)			
			"Uma aula com evolução".(P39)			
			"Uma aula com entrega".(P39)			
			"Uma aula com alegria".(P39)			
			"Uma aula em que todos os alunos ouvem o que eu digo".(P40)			
			"Partilha de informação".(P41)			
			"Exposição do professor baseando-se nas partilhas dos alunos".(P41)			
			"Ambiente tranquilo".(P44)			
			"Conteúdos motivadores".(P48)			
			"Uma aula em que todos estão motivados para aprender".(P50)			
			"Um aula em que as crianças progridam nas aprendizagens".(P50)			
			"Aulas que envolvessem mais o trabalho em grupo".(P54)			
			"Mais material".(P54)			
			"Inclusiva".(P57)			
			"Aula diferenciada".(P57)			
			"Aula eclética".(P57)			
			"Uma aula ideal precisa de ter um professor que goste de exercer a sua profissão".(P62)			
			"Tolerância".(P63)			
			"Uma aula em que os alunos começam com uma situação problemática".(P66)			
			"Os alunos tentam encontrar a resposta para o problema".(P66)			
			"No final, os alunos conseguem fazê-lo e chegam a conclusões corretas".(P66)			
			"Uma aula onde todos os elementos presentes crescem como cidadãos".(P68)			
			"Uma aula ideal é aquela em que os alunos apreendem os conteúdos de forma agradável, motivadora e têm vontade de aplicá-los na prática".(P70)			
			"É uma aula em que mostram interesse e gosto pela matéria".(P70)			
		Participação dos alunos	"Permitir que os alunos com maior facilidade de aquisição de conhecimentos pudessem continuar a trabalhar autonomamente".(P2)	44		
			"Satisfação dos alunos".(P3)			
			"Uma aula em que os alunos conversam sobre uma situação que lhes é familiar e eu introduzo a ciência que está por detrás dessa situação".(P5)			
			"Uma aula em que os alunos descobrem, por eles próprios, experimentalmente, um conceito abordado numa aula teórica".(P5)			

			"Uma aula onde os alunos estão ansiosos por ouvir o que tenho a transmitir e conseguem conversar casualmente sobre um assunto científico".(P5) "Partilha de conhecimentos entre os alunos".(P8) "Apresentação de trabalhos dos alunos".(P8) "Aluno como agente ativo no seu processo de ensino e aprendizagem".(P8) "Crianças motivadas de casa".(P11) "Felicidade dos alunos é fundamental".(P14) "Alunos participativos e interessados".(P15) "Aulas interativas".(P15) "Dinâmica".(P16) "Aula interventiva".(P16) "Aula com muitas perguntas".(P16) "Uma aula em que os alunos participam e colaboram na construção do conhecimento coletivo".(P18) "Uma aula onde nos podemos divertir e conversar".(P18) "Todos os alunos estão dispostos a aprender".(P19) "Uma aula em que existisse boa disposição".(P21) "Uma aula em que existisse alguns momentos de conversa controlada".(P21) "Organizada".(P22) "De uma curiosidade de um aluno dar toda uma aula em que no final todos levassem algo novo".(P23) "Uma aula projeto em que os alunos pesquisassem, trabalhassem a informação corretamente e a apresentassem aos colegas (mais que uma aula, claro).(P23) "Componente muito prática".(P27) "O grupo turma procurar a resposta e no final os alunos apresentam o resultado da pesquisa".(P28) "Uma aula ideal seria trabalhar mais ao ar livre".(P30) "Há uma sequência expositiva, participada pontualmente pelos alunos, feita de modo dinâmico, com conhecimento, entusiasmo e carisma".(P36) "Depois, os alunos dividem-se por grupos e, com ajuda do professor, cada grupo leva a cabo uma sequência de atividades, com envolvimento de todos os estudantes em cada grupo e comentários formativos por parte do docente".(P36) "Uma aula onde houvesse mais contacto com a prática e não só com livros e cadernos".(P40) "Uma aula ao ar livre e mais dinâmica".(P40) "Aula de construção de conhecimento: pesquisa de informação por parte dos alunos".(P41) "Exposição ordenada de pontos de vista (sem ninguém falar por cima de ninguém)".(P44) "Alunos calmos".(P48) "Participação total".(P50) "Uma aula dinâmica".(P59) "Uma aula interativa".(P59) "Uma aula experimental".(P59) "Uma aula sem atrasos".(P60) "Alunos que estejam interessados e empenhados no processo de ensino-aprendizagem".(P62)			

			"Interação".(P63)			
			"Partilha".(P63)			
			"Uma aula onde se rebatem e digladiam argumentos de forma salutar".(P68)			
			"É uma aula em que se esforçam por fazer melhor".(P70)			
		Tempo	"Com tempo".(P22)	7		
			"Toda a aula que termine com um "já acabou?! Passou tão depressa que nem dei conta!".(P23)			
			"Não balizada em termos de horários previamente definidos".(P27)			
			"Não haver muita preocupação com os conteúdos".(P30)			
			"Não haver muita preocupação com o tempo".(P30)			
			"Sem hora fixa para terminar".(P44)			
			"Uma aula que flui sem darmos por isso".(P68)			

Foi perguntado aos professores se colaboram ativamente no seu departamento ou se encaram a profissão de forma mais individualista, pelo que cinquenta e três participantes (86,8%) responderam colaborar ativamente no seu departamento, ao passo que quatro participantes (6,6%) revelaram encarar a profissão de forma mais individual e outros quatro participantes (6,6%) referiram “um pouco das duas”.

Ao justificarem a resposta anterior⁴⁰, foi possível estabelecer duas subcategorias: (trabalho) *colaborativo* e (trabalho) *individualista* (cf. Tabela 30).

No que diz respeito à primeira subcategoria, que reúne o maior número de frequências (56), os docentes revelam a importância da *partilha de conhecimentos e preocupações* (56) - “Partilho trabalho com colegas e procuro melhorar o trabalho de todo grupo.” (P9) e “Trabalhar de forma colaborativa traz imensos benefícios e permite uma partilha de conhecimentos entre colegas.” (P34).

Já em relação à subcategoria – (trabalho) *individualista* (4), os professores defendem esta forma de trabalho pela *discordância sobre o funcionamento departamental* (4) – “Sinto que existe pouca discussão (pertinente) no departamento. As situações são informadas e são delegadas para serem realizadas.” (P7) ou “Não concordo com o método utilizado pelos meus colegas.” (P73)

Concluindo, o trabalho dos professores parece ser de índole colaborativa, justificado pela importância da *partilha de conhecimentos e preocupações*, o que evidencia o gosto pelo trabalho em grupo disciplinar.

Relativamente à última questão desta dimensão “Por dia, qual a média de horas que dedica à profissão?”, quarenta e cinco participantes (73,8%) revelaram que o tempo médio de dedicação diária se situa entre as cinco e as dez horas. Treze participantes (21,3%) revelaram que a profissão lhes ocupa mais de dez horas e três (4,9%) mostraram que a profissão lhes ocupa menos de cinco horas diárias.

⁴⁰ Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão da dimensão em análise, o participante 22 não respondeu a esta questão em específico.

Tabela 30

Trabalho colaborativo com o Departamento ou mais individualista

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Trabalho colaborativo com o Departamento ou mais individualista	Colaborativo	Partilha de conhecimentos e preocupações	"É muito importante a partilha de preocupações e experiências. Torna-me uma melhor docente".(P2)	56	56	14
			"Com várias ideias e propostas".(P3)			
			"Todas as planificações e materiais são partilhados e discutidos em departamento. É discutido, quase diariamente, o que é feito em sala de aula. Apenas em algumas situações se torna complicado colaborar ativamente, por exemplo, quando o colega tem uma metodologia completamente diferente e um modo diferente de abordar os conteúdos".(P5)			
			"Envolve-me em todas as propostas do grupo e nas próprias".(P6)			
			"É importante que o departamento colabore ativamente para que se criem novas atividades, novas ideias, novos conteúdos".(P8)			
			"Partilho trabalho com colegas e procuro melhorar o trabalho de todo grupo".(P9)			
			"Partilho ideias e opiniões".(P10)			
			"Como estou numa fase inicial, necessito de partilhar e pedir ajuda às minhas colegas".(P11)			
			"Correspondo a todas as exigências do departamento em termos de atividades e logísticas".(P14)			
			"Trabalho em grupo é fundamental".(P15)			
			"Só é possível desempenhar um bom trabalho se trabalharmos em grupo".(P16)			
			"Contribuo para a execução do trabalho inerente ao departamento (fichas, atas, elementos de avaliação)".(P18)			
			"Já trabalhei sozinha e considero que trabalhar em grupo é melhor, pois da troca de ideias surgem partilhas e todos aprendemos e podemos melhorar".(P19)			
			"Como coordenadora de departamento, procuro fomentar um bom espírito de equipa e de entreajuda".(P20)			
			"Em momentos existem trabalhos mais individualizados, contudo, todo o trabalho é partilhado com o departamento de forma a existir um maior contributo de informação e perspetiva".(P21)			
			"Só em equipa se consegue avançar e aprender".(P23)			
			"Reunimos e trocamos ideias sempre que necessário".(P26)			
			"Faço uso do culto de espírito de equipa e venero a interajuda".(P27)			
			"Toda a planificação semestral, semanal e de tarefas/trabalhos é feita de forma colaborativa entre os docentes que lecionam determinado nível".(P28)			
			"Partilho recursos com os colegas".(P29)			
			"Trabalho em equipa".(P30)			
			"No meu local de trabalho, é muito importante existir comunicação, pois existem vários professores a lecionar o mesmo ano. A partir do momento em que os testes são iguais, devemos procurar, na medida do possível, andar par a par".(P31)			
			"Gosto da troca de ideias, é a forma que melhor consigo organizar as minhas ideias, na discussão com o outro".(P32)			
			"Porque o trabalho de equipa é fundamental, já que o objetivo principal é o sucesso de todas as crianças a quem lecionamos. Pelo que, a partilha de experiências e entre ajuda é essencial".(P33)			

			"Trabalhar de forma colaborativa traz imensos benefícios e permite uma partilha de conhecimentos entre colegas".(P34) "Participo ativamente no meu Departamento colaborando, ajudando a construir ideias e apresentando sugestões".(P35) "Uma das áreas em que tenho tentado melhorar é ser mais colaborativo com colegas".(P36) "Trabalho de equipa, até porque sempre estive sozinho no grupo disciplinar".(P38) "Estou sempre preparada para participar, ajudar, intervir".(P39) "É importante a entre ajuda e o trabalho em equipa, distribuição de tarefas, partilha de documentos, tudo funciona melhor se for em equipa".(P40) "Coordeno e delego funções no que diz respeito às várias atividades do Departamento. Aponto soluções e giro conflitos. Supervisiono toda a atividade do Departamento."(P41) "O meu departamento engloba outras áreas disciplinares e por isso, colaboro mais ativamente em grupo disciplinar".(P42) "O trabalho em equipa é muito mais produtivo. É importante podermos trocar experiências e estratégias. A entreajuda é fundamental".(P43) "Colaboro ativamente em todas as atividades do Departamento, quer apresentando sugestões, quer seguindo orientações".(P44) "Considero que o trabalho colaborativo é fundamental para o sucesso da atividade docente".(P45) "Gosto de participar ativamente nas atividades do departamento e contribuir de forma ativa com ideias inovadoras".(P48) "Decidimos tudo em departamento e de acordo com a opinião de todos".(P49) "Gosto e faço questão de encarar a minha relação com os outros como uma relação de equipa".(P50) "É fundamental trabalhar em equipa porque trocam-se ideias e é uma mais valia".(P51) "Sou bastante ativa no meu grupo, partilho sempre os conhecimentos que vou adquirindo e proponho mudanças. Tenho sempre uma postura colaborante".(P52) "Colaboro e participo nas tarefas que me são propostas a nível de grupo disciplinar e de ano, mas a nível de preparação de aulas e materiais faço as coisas de forma mais individual e direcionada diretamente para os objetivos que quero atingir com os alunos".(P53) "Acho que o trabalho em grupo é mais eficaz".(P54) "É importante trabalhar em equipa".(P56) "Pela minha maneira de ser".(P57) "Trabalho num Departamento que motiva bastante".(P59) "A profissão não pode ser vista de forma individual. O trabalho colaborativo é fundamental e as TIC vieram ajudar imenso".(P60) "Nesta instituição há pouco trabalho individual, pois priorizam-se as equipas de trabalho".(P62) "Gosto muito de desenvolver trabalhos e partilhar ideias com as minhas colegas e sinto que tenho ainda capacidade para o fazer, apesar de ter mais idade que a maioria".(P63) "Só o trabalho em conjunto e a discussão de pontos de vista permite a evolução / melhoria".(P64) "É importante colaborar porque aprendemos sempre com os outros e sou individualista porque tenho a minha forma de trabalhar também".(P65) "Estou sempre disponível para ajudar ou para partilhar os meus materiais ou simplesmente ajudar na resolução de problemas com colegas "menos experientes".(P66)			

			"Penso que a interação entre os membros do mesmo grupo é importante para a união do mesmo. A participação ativa de cada uns dos mesmos trás mais valias ao conjunto, como por exemplo a partilha de diferentes pontos de vista, bem como o contributo individual para um objetivo que é comum".(P67)			
			"Só na partilha é que evoluímos enquanto professores".(P68)			
			"Gosto de trabalhar cooperativamente. Trabalharmos para o mesmo e irmos no mesmo caminho, mas também gosto de ter alguma liberdade e não ser uma cópia de alguém".(P70)			
			"Em grupo as decisões são mais coesas e aceites por todos".(P71)			
			"A interajuda é uma ferramenta de trabalho".(P74)			
	Individualista	Discordância sobre o funcionamento departamental	"Sinto que existe pouca discussão (pertinente) no departamento. As situações são informadas e são delegadas para serem realizadas".(P7)	4	4	
			"Tento colaborar com todos mas nem sempre é possível".(P24)			
			"Por ser jovem e estar num departamento com média de idade de 40 anos, faz com que a barreira de idade sobressaia mais bem como a experiência e não sejam tão adaptados ou mente-abertos para algumas ideias ou estratégias de ensino".(P72)			
			"Não concordo com o método utilizado pelos meus colegas".(P73)			

Os docentes foram convidados a refletir sobre a forma como os alunos os veem, sendo que, pela análise dos dados, encontramos respostas semelhantes, o que justificou a quantificação de ocorrências em unidades de enumeração (cf. Anexo 18). Deste modo, obtivemos como resultados as seguintes características por ordem decrescente, ainda vários participantes elencassem mais do que uma característica: *amigável* (22), *profissional* (21), *divertido(a)* (15), *exigente* (11), *responsável* (5), *dinâmico(a)* (5), *preocupado(a)* (4), *confiável* (4), *perfeccionista* (2), *distraído(a)* (2) e *organizado(a)* (1).

Conclui-se que os professores consideram que os alunos os veem positivamente, destacando-se a amizade e o profissionalismo como principais características.

Quando questionados sobre se se sentem valorizados relativamente ao que fazem (entenda-se não da parte do colégio, mas em relação a toda a comunidade escolar), trinta e quatro participantes (55,8%) responderam afirmativamente, sendo que vinte e cinco (40,9%) afirmaram não se sentir valorizados. Dois professores (3,3%) responderam “ocasionalmente”.

No que respeita à pergunta “Na relação com os pais (mesmo que não seja Diretor de Turma - DT, já reuniu alguma vez com pais) sente que, de um modo geral, os valores veiculados na instituição de ensino vão ao encontro dos familiares?”, trinta e um participantes (51%) responderam afirmativamente e um participante (1%) respondeu que não. Quinze professores (25%) assinalaram “ocasionalmente” e catorze (23%) assinalaram “não aplicável”.

⁴¹ Nesta dimensão do inquérito, os participantes 1, 4, 6, 17, 24, 25, 37, 40, 53, 56, 58, 61 e 64 não responderam a qualquer questão, o que permite contar com sessenta e um participantes respondentes. A opção “Não aplicável” corresponde aos participantes que se encontram no primeiro ano de trabalho no colégio ou que estão a iniciar a carreira docente. No entanto, nem todas as questões apresentam esta opção, dependendo se a resposta requer uma reflexão global sobre o tema ou se, pelo contrário, remete para a própria experiência dentro da instituição.

No momento de justificarem a resposta anterior⁴², obtivemos respostas que permitiram o seu enquadramento em duas subcategorias: *avaliação global positiva* e *avaliação global negativa* (cf. Tabela 31).

Favoravelmente, os docentes acreditam que os valores da instituição vão ao encontro dos valores familiares, por uma questão de *valorização do trabalho na instituição* (29) - “Penso que a maioria dos pais estão de acordo com os valores praticados do Colégio.” (P9) ou “Existe, por norma, uma boa ligação entre professores, alunos e respetivas famílias. Os valores e ideais veiculados pela Instituição são do agrado (por norma) da maioria dos pais que escolhem inscrever os filhos na Instituição.” (P43) e pela *adaptabilidade da instituição* (2) - “Embora por vezes haja alguma discrepância no que se afirma e o que realmente acontece.” (P14) ou “Porque o colégio adapta-se muitas vezes às solicitações dos pais.” (P54).

Relativamente à subcategoria *avaliação global negativa*, os participantes referem o *desajuste dos valores preconizados* (12) entre a instituição e a família - “Há pais pouco compreensivos.” (P51) e “Algumas vez os ideais do colégio não são os mesmo dos pais. O normal baseado na máxima “não se pode agradar a gregos nem a troianos”. (P72)

Assim, destaca-se claramente a subcategoria *avaliação global positiva* e o indicador *valorização do trabalho na instituição*, o que evidencia que a maior parte dos participantes reconhece que os valores escola-família são coincidentes.

⁴² Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão desta dimensão, os participantes 15, 22, 31 e 36 não responderam especificamente ao solicitado. Verificaram-se igualmente catorze respostas assinaladas com “não aplicável”.

Tabela 31

Concordância de atitudes e valores na relação escola-família

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não aplicável/Não responde
Concordância de atitudes e valores na relação escola-família	Avaliação global positiva	Valorização do trabalho na instituição	"Os valores são transmitidos".(P3)	29	31	31
			"De um modo geral, os valores e regras impostas no colégio são valorizados pelos pais e, na maioria dos casos, estes concordam com o que é incutido".(P5)			
			"Penso que existem situações em que os pais nem imaginam do que realmente se passa no dia a dia, no entanto sinto que continuamos a prestar um bom serviço às famílias".(P7)			
			"Penso que a maioria dos pais estão de acordo com os valores praticados do Colégio".(P9)			
			"Trabalho num colégio privado, escolhido pelos pais. Por norma, salvo questões pontuais, há uma partilha e aceitação dos valores veiculados na instituição".(P10)			
			"Os pais geralmente vão ao encontro das preocupações que o colégio tem com os alunos e participam de forma ativa quando isso lhes é solicitado".(P12)			
			"Os pais entendem, em grande parte, as razões do que fazemos e aceitam os nossos conselhos e diretrizes".(P16)			
			"Na maioria dos casos os pais colocam os alunos nesta instituição pelos valores veiculados e são alunos que frequentam o colégio desde a pré ou 1º ciclo até ao ensino secundário, exatamente porque os pais confiam no colégio".(P18)			
			"Felizmente, grande parte dos pais compreende que o ensino no colégio prima pela exigência e pelo rigor, o que nem sempre se traduz em bons resultados no imediato. Contudo, pais há que querem apenas bons resultados para os filhos, não valorizando, por isso, todo o processo inerente, o que faz com que nem sempre compreendam o nosso "modus operandi" e que, frequentemente, o questionem".(P20)			
			"Na generalidade os pais concordam com os valores do colégio e apoiam as suas decisões e ações".(P23)			
			"Os pais acreditam no meu trabalho, sentem segurança e transparência nos meus atos".(P27)			
			"O feedback dos pais é bastante positivo".(P30)			
			"O colégio somos nós, e os valores são os que passamos nas nossas aulas. No entanto, às vezes existe a ideia que o professor é que tem a função de educar, quando essa devia ser a função do agregado familiar".(P32)			
			"Os valores vão ao encontro dos familiares, mas nem sempre são reconhecidos".(P35)			
			"Penso que a instituição vai ao encontro das ansiedades e preocupações dos EE".(P38)			

			“Todos reconhecem os valores veiculados na instituição, na medida em que estes são valores universais preconizados por uma educação de qualidade para a formação de cidadãos responsáveis e ativos na sociedade”.(P41) “Os pais procuram uma escola com mais rigor a vários níveis e enquadra-se com a instituição”.(P42) “Existe, por norma, uma boa ligação entre professores, alunos e respetivas famílias. Os valores e ideais veiculados pela Instituição são do agrado (por norma) da maioria dos pais que escolhem inscrever os filhos na Instituição”.(P43) “De uma forma geral os pais sentem-se satisfeitos com os nossos projetos educativos”.(P47) “Tentamos humanizar a educação dos filhos”.(P48) “No geral os pais reconhecem e identificam-se com os valores da instituição. Por vezes, referem algum excesso de t.p.c (queixa que tem vindo a diminuir ao longo dos anos) e exigência”.(P52) “É um colégio familiar, cuja orientação promove valores que realçam a importância da família”.(P59) "Nas poucas interações que tive com EE foi perceptível que há harmonia entre o que o colégio oferece e o que as famílias procuram".(P60) “Acho que os pais se sentem dentro do projeto escolar”.(P63) “Maioritariamente os pais veem-se identificados nos valores fomentados pelo presente estabelecimento de ensino”.(P66) “Nem todos os familiares partilham da mesma opinião, contudo de uma forma geral os pais concordam com os valores veiculados e concordam com as decisões tomadas pela instituição”.(P67) “Todos os professores e pais almejam o bem estar e o salutar crescimento dos alunos/filhos, é impreterível partilhar e comunicar, se assim for, se existir sintonia entre todos, a comunidade escolar cumpriu a sua obrigação e os objetivos serão alcançados”.(P68) “Sim... trabalhamos todos para o mesmo... são poucos os que divergem ou não compreendem...”.(P70) “A instituição tenta promover atividades que incluem a presença e participação dos pais no dia a dia dos discentes”.(P74)			
			Adaptabilidade da instituição	2		
				12	12	

	Avaliação global negativa	Desajuste dos valores preconizados	"Há pais que esperam que seja o colégio a transmitir os valores básicos de cidadania, esquecendo-se de os pôr em prática com os próprios filhos".(P28)			
			"Já ouvi muitas queixas de EE's".(P39)			
			"Tem alturas que julgo que sim e alguns enc. de educação sinto que consideram que o colégio e o melhor projeto educativo para os seus filhos. Mas por vezes há enc. de educação que não concordam com absolutamente nada e parece que escolheram o projeto educativo a contra gosto".(P46)			
			"A maioria dos pais tem valores semelhantes aos da Instituição, no entanto existem alguns que distorcem esses valores".(P49)			
			"Nem sempre os pais respeitam esses mesmos valores".(P50)			
			"Há pais pouco compreensivos".(P51)			
			"Por vezes alguns pais são desconhecedores dos seus filhos em contexto escolar".(P55)			
			"Existe uma grande diversidade de famílias".(P57)			
			"Por vezes há diretrizes que não vão ao encontro do que a comunidade escolar necessita. A constante alteração no sentido das mesmas também baralha tanto os alunos como os Enc. Educação".(P71)			
			"Algumas vez os ideais do colégio não são os mesmo dos pais. O normal baseado na máxima "não se pode agradar a gregos nem a troianos".(P72)			

Quando questionados sobre a forma como conquistam os seus alunos de maneira a manter o controlo da aula e a disciplina⁴³, foi possível estabelecer as seguintes subcategorias: *abordagem prática* e *abordagem emocional* (cf. Tabela 32).

Relativamente à primeira subcategoria, que reúne o maior número de frequências (37), os professores acreditam que o mais importante é o *estabelecimento de regras* (37) - “Impondo o cumprimento de regras, mas sendo justa.” (P18) ou “Estipulando regras e limites muito bem definidos, mas onde também é possível existir momentos de diversão e de partilha de valores e/ou curiosidades.” (P66).

Já no que diz respeito à subcategoria – *abordagem emocional* – os professores defendem que conquistam os alunos pelo indicador de *proximidade* (23): “Tentando estabelecer relações empáticas.” (P10) ou “Vou falando de assuntos do dia-a-dia, que os alunos se interessem e depois falo da matéria que preciso de falar, mesmo às vezes a meio das explicações tento inserir exemplos atuais.” (P49)

Concluindo, a *abordagem prática* e o *estabelecimento de regras* são determinantes para a manutenção do controlo e disciplina em sala de aula.

⁴³ Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão desta dimensão, o participante 44 não respondeu a esta questão em específico.

Tabela 32

Representações docentes sobre a lecionação em termos de controlo e disciplina

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Representações docentes sobre a lecionação em termos de controlo e disciplina	Abordagem prática	Estabelecimento de regras	"Explicar as regras, aumentar um pouco o tom de voz quando necessário e explicar que podemos estar de vez em quando mais descontraídos mas sempre com respeito pelos outros".(P2)	37	37	14
			"Através do respeito de ambos".(P3)			
			"Disciplina e muita descontração".(P7)			
			"Apontando pontos a melhorar e elogiando as conquistas".(P9)			
			"Chamando-os à razão".(P11)			
			"Costumo dialogar com eles sobre as atitudes e as regras de sala de aula de forma a perceberem o porquê de terem de cumprir e respeitar e depois, se não resultar, acaba por ser um pouco com a aplicação de "castigos" para quem não cumpre as mesmas".(P12)			
			"Tornar claro que há momentos para tudo e há de haver certamente momentos mais descontraídos, mas quando estamos a trabalhar estamos a trabalhar e quando estou a explicar uma matéria exijo a sua atenção".(P13)			
			"Impondo o cumprimento de regras mas sendo justa".(P18)			
			"Com trabalho de qualidade e explicação da importância da disciplina".(P22)			
			"Converso com eles, de forma a que tentem perceber que não estou a gostar do seu comportamento e tento tirar deles as respostas ao comportamento deles em aula".(P26)			
			"Reforço as regras de sala de aula de forma diária e relembro que existe uma relação de proximidade entre os docentes e o Encarregado de Educação".(P28)			
			"Rigor nos momentos de trabalho e momentos de partilhas, de reflexão com o intuito de chegar a todos de uma forma mais natural".(P30)			
			"Penso que se os mesmos virem uma professora exigente e coerente, mas ao mesmo tempo compreensiva e preocupada com eles, os mesmos acabam por respeitar as aulas e o professor".(P31)			
			"Através de respeito mútuo".(P32)			
			"Com música, de forma a manter o foco".(P33)			
			"O respeito e a educação sempre foram princípios estabelecidos desde o início das sessões tal como uma lista de regras decididas pelos alunos".(P34)			
			"Os meus pedidos/ordens são sempre: conjugados pela positiva; devidamente fundamentados. Quando necessário, dou espaço á negociação. Sou um orientador, não um ditador".(P36)			
			"Com disciplina, regras, domínio das matérias e da realidade envolvente".(P38)			
			"Pelo respeito".(P39)			
			"Doseando a exigência, com bom humor e sensibilidade".(P41)			

			“O Diálogo e a assertividade é a base para um bom controle”.(P42) “Inicialmente são-lhes explicadas as regras de funcionamento dentro de sala de aula e esclarecido o facto de existir tolerância zero a faltas de respeito (entre alunos e alunos/professor). Os alunos fazem uma leitura individual do adulto que têm à sua frente e, tal como todo o Ser Humano, entendem os limites “transparentes” que existem. Mantenho um diálogo constante com os alunos e dou-lhes espaço para se expressarem e darem a sua opinião. Eles sabem que têm o meu respeito”.(P43) “Mostrando-lhes que se se portarem bem e forem bons alunos terão o melhor de mim”.(P48) “Com disciplina e boa disposição”.(P50) “Com exigência e brincadeira à mistura”.(P51) “Tentando por vezes fazer situações de aprendizagem diferentes e que vão sendo cada vez mais desafiadoras para se manterem motivados nas tarefas”.(P54) “Havendo momentos para trabalhar e momentos para descontrair”.(P55) “Ensino de qualidade e rotinas”.(P57) “Unicamente, através do respeito”.(P59) “Pela forma como comunico”.(P60) “Se as regras forem cumpridas, estaremos num ambiente propício ao processo de ensino aprendizagem”.(P62) “Estipulando regras e limites muito bem definidos mas onde também é possível existir momentos de diversão e de partilha de valores e/ou curiosidades”.(P66) “No início do ano converso sempre com os meus alunos, explicando as regras. As aulas não são todas iguais, mas é importante para os alunos que o professor não aparente ser algo que não é”.(P67) “É preciso criar um ambiente de mútuo respeito e entreaajuda (por vezes é difícil), mas a experiência é a mãe de todas as coisas, como referiu Duarte Pacheco Pereira”.(P68) “Com o conhecimento das matérias que leciono”.(P71) “Construí inicialmente uma relação de confiança com os meus alunos que me permite facilmente com recurso à comunicação controlar a aula e manter controlo”.(P73) “Pelo respeito!”.(P74)			
	Abordagem emocional	Proximidade	“O primeiro passo é sempre achar um ponto em comum, algo com o qual os alunos se identifiquem, e conversar um pouco em cada aula sobre isso. Às vezes perder 10 minutos de aula com um assunto completamente banal é a chave para depois se ter 50 minutos de uma aula excelente. E isso ajuda a criar um bom ambiente. Também tento partilhar um pouco de mim, para me tornar menos distante. A partir daí, na grande maioria dos casos, os alunos encaram-me como uma pessoa amigável e que lhes é próxima e não me tentam desafiar nem criar mau ambiente em sala de aula. Não consigo ser demasiado autoritário nem rígido, e também não acho que seja a melhor maneira de controlar a aula. Por vezes, com algumas turmas de alunos mais novos, ser demasiado pessoal equivale a anarquia dentro de sala de aula e aí tem-se de efetivamente exercer mais autoridade e rigidez”.(P5) “Realizando atividades que os motivem para a aprendizagem”.(P8)	23	23	

			"Tentando estabelecer relações empáticas".(P10) "Com honestidade e franqueza na relação pedagógica".(P14) "Com simpatia".(P15) "Diálogo e algum humor".(P16) "Respeitando-os como pessoas e como alunos e não os tratando apenas como mais um aluno, mas também sabendo um pouco das suas preocupações".(P19) "São várias as estratégias que uso desde o início do ano letivo com os meus alunos. A saber: desço ao nível dos alunos e falo com eles de igual para igual, faço uso do humor e da ironia quando é necessário e opto por ser diplomata em vez de chocar de frente com os alunos".(P20) "Conquisto com o conceito de igualdade, liberdade e responsabilidade".(P21) "Através da empatia, da escuta e do respeito mútuo".(P23) "Pelo diálogo e boa disposição".(P27) "Dou autocolantes, carimbos e faço um reforço positivo".(P29) "Envolvendo-nos nas práticas e nas dinâmicas de aula".(P35) "Conhecendo as suas potencialidades e fragilidades individuais".(P45) "Procuro ouvi-los e tento que confiem que quero o seu bem. Procuro respeitá-los como pessoas para que possa a relação seja de respeito recíproco. Tento que encontrem a sua motivação para a disciplina".(P46) "Brinco muito com eles, sem deixar de manter a disciplina".(P47) "Vou falando de assuntos do dia-a-dia, que os alunos se interessem e depois falo da matéria que preciso de falar, mesmo às vezes a meio das explicações tento inserir exemplos atuais".(P49) "Tento partir sempre da premissa: "Elogiar em grupo e repreender em privado". Embora nem sempre seja fácil".(P52) "Com temas sempre interessantes para cada idade".(P63) "Cativando o interesse deles".(P65) "Tento fazer aulas divertidas e dinâmicas. Os alunos sabem que este tipo de aulas ocorrem quando eles têm uma boa atitude".(P69) "Apelando ao coração... Dando-lhes o comando... tendo eu ficado com ele...".(P70) "Ideias com que eles se identificam mais do que criando o controlo através de gritos, castigos ou regras. Faço algo que mexa com o emocional deles e que os leve a mexer com o seu racional e perceber o que está correto fazer naquele momento em concreto".(P72)			

Os professores foram igualmente inquiridos sobre se sentem pressão quando têm alunos sujeitos a avaliação externa, sendo que vinte e um participantes (34,4%) referiu que sim, enquanto doze participantes (19,7%) afirmou que não. No entanto, vinte e oito docentes (45,9%) responderam que “nunca tiveram alunos sujeitos a avaliação externa”. Chamados a justificar a resposta anterior⁴⁴, alguns professores manifestaram-se favoravelmente em relação ao assunto e outros manifestaram-se negativamente, o que permitiu estabelecer as subcategorias: *avaliação global positiva* e *avaliação global negativa* (cf. Tabela 33).

Relativamente à primeira subcategoria, que reúne o maior número de frequências (21), os professores sentem pressão em relação à avaliação externa pelo *sentido de responsabilidade* (21) - “A avaliação externa é um barómetro do nosso trabalho, embora considere que não reflete exatamente a qualidade do mesmo, dadas as condicionantes desse processo avaliativo.” (P41) ou “Tenho sempre receio de não ter cumprido com a minha obrigação profissional, de não ter sabido transmitir certos conhecimentos...” (P68). e para a segunda subcategoria, obtivemos o indicador: “Consciência do trabalho realizado”.

No que diz respeito à subcategoria – *avaliação global negativa* (10) – os professores afirmam ter *consciência do trabalho realizado* (10), daí não se sentirem pressionados pelas avaliações externas: “Não sinto qualquer pressão.” (P3) ou “As avaliações não demonstram o que “realmente” se aprendeu.” (P59)

Concluindo, os professores sentem pressão no contexto de avaliação externa pelo *sentido de responsabilidade* que lhe está associado.

À última pergunta desta dimensão “A que se devem, em primeiro lugar, os resultados académicos dos seus alunos: à intervenção do professor ou ao próprio aluno?”, quarenta participantes (65,6%) afirmam que os mesmos se devem ao próprio aluno, enquanto que vinte e um docentes (34,4%) referem que os resultados se devem primeiramente à intervenção do professor.

⁴⁴ Consideraram-se apenas as respostas de “sim” e “não” à questão anterior. Para além deste dado, importa referir que os participantes 14 e 66 não responderam especificamente a esta questão. A coluna “Não responde” contempla, portanto, os vinte e oito participantes que responderam não terem alunos sujeitos a avaliação externa, mais os dois referidos anteriormente que não deram resposta concreta ao solicitado e os treze participantes que não responderam a qualquer questão desta dimensão.

Tabela 33

Justificação para a existência ou não de pressão nos momentos de avaliação externa

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Justificação para a existência ou não de pressão nos momentos de avaliação externa	Avaliação global positiva	Sentido de responsabilidade	"Inevitavelmente, a pressão que recai sobre os alunos recai também sobre mim porque me sinto responsável pelas aprendizagens que eles fizeram. É impossível não sentir que, quando as coisas correm mal, que podíamos ter feito algo mais ou algo diferente. Por outro lado, também me sinto orgulhoso quando as coisas correm bem e fico contente por ter ajudado. À parte de tudo isto, o facto de trabalhar num colégio privado também coloca pressão sobre mim, uma vez que me sinto responsável pelos resultados que eles venham a ter e a imagem que isso trará para o colégio".(P5)	21	21	43
			"Nota-se a ansiedade de saber que quem os vai avaliar é um estranho e não o professor que os conhece".(P10)			
			"Sim, porque no 1º Ciclo geralmente as avaliações externas não estão adequadas às faixas etárias dos alunos e acabam por não refletir o trabalho feito em sala de aula".(P12)			
			"Quero que obtenham um bom resultado, quando disso depende o seu futuro".(P16)			
			"Em parte por causa dos rankings, e noutra parte por causa dos alunos, pois desejo o seu sucesso".(P18)			
			"Uma avaliação externa, por ser externa, não testa apenas o aluno, mas também o professor, o que justifica a pressão que sinto".(P20)			
			"Pressão pessoal e não imposta. Porque os alunos têm de demonstrar num par de horas conhecimentos de um ciclo inteiro!!".(P23)			
			"Os rankings são muito importantes nos colégios privados e os professores sentem alguma pressão em manter/subir a posição a nível nacional".(P28)			
			"Sinto pressão, no sentido que quero que o trabalho desenvolvido ao longo do ano seja espelhado nessa avaliação. No entanto, às vezes tal não acontece e acaba por ser muito frustrante tanto para o professor como para o aluno".(P31)			
			"É sempre uma responsabilidade extra, mas o nosso trabalho é feito em sala de aula, e todos fazemos o nosso melhor".(P32)			
			"Preocupa-me o futuro dos alunos e a entrada no ensino superior".(P35)			
			"No particular vivemos da avaliação externa, somos contratados e avaliados em função dos resultados da avaliação externa".(P38)			
			"A avaliação externa é um barómetro do nosso trabalho, embora considere que não reflete exatamente a qualidade do mesmo, dadas as condicionantes desse processo avaliativo".(P41)			

			“Numa Instituição privada existe sempre a pressão de atingir bons resultados, que serão o reflexo de uma boa posição no Ranking. Ainda assim, essa preocupação e pressão já foi, na meu caso, mais preocupante e viciada. Cada vez mais pretendo o sucesso dos meus alunos para seu benefício e não para benefício da Instituição. Faço o melhor que posso com as condições que me são proporcionadas e com as capacidades de cada aluno (que podem ser muito heterogêneas)”.(P43)			
			“Porque, no fundo, é também o meu desempenho que está a ser avaliado. Digo, muitas vezes, aos alunos que o sucesso deles é o meu sucesso”.(P44)			
			“Sinto que eles são o espelho do meu trabalho, muito embora saiba que o que fazem depende em grande parte da sua vontade e querer estudar, progredir e brio”.(P46)			
			“Sempre que há avaliação externa, tento sempre dar-lhes todas as ferramentas necessárias para que possam ter um bom desempenho”.(P48)			
			“É sempre uma grande responsabilidade ter de levar alunos a avaliação externa e pensar se fez tudo o que podia para ajudar a terem os melhores resultados”.(P49)			
			“O professor é o transmissor do conhecimento e cabe ao aluno, como resultado do seu trabalho autónomo, aplicar esses e outros conhecimentos que tenha adquirido. Implicitamente o professor sente a pressão, dado que o sucesso ou insucesso do aluno é atribuído ao professor”.(P67)			
			“Tenho sempre receio de não ter cumprido com a minha obrigação profissional, de não ter sabido transmitir certos conhecimentos...”.(P68)			
			“É a minha avaliação que está presente também...”.(P70)			
	Avaliação global negativa	Consciência do trabalho realizado	“Não sinto qualquer pressão”.(P3)	10	10	
			“Sinto plena confiança no trabalho que desenvolvo com os meus alunos e também tenho a consciência dos alunos para os quais a avaliação não vai correr bem”.(P13)			
			“Os meus alunos estão bem preparados”.(P15)			
			“Sou a favor da avaliação externa, sei o trabalho que faço com os meus alunos e a preparação que realizo antes das avaliações para os preparar”.(P19)			
			“Estou ciente das minhas capacidades enquanto profissional”.(P42)			
			“Faço o meu trabalho o melhor que sei e que posso”.(P50)			
			“Considero que os resultados dessa avaliação vão permitir fazer um balanço do meu trabalho, revelando os pontos fortes e fracos. Para melhor o meu desempenho”.(P52)			
			“Acho que os alunos estão preparados para esse tipo de avaliações”.(P54)			
			“As avaliações não demonstram o que "realmente" se aprendeu”.(P59)			
			“Eu tenho consciência do trabalho que desempenho e avaliação externa poderá ajudar a melhorar o meu trabalho se for o caso disso”.(P74)			

Segundo os participantes⁴⁶, os motivos de permanência no ensino privado passam por questões ligadas à *segurança*, ao *ambiente*, à *localização geográfica*, ao *reconhecimento*, ao *desafio* e aos *alunos* (cf. Tabela 34).

Relativamente à subcategoria com maior número de frequências – *segurança* (35) – os professores indicam para tal a *estabilidade pessoal e profissional* (35): “Estabilidade e segurança.” (P41) ou “Possibilidade de progressão.” (P61). Segue-se-lhe a subcategoria – *alunos* (14) – onde se valorizam concretamente os indicadores *comportamento* (5): “Bom comportamento e boa educação da generalidade dos alunos.” (P5) ou “A relação de proximidade com os alunos.” (P46), *continuidade* (4): “Projetos e sua continuidade (uma vez que possibilita a continuidade da realização do trabalho com o grupo turma).” (P23) e “A continuidade que conseguimos ter com as turmas.” (P56), *interesse* (4): “Interesse demonstrado pelos alunos no seu processo de aprendizagem (sobretudo quando comparado com muitos outros locais).” (P23) ou “Grupo de alunos maioritariamente ambiciosos e com objetivos definidos.” (P41) e *incapacidade de lidar com problemas sociais/familiares* (1): “Não quero lidar com discentes que vivem situações de dificuldade, pois terei dificuldade emocional para lidar com a ideia de violência parental, fome, abandono e outras situações vivenciadas no ensino público por alguns alunos.” (P74).

Em igualdade de frequências (9), encontram-se as subcategorias *localização geográfica* e *reconhecimento*. Relativamente à primeira, destaca-se o indicador *proximidade a casa/família* - “A curta distância de casa trabalho de forma a otimizar o tempo.” (P27) ou “Distância casa – trabalho.” (P70) e no que diz respeito à segunda subcategoria, relevam-se os indicadores *oportunidade* (8): “Entrada mais facilitada para o ensino.” (P22) ou “Oportunidade e qualidade do trabalho.” (P69) e *reconhecimento* (1): “Reconhecimento de bons profissionais.” (P22)

⁴⁵ Nesta dimensão do inquérito, os participantes 1, 4, 7, 12, 17, 25, 31, 37, 40 e 58 não responderam a qualquer questão, o que permite contar com sessenta e quatro participantes respondentes. A opção “Não aplicável” corresponde aos participantes que se encontram no primeiro ano de trabalho no colégio ou que estão a iniciar a carreira docente, que neste caso concreto corresponde a onze participantes. No entanto, nem todas as questões apresentam esta opção, dependendo se a resposta requer uma reflexão global sobre o tema ou se, pelo contrário, remete para a própria experiência dentro da instituição.

⁴⁶ Os participantes 11 e 18 não responderam a esta pergunta em específico. O número do participante repete-se, uma vez que se elencam em muitos casos vários motivos de permanência.

Segue-se-lhe a subcategoria – *ambiente* – onde se destaca o indicador *cordialidade* (6): “Bons colegas.” (P16) ou “Bom ambiente.” (P56) e, por fim, a subcategoria – *desafio* – onde os professores privilegiam o indicador *criatividade* (4): “O desafio, liberdade criativa.” (P38) ou “Até agora tenho sempre preferido trabalhar em escolas com projetos educativos interessantes, mais virados para a comunidade.” (P63).

Deste modo, conclui-se que os motivos de permanência no ensino privado passam pela segurança, que se traduz na ideia de *estabilidade pessoal e profissional*, o que evidencia que a permanência no ensino privado assenta sobretudo em motivos pessoais e não pedagógicos.

Tabela 34

Motivos de permanência no ensino privado

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não aplicável/não responde
Motivos de permanência no ensino privado	Segurança	Estabilidade pessoal e profissional	"Estabilidade".(P3)	35	35	23
			"Estabilidade profissional".(P5)			
			"Estabilidade na contratação".(P10)			
			"A estabilidade".(P14)			
			"A estabilidade".(P15)			
			"A estabilidade".(P16)			
			"A estabilidade que proporciona".(P19)			
			"Já lectionei no ensino público e talvez não tenha tido a melhor experiência. Aconteceu numa altura em que as regras dos concursos mudavam constantemente e os resultados só saiam no final de setembro. Acabei por ficar colocada na mesma escola dois anos consecutivos mas não pude dar continuidade às minhas turmas. No ensino privado encontrei um projeto sólido e estável, que procura a qualidade e a excelência, e onde me sinto realizada porque tenho condições para trabalhar da melhor forma possível. Sinto que o meu lugar depende do meu trabalho e da minha competência e não de um concurso nacional que não tem em conta as minhas capacidades profissionais".(P20)			
			"Não ter de saltitar de local todos os anos e toda a adaptação que tal implica".(P23)			
			"A estabilidade".(P24)			
			"A estabilidade".(P27)			
			"Numa determinada altura por segurança monetária. Por que tinha um filho pequeno para educar e criar".(P28)			
			"Estabilidade".(P30)			
			"A estabilidade".(P32)			
			"A estabilidade familiar".(P35)			
			"Contrato de trabalho".(P39)			
			"Estabilidade e segurança".(P41)			
			"A estabilidade anual".(P42)			
			"Estabilidade económica".(P43)			
			"A estabilidade profissional".(P44)			
			"A estabilidade do local de trabalho, do horário de trabalho".(P46)			
			"Estabilidade. No ensino público nunca se sabe o que nos espera a cada ano".(P47)			

			"A estabilidade profissional e financeira".(P48)			
			"Estabilidade familiar, pois todos os anos sabe-se em que escola se ensina".(P49)			
			"A estabilidade".(P52)			
			"A estabilidade e tranquilidade profissional".(P53)			
			"A estabilidade financeira".(P55)			
			"Regras de trabalho".(P57)			
			"O mercado de trabalho".(P60)			
			"Estabilidade".(P61)			
			"Possibilidade de progressão".(P61)			
			"Alguma estabilidade profissional".(P62)			
			"Estabilidade".(P64)			
			"A grande instabilidade na carreira ou na garantia de trabalho no ensino público".(P66)			
			"A estabilidade profissional".(P67)			
			Ambiente			
	"Bons colegas".(P16)					
	"O grupo de pessoas com quem trabalho".(P46)					
	"Um departamento com quem gosto de trabalhar".(P49)					
	"A boa relação com os outros e o bom ambiente".(P50)					
	"Bom ambiente".(P56)					
	Localização geográfica	Proximidade a casa/família	"A proximidade de casa".(P6)	9	9	
			"Proximidade de casa".(P10)			
			"A localização da instituição".(P19)			
			"A curta distância de casa trabalho de forma a otimizar o tempo".(P27)			
			"Estabilidade geográfica".(P43)			
			"A proximidade da residência".(P52)			
			"A localização".(P55)			
			"A proximidade relativamente ao domicílio".(P59)			
			"Distância casa – trabalho".(P70)			
		Individualidade	"Reconhecimento de bons profissionais".(P22)	1	9	
			"Entrada mais facilitada para o ensino".(P22)	8		

	Reconhecimento	Oportunidade	"Uma opção tomada há muitos anos quando era impossível ter lugar no ensino público".(P43)			
			"Poucos anos de serviço".(P51)			
			"Não conseguir ser colocado no ensino público".(P54)			
			"Não conseguia entrar no ensino público, foi o privado que me deu a oportunidade de ensinar".(P68)			
			"Oportunidade e qualidade do trabalho".(P69)			
			"Falta de alternativa no ensino público".(P71)			
			"O facto de até agora não ter conseguido arranjar nada melhor. Mas também não procurei afincadamente".(P72)			
	Desafio	Criatividade	"Considero que, num colégio privado, o meu trabalho é mais direccionado para os alunos".(P9)	4	4	
			"O desafio, liberdade criativa".(P38)			
			"A exigência no ensino".(P62)			
			"Até agora tenho sempre preferido trabalhar em escolas com projetos educativos interessantes, mais virados para a comunidade".(P63)			
	Alunos	Comportamento	"Bom comportamento e boa educação da generalidade dos alunos".(P5)	5	14	
			"O comportamento dos alunos".(P6)			
			"Ambientes socioeconómicos favorecidos".(P14)			
			"A relação de proximidade com os alunos".(P46)			
			"Alunos que não dão muitos problemas comportamentais".(P49)			
		Continuidade	"Projetos e sua continuidade (uma vez que possibilita a continuidade da realização do trabalho com o grupo turma)".(P23)	4		
			"Possibilidade de dar continuidade às turmas".(P44)			
			"Dar continuidade aos projetos dos quais faço parte".(P53)			
			"A continuidade que conseguimos ter com as turmas".(P56)			
		Interesse	"Os alunos".(P13)	4		
			"Bons alunos".(P16)			
			"Interesse demonstrado pelos alunos no seu processo de aprendizagem (sobretudo quando comparado com muitos outros locais)".(P23)			
			"Grupo de alunos maioritariamente ambiciosos e com objetivos definidos".(P41)			
		Incapacidade de lidar com problemas sociais/familiares	"Não quero lidar com discentes que vivem situações de dificuldade, pois terei dificuldade emocional para lidar com a ideia de violência parental, fome, abandono e outras situações vivenciadas no ensino público por alguns alunos".(P74)	1		

Quando questionados sobre se colocariam a hipótese de matricular um filho seu no ensino privado, cinquenta e três participantes (83%) responderam afirmativamente, enquanto que onze participantes (17%) responderam que não.

Os participantes foram chamados a justificar a resposta anterior, verificando-se respostas semelhantes⁴⁷ que possibilitaram a quantificação de ocorrências em unidades de enumeração (cf. Anexo 19). Assim, obtiveram-se como resultados os seguintes motivos por ordem decrescente: *acompanhamento mais próximo* (16), *segurança* (15), *qualidade do ensino* (13), *ausência de alternativa viável* (5), *gestão familiar/horária* (4), *estabilidade do corpo docente* (3), *instalações* (2) e *maior número de atividades* (2).

Destaca-se, portanto, o *acompanhamento mais próximo* seguido da *segurança* como motivos principais para matricular um filho no ensino privado.

No momento em que foram inquiridos sobre se optariam por colocá-lo na mesma instituição onde lecionam, trinta e cinco participantes (55%) revelaram que sim, enquanto que vinte e nove participantes (45%) afirmaram que não.

Os participantes justificaram a resposta anterior⁴⁸, manifestando opiniões favoráveis e desfavoráveis, o que permitiu o estabelecimento de duas subcategorias: *avaliação global positiva* e *avaliação global negativa* (cf. Tabela 35).

Em relação à subcategoria – *avaliação global positiva* – que reúne o maior número de frequências (35), foi possível encontrar razões justificativas que se prendem com os *valores veiculados* (23) - “Confiança na instituição.” (P16) ou “Corpo docente profissional e dedicado.” (P55), seguindo-se a *gestão familiar/horária* (9) - “Por questões de logística familiar.” (P23) ou “Mobilidade.” (P39) e, por fim, o *acompanhamento mais próximo* (3) - “Até ao momento, parece-me haver harmonia entre os professores, cooperação, o que transparece em muito para os alunos. É importante um bom ambiente dentro de sala e fora dele. Os alunos estão felizes e bem integrados.” (P2) ou “Acho que os alunos, de uma forma geral, são felizes neste colégio.” (P47)

No que diz respeito à *avaliação global negativa* (27), os participantes referem que não colocariam um filho na mesma instituição onde lecionam por três motivos:

⁴⁷ Não responderam a esta questão os participantes já referidos no início desta dimensão, os participantes que responderam “não” à questão anterior e alguns respondentes elencaram mais do que uma razão, o que foi tido em conta para os resultados que se apresentam.

⁴⁸ Não constam, naturalmente, as respostas dos participantes que não responderam a qualquer questão desta dimensão e os participantes 51 e 65 que não responderam a esta pergunta em específico.

distinção clara entre família e trabalho (22) - "Porque considero que é necessário que exista separação entre o local de trabalho dos pais e o local de ensino (que é o local de trabalho) dos filhos." (P19) ou "Não gosto de misturar assuntos." (P56), *reprovação da forma de ensino* (4) - "Por não concordar com algumas estratégias/forma de ensino." (P21) ou "Demasiada exigência e orientação para os resultados." (P32) e, finalmente, pela *vertente financeira* (1) - "O encargo financeiro seria exponencialmente mais elevado do que colocar os filhos na escola pública." (P48).

Concluindo, destaca-se que os participantes matriculariam um filho seu na mesma instituição onde lecionam, sobretudo, pelos *valores veiculados*.

Tabela 35

Possibilidade de matrícula de um filho na mesma instituição privada onde leciona o pai/a mãe

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Possibilidade de matrícula de um filho na mesma instituição privada onde leciona o pai/a mãe	Avaliação global positiva	Acompanhamento mais próximo	"Até ao momento, parece-me haver harmonia entre os professores, cooperação, o que transparece em muito para os alunos. É importante um bom ambiente dentro de sala e fora dele. Os alunos estão felizes e bem integrados".(P2)	3	35	12
			"Acho que os alunos, de uma forma geral, são felizes neste colégio".(P47)			
			"Porque é uma excelente instituição, isso transparece nas conversas dos alunos. Eles sabem que são queridos e bem tratados, que são o centro, o foco último da instituição".(P68)			
		Gestão familiar/horária	"Por ser mais conveniente".(P6)	9		
			"Por questões de logística familiar".(P23)			
			"Razões logísticas".(P26)			
			"Por uma questão de me proporcionar mais tempo para dedicar ao apoio académico do meu filho".(P27)			
			"Porque saberia distinguir a relação do trabalho da familiar".(P33)			
			"Gestão familiar".(P35)			
			"Mobilidade".(P39)			
			"Por uma questão de logística".(P54)			
			"Porque valorizo a capacidade de autogestão das infraestruturas e autonomia pedagógica".(P74)			
			"O ensino é de qualidade".(P8)	23		
			"Porque é prático mas essencialmente porque acredito que é um bom colégio".(P9)			
			"Estão na mesma instituição. Porque acredito nos valores veiculados".(P10)			
			"Gosto dos valores e da exigência preconizada pelo Colégio, principalmente nas disciplinas de Português e Matemática".(P13)			
			"Confiança na instituição".(P16)			
			"Porque acredito na qualidade do ensino".(P18)			
			"Porque acredito no projeto do colégio, promove a qualidade e a excelência, tem uma equipa estável e um ambiente propício ao desenvolvimento saudável das crianças e jovens".(P20)			
			"Pela qualidade de ensino".(P22)			
			"Ambiente".(P24)			

		Valores veiculados	"Porque é uma instituição de enorme prestígio onde se encontra uma belíssima equipa nas diferentes áreas".(P34) "O colégio oferece um serviço educativo de excelência".(P36) "Os objetivos são largamente alcançados".(P38) "Porque confio no trabalho dos meus colegas".(P44) "Confio no trabalho que é desenvolvido na instituição onde trabalho. Considero um espaço seguro e que permite um crescimento equilibrado da minha filha".(P53) "Corpo docente profissional e dedicado".(P55) "Conheço o corpo docente e confio no mesmo".(P57) "É uma instituição que prima pelo rigor e por ter alunos educados segundo valores que considero essenciais".(P62) "Porque gosto do restante corpo docente, das instalações e do ambiente em geral".(P63) "É uma instituição estável, com um corpo docente estável e com preocupação para com os alunos".(P67) "É uma boa instituição".(P69) "Tem boas bases para que a criança desenvolva em plenitude em vários campos".(P70) "Porque já lá estive e muito do que sou foi graças a ele".(P72) "Apesar de não concordar com todas as regras da instituição na qual lecciono, considero que os profissionais que nela existem são exemplo".(P73)			
	Avaliação global negativa	Distinção clara entre família e trabalho	"Começava a ser visto como o filho do/a prof/a".(P3) "Não iria querer ser professor no mesmo local onde o meu filho estuda. Inevitavelmente, iria saber aspetos da vida do meu filho que ele poderia não querer que eu soubesse. Também já fui aluno e, muitas vezes, as últimas pessoas que queria ver na escola eram os meus pais".(P5) "Para que não houvesse interferência de ambas as partes".(P14) "Devido à proximidade".(P15) "Porque considero que é necessário que exista separação entre o local de trabalho dos pais e o local de ensino (que é o local de trabalho) dos filhos".(P19) "Na minha opinião os filhos não devem estar sempre sob o alcance dos pais. Criar as suas defesas e estratégias de sobrevivência na sociedade em que estamos inseridos".(P28) "Porque iria ser conhecido como o filho de...e não como sendo o próprio aluno".(P30) "Não creio que seja vantajoso para o meu filho estar na instituição onde leciono".(P45) "Não considero ser fácil estabelecer a separação do Eu-Encarregado de Educação e do Eu-Profissional".(P41) "Não gosto que me confundam com o ser colega ou ser "mãe" de um aluno".(P42)	22	27	

			“Porque quero ter o papel de Encarregado de Educação sem qualquer restrição e isso não é possível no estabelecimento de ensino no qual leciono. Tem de existir um distanciamento que eu sei que não acontece aqui”.(P43) “Porque considero que a escola é o "mundo dos adolescentes" e não gostaria que os meus filhos se sentissem condicionados de alguma forma com a minha presença”.(P46) “Os horários ficariam dependentes um do outro”.(P49) “Porque considero que o meu local de trabalho não deverá ser o mesmo local que a minha filha frequenta”.(P50) “Acho importante cada um de nós ter o seu espaço próprio”.(P52) “Não gosto de misturar assuntos”.(P56) “Para não confundir o funcionário com o cliente”.(P60) “Não acho saudável ter o filho no mesmo local de trabalho”.(P61) “Simplesmente, por não querer misturar vida pessoal com a profissional”.(P64) “Não considero benéfico "misturar" a dimensão profissional com a pessoal no mesmo local”.(P66) “Acho que cada um tem o seu espaço e o meu filho deverá seguir o seu caminho próprio e o pai o dele”.(P71)						
			Reprovação da forma de ensino			"Por não concordar com algumas estratégias/forma de ensino".(P21) “Porque tenho preferência noutras instituições”.(P29) “Demasiada exigência e orientação para os resultados”.(P32) “Pela competitividade gerada entre alunos e a valorização das notas, em detrimento da formação humanista do indivíduo”.(P59)	4		
						Vertente financeira		"O encargo financeiro seria exponencialmente mais elevado do que colocar os filhos na escola pública".(P48)	1

Chamados a posicionarem-se sobre o papel dos sindicatos, vinte e três participantes (36%) responderam que os mesmos são importantes, enquanto que vinte e dois (34%) pronunciaram-se negativamente. Dezanove participantes (30%) responderam “ocasionalmente”.

Para justificarem a sua opinião⁴⁹, encontraram argumentos favoráveis, mas também desfavoráveis, o que permitiu o estabelecimento de duas subcategorias: *avaliação global positiva* e *avaliação global negativa* (cf. Tabela 36).

Primeiramente, importa destacar que a *avaliação global negativa* é a que reúne maior número de frequências (30), referindo os participantes que os sindicatos mostram *inatividade* (26) - “Nem sempre nos apoiam quando necessitamos deles.” (P28) e “Na sua maioria em nada ajudam a reivindicar direitos, especialmente no ensino particular e cooperativo.” (P66) e muitos são associados por uma questão de *obrigação contratual* (2) - “Estou inscrita num sindicato porque sou obrigada pelo meu contrato de trabalho. Até hoje não sinto que isso me tenha sido uma mais valia de alguma forma, muito pelo contrário.” (P19) ou “Até ao momento só serviu para descontar uma parte do ordenado.” (P57). Por fim, *ex aequo* com o indicador anteriormente mencionado ao nível de frequências, os professores referem-se ao *excesso de sindicatos* (2) - “Deveriam ser, mas não o são. Existem demasiados sindicatos de professores, cada um defendendo o seu interesse e cor política. Seria muito importante existir uma Ordem de Professores que efetivamente fizesse valer e defendesse os interesses dos seus profissionais.” (P23) ou “Julgo que os sindicatos são fundamentais, mas existirem 23 sindicatos dos professores é a todos os níveis contraproducente, é dividir para reinar. Acho que há um grande foco na defesa dos professores do ensino público, sobretudo dos professores com mais tempo de serviço e um abandono de todos os outros. É uma classe muito dividida.” (P68)

No que diz respeito à *avaliação global positiva* (23), os professores defendem a importância dos sindicatos pela *valorização da classe* (13) - Os sindicatos têm um papel muito importante na defesa dos interesses dos professores, daí a minha decisão de ser sindicalizada desde o meu início de carreira.” (P53) e “Os sindicatos servem para defenderem os trabalhadores.” (P65), pelo *apoio jurídico* (6) que oferecem - “Componente jurídica.” (P3) ou “Apoio legal.” (P22) e pelo *aconselhamento* (4) - “Ajudam quando

⁴⁹ Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão desta dimensão, os participantes 2, 5, 18, 34, 38, 39, 47, 51, 62, 69 e 70 não responderam a esta pergunta em específico.

necessitamos de uma opinião.” (P24) ou “Perante uma situação de instabilidade, o sindicato esclarece os direitos e deveres e cria estratégias para a resolução da situação.” (P74).

Em suma, os participantes não reconhecem a importância dos sindicatos de professores, sobretudo pela sua *inatividade*.

Tabela 36

O papel dos sindicatos no apoio à classe docente

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não res- ponde
O papel dos sindicatos no apoio à classe docente	Avaliação glo- bal positiva	Apoio jurídico	"Componente jurídica".(P3)	6	23	21
			"Podem ajudar-nos em questões jurídicas".(P8)			
			"Uma regulamentação é sempre benéfica em alguns momentos".(P21)			
			"Apoio legal".(P22)			
			"Apoio jurídico".(P35)			
			"Por terem mais conhecimentos legais".(P42)			
		Aconselha- mento	"Ajudam quando necessitamos de uma opinião".(P24)	4		
			"Porque são um ponto de informação e aconselhamento".(P50)			
			"Estão preparados para possíveis dúvidas que se possa ter e tenta lutar pela profissão de docente".(P56)			
			"Perante uma situação de instabilidade, o sindicato esclarece os direitos e deveres e cria estratégias para a resolução da situação".(P74)			
		Valorização da classe	"Infelizmente, ultimamente não se tem visto grandes feitos, mas ocasionalmente lá obtêm qualquer ponto de progressão e melhoria para esta profissão".(P26)	13		
			"São a voz dos mais "pequenos" e chega mais longe".(P29)			
			"Ainda existe muito reconhecimento e valorização que deve ser feita a esta profissão e penso que os sindicatos são uma boa organização que trabalha para esse fim".(P33)			
			"O sindicalismo é um direito político fundamental e uma conquista das democracias, independentemente da postura concreta de cada sindicato".(P36)			
			"Supostamente defendem os interesses dos docentes".(P45)			
			"Os sindicatos têm um papel muito importante na defesa dos interesses dos professores, daí a minha decisão de ser sindicalizada desde o meu início de carreira".(P53)			
			"Representam e defendem os direitos dos professores que exercem atividade".(P55)			
			"A voz reivindicativa de um sindicato torna-se mais audível".(P59)			
			"Porque, mal ou bem, defendem a classe e faz-nos sentir a união de grupo".(P63)			
			"São uma mais-valia, pois mantém-me informada relativamente à minha profissão".(P64)			
			"Os sindicatos servem para defenderem os trabalhadores".(P65)			
			"Na medida que são um suporte ao professor, respondendo às suas necessidades e problemas com a institui- ção onde leciona".(P71)			

	Avaliação global negativa	Obrigação contratual	"Estou inscrita num sindicato porque sou obrigada pelo meu contrato de trabalho. Até hoje não sinto que isso me tenha sido uma mais valia de alguma forma, muito pelo contrário".(P19) "Até ao momento só serviu para descontar uma parte do ordenado".(P57)	2	30	
		Inatividade	"Nem sempre apoiam e dão resposta às necessidades dos professores".(P6) "Penso que os sindicatos poderiam fazer mais pela classe docente".(P9) "Os sindicatos existentes deveriam unir-se mais e lutar por direitos dos docentes".(P11) "Não trazem nada de novo, não lutam pelos verdadeiros interesses dos professores".(P13) "Penso que alguns sindicatos instrumentalizam politicamente as reivindicações e não uma postura realmente crítica às necessidades dos professores".(P14) "Não ajudam quando se precisa".(P15) "Defendem interesses muito particulares (docentes de carreira) e pouco os contratados".(P16) "Acredito que sem os sindicatos a profissão de docente estaria, provavelmente, numa situação pior do que a atual. No entanto, penso que os sindicatos se encontram demasiado politizados e que, por isso, acabam por promover divisões entre os professores. Tal como outras profissões, para as quais é necessário o mesmo grau académico, penso os docentes deveriam ter uma Ordem e um código deontológico".(P20) "Os sindicatos nem sempre têm em linha de conta os docentes do Ensino Privado nas suas lutas pelos direitos dos profissionais de educação".(P27) "Nem sempre nos apoiam quando necessitamos deles".(P28) "Podiam ter uma voz mais ativa nas reivindicações dos professores, nomeadamente, na tabela salarial, que é tão baixa no privado".(P32) "Considero que os sindicatos não prestam atenção aos problemas dos professores do ensino privado e privilegiam o interesse do patronato (ao invés do funcionário), através da negociação de CCT penalizadores na progressão da carreira docente e pouco vantajosos para os professores".(P41) "Os Sindicatos que representam o Ensino Privado têm pouca expressão".(P43) "Não defendem os interesses de todos os professores da mesma forma".(P44) "Não gosto da forma expõem as nossas necessidades e problemas".(P46) "Não confio no profissionalismo dos sindicatos e não conheço nenhum que tenha uma voz ativa com que me identifique".(P48) "Nem sempre defende os valores que são necessários, principalmente os do ensino privado, que são considerados professores de segunda".(P49) "Apenas se preocupam com as condições de trabalho e de vida dos professores do Ensino Público. Nunca lutam, nem tentam proteger os do privado".(P52) "Acho que deviam preocupar-se mais com os recursos humanos e tentar igualar as condições do ensino público".(P54) "O sindicalismo português deixa muito a desejar".(P60) "Não lutam pelos direitos de TODOS os professores de modo igual".(P61) "Na sua maioria em nada ajudam a reivindicar direitos, especialmente no ensino particular e cooperativo".(P66)	26		

			"Embora ingrato, os sindicatos desempenham um papel importante na sociedade. No entanto nem sempre desempenham corretamente o seu papel, nomeadamente no que diz respeito aos direitos da carreira docente, com discrepâncias entre o ensino público e o ensino privado".(P67)			
			"Não tenho sentido muito do impacto do sindicato na instituição privada".(P72)			
			"Os sindicatos nem sempre representam a opinião de todos os docentes e é altamente polarizada".(P73)			
		Excesso de sindicatos	"Deveriam ser mas não o são. Existem demasiados sindicatos de professores, cada um defendendo o seu interesse e cor política. Seria muito importante existir uma Ordem de Professores que efetivamente fizesse valer e defendesse os interesses dos seus profissionais".(P23)	2		
			"Julgo que os sindicatos são fundamentais, mas existem 23 sindicatos dos professores é a todos os níveis contraproducente, é dividir para reinar. Acho que há um grande foco na defesa dos professores do ensino público, sobretudo dos professores com mais tempo de serviço e um abandono de todos os outros. É uma classe muito dividida".(P68)			

À pergunta “Em termos práticos, e relativamente à(s) disciplina(s) que leciona, o que considera que a(s) mesma(s) acrescenta(m) em relação às restantes disciplinas do currículo?”⁵¹, os participantes manifestaram a sua opinião, referindo primeiramente a(s) sua(s) área(s) de leção e que se traduziram em subcategorias: *Monodocência no Primeiro Ciclo do Ensino Básico* (16), *Inglês* (8), *Português* (6), *Matemática* (6), *Educação Física* (4), *Ciências Naturais* (3), *Física e Química* (3), *Biologia e Geologia* (2), *Ed. Visual*, *Ed. Tecnológica/Artes Visuais* (2), *História e Geografia de Portugal* (2), *Filosofia* (2), *Educação/Expressão Musical* (2), *TIC* (2), *Geografia* (1), *Economia* (1) e *Sociologia* (1).

A subcategoria *Monodocência no Primeiro Ciclo do Ensino Básico* (cf. Tabela 37) engloba os seguintes indicadores: *vantagens* (8) - “Na monodocência a vantagem é que conseguimos interligar os conteúdos das diferentes disciplinas.” (P30) ou “A vantagem é que como temos o mesmo método de ensino, eles estão habituados à forma como ensinamos.” (P51) e *desvantagens* (8) - “As desvantagens são o professor poder ter mais aptidão para ensinar algumas áreas em detrimento de outras e toda a responsabilidade recair sobre um professor apenas.” (P12) ou “As desvantagens talvez sejam para o professor na sobrecarga de trabalho e de carga horária.” (P55).

Por sua vez, a subcategoria *Inglês* (8) referencia os seguintes indicadores: *competências linguísticas, profissionais e culturais* (7) - “O Inglês estará sempre e cada vez mais presente no currículo académico e profissional dos alunos. Além de que os estrangeirismos são cada vez mais presentes em todo o nosso quotidiano”. (P26) ou “Inglês é uma língua estrangeira fundamental para a vida pessoal e profissional.” (P62) e traduz-

⁵⁰ Nesta dimensão do inquérito, os participantes 1, 2, 4, 17, 21, 25, 40, 47, 57, 58, 61, 66 e 69 não responderam a qualquer questão, o que permite contar com sessenta e um participantes respondentes. A opção “Não aplicável” corresponde aos participantes que se encontram no primeiro ano de trabalho no colégio ou que estão a iniciar a carreira docente. No entanto, nem todas as questões apresentam esta opção, dependendo se a resposta requer uma reflexão global sobre o tema ou se, pelo contrário, remete para a própria experiência dentro da instituição.

⁵¹ Importa referir que no caso da monodocência no primeiro ciclo, foi pedido que referissem vantagens e/ou desvantagens. O número de participantes que se apresenta na análise de conteúdo repete-se em vários momentos, uma vez que respondem em muitos casos a mais do que uma disciplina lecionada e/ou apontam várias vantagens e desvantagens. Concomitantemente, sete participantes registaram “não aplicável” na sua resposta e os participantes 19, 22, 43, 50, 56 e 59 não responderam especificamente à questão colocada. De referir ainda que Francês e Espanhol não são referenciados talvez porque os participantes não tenham mencionado o nome da disciplina antes da resposta como solicitado e, como tal, não foram considerados.

se numa *ferramenta para o ensino superior* (1) - “Uma mais valia sobretudo no ensino superior em termos de pesquisas bibliográficas.” (P10).

Já a subcategoria *Português* (6) inclui o indicador *competências transversais de compreensão e escrita* (6) - “Penso que se trata uma disciplina nuclear que os ajudará ao longo da sua vida académica, bem como profissional. Trata-se de uma mais-valia em qualquer área, pois todos nós devemos saber ler, interpretar e escrever com correção.” (P31).

Relativamente à subcategoria *Matemática* (6), relevam-se indicadores como o *desenvolvimento do raciocínio* (4) - “Permite desenvolver o raciocínio e o espírito crítico.” (P28) e a *transversalidade* (2) - “A minha disciplina cruza se com muitas outras áreas do saber.” (P18).

Em relação a *Educação Física* (4), inclui-se o indicador *desenvolvimento físico e mental* (3) - “É uma disciplina com uma vertente prática enorme e contribui para o desenvolvimento físico e bem-estar psicológico dos alunos.” (P7) e a *transversalidade no currículo* (1) - “Está intimamente relacionada com a grande maioria das disciplinas que integram o currículo do aluno. Devem existir formas de integração dos conteúdos abordados em cada disciplina, valorizando-se a multidisciplinaridade, evitando-se criar barreiras entre disciplinas.” (P71)

No caso das *Ciências Naturais* (3), as mais-valias manifestam-se na *cultura geral* (2) - “É uma disciplina real que estuda e explica o que nos rodeia. Contribui muito para a cultura geral dos alunos.” (P16) Ou “Possibilitam que os meus alunos se mostrem com um espírito crítico em relação ao mundo que os rodeia e a perceber melhor alguns conteúdos abrangentes da nossa sociedade como atualmente a questão pandémica, as vacinas, o aquecimento global, etc.” (P49) e na *competência crítica e analítica* (1): “O desenvolvimento do espírito crítico, análise crítica de diferentes tipos de documentos, relação entre diferentes áreas do saber.” (P67).

No que diz respeito à *Física e Química* (3), relevam-se os indicadores *cultura geral* (2): “Dá noções de como é que tudo o que é material e que existe à nossa volta “funciona”. Isso é fulcral numa sociedade que depende de tudo o que é material.” (P72) e *competência crítica* (1): “Penso que acrescenta, juntamente com as outras disciplinas, mais uma visão do mundo, neste caso específico procura responder às questões “Como é constituído?” e “Como funciona?”. A inclusão desta disciplina no currículo é uma

excelente oportunidade para desenvolver o sentido crítico através da aplicação do método científico.” (P20).

Já no caso da *Biologia e Geologia* (2), as mais-valias da disciplina refletem-se na cultura geral (2): "Conhecimento sobre si próprio e a relação com o meio que nos rodeia." (P46) ou "Fala de muitos conteúdos do dia-a-dia, o que muitas vezes interessa os alunos e no laboratório dá para fazer aulas diferentes das habituais". (P53)

Relativamente a *Educação Visual, Educação Tecnológica e Artes Visuais* (2) destacam-se os indicadores de *criatividade* (1) - “Desenvolvimento da criatividade que depois é aplicável às diferentes disciplinas do currículo.” (P70) e *diversão* (1) - “Uma aula mais lúdica e extrovertida.” (P3)

No que diz respeito a *História e Geografia de Portugal* (2), destacam-se aspetos ligados à *reflexão* (1) - “Pensar. Memória. Exemplos do passado.” (P24) e à *cultura geral* (1) - “A História é uma disciplina fundamental, um povo que não conhece a História, é um povo sem memória. A História é a mestra do tempo, ela repete-se, infelizmente, muitas vezes como tragédia. A Geografia é uma disciplina cosmopolita, que nos dá mundividência, que desmonta enigmas do nosso planeta, que inculca a curiosidade e alerta para a fragilidade dos sistemas (planeta terra).” (P68)

Em relação à *Filosofia* (2), releva-se a *capacidade de argumentação e respeito pelo outro* (1) - “Argumentação, Pensamento, Tolerância, Cultura.” (P36) e o *espírito crítico* (1) - “Exaltação do pensamento crítico, colaborativo e criativo.” (P35).

A *Educação/Expressão Musical* (2), os professores enaltecem a *transversalidade no currículo* (1) - “Área curricular que é transversal à maioria das outras áreas. O sentido humanístico da disciplina enquadra-se na maioria dos programas de outras áreas.” (P14) e o *desenvolvimento físico e mental* (1) - “Desenvolvimento global da criança.” (P42).

No caso das *Tecnologias de Informação e Comunicação* (2), abordam-se os indicadores *transversalidade no currículo* (1) - “Serve de complemento às restantes, para que os alunos possam adquirir uma literacia digital, necessária à execução de trabalhos nas restantes disciplinas.” (P48) e a *capacitação digital* (1) - “Capacidade de terem a fluência digital necessária à utilização das tecnologias na sua vida futura.” (P48).

Já no caso da *Geografia* (1), salienta-se o indicador *cultura geral* (1) - “Acrescenta uma visão plural e global. Geografia é uma ciência charneira e, por isso, com um “peziinho” em todas elas. A geografia permite aos alunos desenvolver o seu espírito crítico

através de um conhecimento do Mundo em que habita. Abre horizontes e cria cidadãos do mundo, fá-los sair da sua bolha, da sua zona de conforto.” (P52).

No que diz respeito à *Economia* (1), a importância recai sobre a *educação financeira* (1) - “Imprescindível no mundo atual, deveria ser ampliada com educação financeira.” (P38)

Finalmente, na *Sociologia* (1) destaca-se a *competência crítica e analítica* (1) - “Economia c/ Sociologia ensina os alunos a pensar, refletir, observar, analisar o mundo atual.” (P38).

Tabela 37

Valor acrescentado de cada disciplina/monodocência ao currículo

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não aplicável/ Não responde
Valor acrescentado de cada disciplina/monodocência ao currículo	Monodocência no Primeiro Ciclo do Ensino Básico	Vantagens	"É vantajosa no sentido em que a interdisciplinaridade, nesta fase do ensino, é essencial para que os alunos percebam que as diversas áreas curriculares estão relacionadas. Num regime de monodocência, existe a possibilidade de se trabalhar diversas áreas na mesma aula".(P9)	8	16	26
			"As vantagens da monodocência são a maior proximidade que se tem com os pais e alunos, o facto de se conhecer melhor as crianças e toda a situação que os envolve, o conhecer melhor o aluno e as suas necessidades específicas".(P12)			
			"A mais valia da monodocência prende-se com o conhecer o aluno nas suas várias vertentes e agir em conformidade".(P27)			
			"Na monodocência a vantagem é que conseguimos interligar os conteúdos das diferentes disciplinas".(P30)			
			"As vantagens da monodocência a meu ver estão relacionadas com a idade dos alunos do primeiro ciclo. Acredito que através da monodocência os alunos têm uma figura de referência que acompanha de forma mais próxima a sua evolução nos vários domínios da aprendizagem e, desta forma, também somos capazes de adaptar com maior conhecimento os instrumentos de aprendizagem e o apoio necessários a cada aluno".(P37)			
			"A vantagem é que como temos o mesmo método de ensino, eles estão habituados à forma como ensinamos".(P51)			
			"As suas vantagens são, a meu ver, para as crianças, começando pela relação afetiva entre alunos e professor que proporciona um melhor relacionamento e reconhecimento, por parte do mesmo, das suas dificuldades. O professor consegue gerir o tempo de forma muito mais eficaz articulando mais facilmente os saberes entre disciplinas. E na sociedade atual, é cada vez mais importante, pois os alunos têm de ter um adulto de referência. Os alunos estão a crescer, a desenvolverem-se afetivamente, e têm necessidade de um acompanhamento próximo".(P55)			
			"Permite conhecer o discente e planificar de acordo com a diversidade existente na turma".(P74)			
			"Por outro lado, uma vez que todos os professores têm, naturalmente, alguma área em que se sentem menos confortáveis, uma turma que seja acompanhada pelo mesmo professor nos quatro anos pode ficar com alguma lacuna".(P9)	8		
			"As desvantagens são o professor poder ter mais aptidão para ensinar algumas áreas em detrimento de outras e toda a responsabilidade recair sobre um professor apenas".(P12)			
			"Relativamente às desvantagens refiro que o aluno não tem contacto com outros modos de atuar e por conseguinte entra-se num modo de comodidade e habituação".(P27)			

		Desvantagens	"Não existem desvantagens".(P30)							
			"Sem desvantagens".(P37)							
			"A desvantagem é que não conhecem outras formas de ensino".(P51)							
			"As desvantagens talvez sejam para o professor na sobrecarga de trabalho e de carga horária".(P55)							
			"Se o professor não criar ligação com a turma terá maior dificuldade de se adaptar".(P74)							
			"Potenciadora da capacidade de interpretação, análise e estruturação de ideias e raciocínios".(P10)				6	6		
	Português	Competências transversais de compreensão e escrita	"É a base de todo o conhecimento, sem esta disciplina os alunos não conseguem perceber as perguntas, não conseguem responder às mesmas, não conseguem escrever nem perceber as diferentes intenções frásicas".(P13)							
			"Penso que se trata uma disciplina nuclear que os ajudará ao longo da sua vida académica, bem como profissional. Trata-se de uma mais-valia em qualquer área, pois todos nós devemos saber ler, interpretar e escrever com correção".(P31)							
			"Leciono Português, disciplina transversal a todas as outras disciplinas".(P41)							
			"É fundamental para a leitura, compreensão e expressão escritas que estão presentes em qualquer outra disciplina do currículo".(P64)							
			"As disciplinas por mim lecionadas permitem uma melhor compreensão/expressão dos conteúdos lecionados nas outras disciplinas dado o carácter transversal das mesmas, indo ao encontro dos princípios preconizados pelos documentos orientadores da prática docente, nomeadamente "O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória".(P65)							
			Matemática	Transversalidade	"Transversal a todas as atividades".(P6)		2	6		
	"A minha disciplina cruza se com muitas outras áreas do saber".(P18)									
	Desenvolvimento do raciocínio	"Ajuda no desenvolvimento do raciocínio".(P15)		4						
		"Ajuda a desenvolver o cérebro".(P23)								
		"Permite desenvolver o raciocínio e o espírito crítico".(P28)								
		"Desenvolve mais o raciocínio dos alunos".(P44)								
		Inglês			Competências linguísticas, profissionais e culturais		"O Inglês estará sempre e cada vez mais presente no currículo académico e profissional dos alunos. Além de que os estrangeirismos são cada vez mais presentes em todo o nosso quotidiano".(P26)		7	8
							"Sendo uma das línguas que promove a comunicação internacional, tanto social como profissionalmente, acaba por ser, também, uma mais-valia para todos os alunos, pois o torna o seu currículo mais aliciante e aprender uma língua torna a sua mente mais aberta e tolerante a outras culturas".(P31)			
	"Comunicação; colaboração; visão para o mundo".(P32)									
	"Uma língua estrangeira é inequivocamente uma mais-valia para qualquer indivíduo".(P60)									
	"Inglês é uma língua estrangeira fundamental para a vida pessoal e profissional".(P62)									
	"O Inglês é uma língua global e, por isso, ajudará sempre a abrir portas".(P63)									

			"As disciplinas por mim lecionadas permitem uma melhor compreensão/expressão dos conteúdos lecionados nas outras disciplinas dado o carácter transversal das mesmas, indo ao encontro dos princípios preconizados pelos documentos orientadores da prática docente, nomeadamente "O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória".(P65)			
		Ferramenta para o Ensino Superior	"Uma mais valia sobretudo no ensino superior em termos de pesquisas bibliográficas".(P10)	1		
	Ciências Naturais	Cultura geral	"É uma disciplina real que estuda e explica o que nos rodeia. Contribui muito para a cultura geral dos alunos".(P16)	2	3	
			"Possibilitam que os meus alunos se mostrem com um espírito crítico em relação ao mundo que os rodeia e a perceber melhor alguns conteúdos abrangentes da nossa sociedade como atualmente a questão pandémica, as vacinas, o aquecimento global, etc".(P49)			
		Competência crítica e analítica	"O desenvolvimento do espírito crítico, análise crítica de diferentes tipos de documentos, relação entre diferentes áreas do saber".(P67)	1		
	Biologia e Geologia	Cultura geral	"Conhecimento sobre si próprio e a relação com o meio que nos rodeia".(P46)	2	2	
			"Fala de muitos conteúdos do dia-a-dia, o que muitas vezes interessa os alunos e no laboratório dá para fazer aulas diferentes das habituais".(P53)			
	Geografia	Cultura geral	"Acrésceta uma visão plural e global. Geografia é uma ciência charneira e, por isso, com um "pezinho" em todas elas. A geografia permite aos alunos desenvolver o seu espírito crítico através de um conhecimento do Mundo em que habita. Abre horizontes e cria cidadãos do mundo, fá-los sair da sua bolha, da sua zona de conforto".(P52)	1	1	
	Ed. Visual, Ed. Tecnológica/Artes Visuais	Criatividade	"Desenvolvimento da criatividade que depois é aplicável às diferentes disciplinas do currículo".(P70)	1	2	
		Diversão	"Uma aula mais lúdica e extrovertida".(P3)	1		
	Física e Química	Cultura geral	"Desperta a curiosidade sobre como o universo e a Terra, e os seus movimentos, funcionam obedecendo a leis físicas e químicas bem definidas. Estabelece a base para a compreensão de conceitos mais complexos que permitem o desenvolvimento de novas tecnologias, materiais e compostos, que podem ser utilizados para o benefício humano. Permite o desenvolvimento de técnicas cada vez mais limpas e sustentáveis, que podem ajudar a diminuir o aquecimento global".(P5)	2	3	
			"Dá noções de como é que tudo o que é material e que existe à nossa volta "funciona". Isso é fulcral numa sociedade que depende de tudo o que é material".(P72)			
		Competência crítica	"Penso que acrescenta, juntamente com as outras disciplinas, mais uma visão do mundo, neste caso específico procura responder às questões "Como é constituído?" e "Como funciona?". A inclusão desta disciplina no currículo é uma excelente oportunidade para desenvolver o sentido crítico através da aplicação do método científico".(P20)	1		
	História e Geografia de Portugal	Reflexão	"Pensar. Memória. Exemplos do passado".(P24)	1	2	
		Cultura geral	"A História é uma disciplina fundamental, um povo que não conhece a História, é um povo sem memória. A História é a mestra do tempo, ela repete-se, infelizmente, muitas vezes como tragédia. A Geografia é	1		

			uma disciplina cosmopolita, que nos dá mundividência, que desmonta enigmas do nosso planeta, que inculca a curiosidade e alerta para a fragilidade dos sistemas (planeta terra)".(P68)			
	Filosofia	Capacidade de argumentação e respeito pelo outro	"Argumentação, Pensamento, Tolerância, Cultura".(P36)	1	2	
		Espírito crítico	"Exaltação do pensamento crítico, colaborativo e criativo".(P35)	1		
	Economia	Educação Financeira	"Imprescindível no mundo atual, deveria ser ampliada com educação financeira".(P38)	1	1	
	Sociologia	Competência crítica e analítica	"Economia c/ Sociologia ensina os alunos a pensar, refletir, observar, analisar o mundo atual".(P38)	1	1	
	Educação Física	Desenvolvimento físico e mental	"É uma disciplina com uma vertente prática enorme e contribui para o desenvolvimento físico e bem estar psicológico dos alunos".(P7) "Fundamental para o crescimento saudável dos alunos não só física como também psicologicamente. Tudo o que aprendem nos jogos e matérias é transponível para a vida em comunidade".(P39) "Ensina a lidar com o próprio corpo, desenvolve noções de superação, de partilha, de trabalho em equipa e cooperação e promove autoestima, e prescindir desta disciplina é contribuir para a criação de indivíduos empobrecidos, nas dimensões motoras e psicológicas".(P54)	3	4	
		Transversalidade no currículo	"Está intimamente relacionada com a grande maioria das disciplinas que integram o currículo do aluno. Devem existir formas de integração dos conteúdos abordados em cada disciplina, valorizando-se a multidisciplinaridade, evitando-se criar barreiras entre disciplinas".(P71)	1		
	Educação/Expressão Musical	Transversalidade no currículo	"Área curricular que é transversal à maioria das outras áreas. O sentido humanístico da disciplina enquadra-se na maioria dos programas de outras áreas".(P14)	1	2	
		Desenvolvimento físico e mental	"Desenvolvimento global da criança".(P42)	1		
	TIC	Transversalidade no currículo	"Serve de complemento às restantes, para que os alunos possam adquirir uma literacia digital, necessária à execução de trabalhos nas restantes disciplinas".(P48)	1	2	
		Capacitação digital	"Capacidade de terem a fluência digital necessária à utilização das tecnologias na sua vida futura".(P48)	1		

Quando questionados sobre o que mudariam em relação à(s) disciplina(s) que lecionam e porquê⁵², foi possível estabelecer as seguintes subcategorias (cf. Tabela 38): *Inglês* (8), *Português* (7), *Primeiro Ciclo do Ensino Básico* (6), *Matemática* (6), *Ciências Naturais* (4), *Física e Química* (4), *Educação Física* (4), *Biologia e Geologia* (3), *Educação Tecnológica* (3), *História e Geografia de Portugal* (3), *Educação Visual* (2), *Filosofia* (2), *Educação/Expressão Musical* (2), *TIC* (2), *Geografia* (2), *Artes Visuais* (1), *Economia* (1), *Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Português* (1), *Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Matemática* (1) e *Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Expressão Plástica* (1).

A subcategoria *Inglês* (8) engloba os indicadores - *maior ênfase na componente oral* (2): “Dar mais ênfase à parte oral. Porque a Língua Inglesa será sempre necessária para a vida profissional dos alunos.” (P26), a *redução do currículo* (1): “Existir um maior enfoque na leitura e na escrita e não tanto em cumprir o currículo. É importante existirem prioridades e muitas vezes, acaba por ser um contrarrelógio conseguir cumprir o currículo, acabando por deixar para trás consolidações necessárias.” (P31), a *reformulação do currículo* (1): “Mudaria a forma como os programas se repetem, ano após ano. Os alunos no início de cada ciclo desmotivam, afirmando que é sempre a mesma coisa, em relação aos programas e manuais. Especialmente no início do 2º e 3º ciclos e secundário.” (P62), a *obrigatoriedade em toda a escolaridade obrigatória* (1): “Torná-la-ia obrigatória em toda a extensão da escolaridade obrigatória, independentemente dos tipos de ensino ou áreas científicas porque acho que é uma disciplina fundamental.” (P60), o *incremento da componente prática* (1): “No caso da disciplina de Inglês, acredito numa aposta maior na componente prática da disciplina (leitura/escrita), com enunciados que vão ao encontro da realidade dos alunos. Construir-se-ia um programa mais prático, motivador e poder-se-ia trabalhar aspetos fundamentais para a vida prática dos alunos, nomeadamente os domínios da leitura e da escrita.” (P65), a *redução de terminologia específica* (1): “Menor relevância de aspetos teóricos (nomenclatura / terminologia dos conteúdos gramaticais) que pouco acrescentam ao percurso dos alunos e que

⁵² Agregou-se a pergunta sobre o que mudariam à sua disciplina à pergunta seguinte da justificação, pelo que o quadro de análise de conteúdo (cf. Tabela 38) inclui as respostas às duas questões, para um melhor entendimento e clareza. Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão desta dimensão, sete participantes assinalaram “Não aplicável” na resposta e os participantes 19, 22, 30, 43, 56 e 59 não responderam a esta questão em específico. O número de participantes repete-se, uma vez que respondem em muitos casos a mais do que uma disciplina lecionada e/ou apontam várias justificações.

considero ser desmotivante para estes. Resultaria numa clara redução dos conteúdos programáticos trabalhados por ano.” (P65) e, finalmente, o indicador *sem mudanças* (1): “Nada porque gosto dos conteúdos lecionados e da forma como eu e os meus colegas tratamos os temas e os partilhamos com os alunos, sempre com o objetivo de desenvolver as suas competências, incentivando a interação em contexto de sala de aula.” (P63).

No que diz respeito à disciplina de *Português* (7) sugere-se a *redução do currículo* (4): “Existir um maior enfoque na leitura e na escrita e não tanto em cumprir o currículo. É importante existir prioridades e muitas vezes, acaba por ser um contrarrelógio conseguir cumprir o currículo, acabando por deixar para trás consolidações necessárias.” (P31), o *aumento da diversidade de autores* (1): “Alguns autores/obras. Considero que o cânone literário é vastíssimo e riquíssimo para se manterem as mesmas obras anos a fio nos programas.” (P10), o *incremento da componente prática* (1): “No caso da disciplina de Português, acredito numa aposta maior na componente prática da disciplina (leitura/escrita), com enunciados que vão ao encontro da realidade dos alunos. Construir-se-ia um programa mais prático, motivador e poder-se-ia trabalhar aspetos fundamentais para a vida prática dos alunos, nomeadamente os domínios da leitura e da escrita.” (P65) e a *redução de terminologia específica* (1): “Menor relevância de aspetos teóricos (nomenclatura/ terminologia dos conteúdos gramaticais) que pouco acrescentam ao percurso dos alunos e que considero ser desmotivante para estes. Resultaria numa clara redução dos conteúdos programáticos trabalhados por ano.” (P65).

Ao nível do *Primeiro Ciclo do Ensino Básico* (6), referem-se alterações como o *incremento da componente prática e rotatividade docente* (1) - “Nas áreas basilares introduzia uma componente mais prática, isto é, didática dessa disciplina e de preferência lecionada por um outro docente para se criar uma maior dinâmica na troca de conhecimentos.” (P27), a *reformulação dos currículos de todas as disciplinas* (4): “Alguns conteúdos programáticos porque são desadequados às faixas etárias e ao grau de maturidade dos alunos.” (P12) e a *reformulação dos manuais* (1): “Os manuais porque não têm conteúdo.” (P51)

Relativamente à *Matemática* (6), os participantes propõem a *redução do currículo* (2): “O currículo porque é demasiado extenso e não tende a propiciar um ensino por descoberta”. (P6), a *reformulação do currículo* (2): “O programa porque se introduzem conceitos muito abstractos desde o primeiro ciclo em vez de se concentrar na

resolução de problemas práticos e úteis na vida quotidiana.” (P18), a *mudança de opinião por parte da comunidade educativa* (1): “A forma como é encarada pelos alunos e pelos pais porque a forma como muitos a encaram causa entraves à aprendizagem.” (P15) e o *aumento da carga horária* (1): “Aumentaria a carga horária semanal para permitir que os alunos tenham tempo para pensar.” (P44)

Já em relação à subcategoria *Ciências Naturais* (4), verificam-se propostas para o *incremento da componente prática* (1) - “Torná-la-ia mais prática para ser mais apelativa.” (P16), a *redução do currículo* (1) - “Tornaria o volume de conteúdos a ser abordado em cada ano mais ligeiro e prático de modo a possibilitar que as aprendizagens pudessem ser mais experimentais e não tanto “a correr” e teóricas como atualmente têm de ser. Dessa forma tornar-se-iam aprendizagens mais significativas e que contribuíam para tornar os meus alunos mais funcionais, críticos e autónomos o que, infelizmente, cada vez menos acontece.” (P49) e a *reformulação do currículo* (2) - “Focaria em algo mais importante na vida futura dos alunos do que em conteúdos muito específicos e só para “encher” o ano letivo. Porque não acho necessário, até acho contraproducente uma vez que desinteressa os alunos e fazem com que tenham uma postura negativa face à disciplina.” (P72)

A respeito da disciplina de *Física e Química* (4), defende-se a *reformulação do currículo* (4): “Mudaria a crescente simplificação do programa, isto é, adotar uma abordagem muito leve dos conteúdos. Mudaria também o facto de o programa não abordar conceitos mais recentes e com mais utilidade para os alunos. Porque sinto que os alunos aprendem um pouco de tudo na generalidade e nada em concreto. E essa generalidade não contribui, de todo, para a evolução de um aluno nem para a sua literacia científica. Além disso, no final da escolaridade obrigatória, os alunos não possuem as competências e conhecimentos necessários para enveredar num curso superior de ciências. Na minha opinião, esta simplificação do programa é perigosa e em nada contribui para a formação de alunos com a capacidade de contribuir para a evolução da ciência e da tecnologia. Além disso, o facto de não se abordar conteúdos que envolvem o funcionamento de tecnologias mais recentes conduz ao desinteresse dos alunos pela disciplina.” (P5) e o *incremento da componente prática na avaliação* (1): “Em primeiro lugar, creio que devia ser valorizado, nomeadamente em termos de avaliação, o seu carácter experimental. Porque a Físico-Química é uma disciplina eminentemente experimental é

nesta sua dimensão que é possível desenvolver o sentido crítico e o método científico, logo, tal deve ser mais valorizado.” (P20).

Na disciplina de *Educação Física* (4), sugere-se a *reformulação do currículo* (2): “Os programas curriculares da disciplina para torná-lo mais adequado à realidade que atravessamos, principalmente quando não existem meios físicos para que as escolas possam lecionar aquela matéria da disciplina.” (P71), uma *maior consciencialização sobre os benefícios* (1): “Conceito. Mais importante que saberem as regras dos jogos coletivos é perceberem a importância da prática de atividade física, os benefícios que traz para todos quer fisicamente como psicologicamente. Porque considero de extrema importância.” (P39) e o *aumento da carga horária* (1): “O número de horas semanais que, no meu entender, devia ter maior carga horária. Porque os alunos hoje em dia cada vez estão mais tempo em frente ao ecrã e fazem pouca atividade física.” (P54)

Em relação à *Biologia e Geologia* (3), os professores gostariam de verificar alterações no *incremento da componente prática* (1) - “Na disciplina de Biologia e Geologia poderia existir mais aulas mais práticas porque são formas de apresentar os conceitos de uma forma diferente que muitas vezes cativam mais os alunos.” (P53), na *redução do currículo* (1) - “A quantidade de conteúdos abordados em cada nível de escolaridade. Para abordar todos os conteúdos previsto não há tempo para consolidação de aprendizagens.” (P46) e na *reformulação do currículo* (1) - Mudar a extensão do programa: há matérias que se “repetem” ou deveriam ser estruturadas de maneira diferente.” (P53)

Por seu turno, a *Educação Tecnológica* (3) preconiza-se a *abolição da avaliação sumativa* (1): “Abolia o teste de avaliação no quinto e sexto anos.” (P70), o *incremento da componente prática* (1): “No 5.º ano a disciplina tem uma componente muito teórica ... era importante ser um pouco mais prática porque iria contribuir para uma melhor satisfação do aluno, novas experiências...desenvolvimento da motricidade...” (P70) e defende-se um *maior reconhecimento social* (1): “Maior reconhecimento porque por vezes é vista com pouca importância pelos teóricos.” (P3)

A *História e Geografia de Portugal* (3), sugere-se igualmente a *redução do currículo* (1): “Menos matéria porque é muito extensa.” (P24), o *aumento da carga horária* (1): “Mais um tempo letivo por semana por turma porque a matéria é extensa.” (P24) e a *reformulação das Aprendizagens Essenciais* (1): “As duas disciplinas. Neste momento, um dos aspetos que mais me incomoda são os cortes de matérias programáticas de

3ºCiclo, preconizadas pelas novas aprendizagens essenciais, sobretudo na disciplina de Geografia.” (P68)

No que a *Educação Visual* (2) diz respeito, sugerem-se como mudanças a *redução dos currículos* (1): “Tirava o conteúdo Teoria da Gestalt no 6.º ano. Inseriria projetos a médio prazo porque iria contribuir para uma melhor satisfação do aluno, novas experiências...desenvolvimento da motricidade...” (P70) e um *maior reconhecimento social* (1): “Maior reconhecimento porque por vezes é vista com pouca importância pelos teóricos.” (P3)

Já a *Filosofia* (2) defende-se a *redução do currículo* (1): “Diminuição de conteúdos porque as AE's não reduziram conteúdos, apenas modificaram o Programa.” (P36) e a *inserção da disciplina no 12.ºano* (1): “Reduzia os conteúdos e fazia uma proposta para do currículo constar a Filosofia no 12ºano. É urgente trazer a disciplina para a vida prática e levar a disciplina de Filosofia para o 12ºano.” (P35)

No que diz respeito à disciplina de *Educação/Expressão Musical* (2) preconiza-se igualmente o *aumento da carga horária* (1): “A carga horária destinada às disciplinas artísticas, e nomeadamente ao ensino da Música. Há necessidade de maior tempo, face à dimensão da disciplina, e todas as suas valências.” (P14) e a *reformulação do currículo* (1): “Os programas estão bastante desatualizados. Os programas de Educação Musical são da década de 90 do século passado. Sem pertinência nem contextualização face aos tempos e realidades atuais.” (P14)

Relativamente a *Tecnologias de Informação e Comunicação* (2) sugere-se o *aumento da carga horária* (1): “Maior carga.” (P48) e uma *maior interdisciplinaridade* (1): “Interdisciplinaridade com outras disciplinas de forma mais ativa. Achava uma mais valia se pudesse trabalhar efetivamente com outro professor, no mesmo horário, dentro da sala, para que fossem efetivamente cumpridos os objetivos interdisciplinares sugeridos na execução de trabalhos para várias disciplinas.” (P48)

Por seu turno, a *Geografia* (2) propõe-se o *incremento da componente prática* (1) - “Torná-la-ia mais prática. É importante a geografia conceptual mas é também, ou mais, importante perceber a aplicação prática da mesma.” (P52) e a *reformulação das Aprendizagens Essenciais* (1): “Alteraria algumas aprendizagens essenciais. Enquanto ciência que promove o conhecimento do espaço e planeia o seu desenvolvimento é premente que se ensine geografia no espaço e não apenas na sala de aula.” (P52)

Já em relação às *Artes Visuais* (1), deseja-se o *incremento da componente prática* (1): “Mais recorte, colagem e construção para além do que já está a ser realizado. Experimentar outros materiais porque iria contribuir para uma melhor satisfação do aluno, novas experiências...desenvolvimento da motricidade...” (P70).

A *Economia* (1), as medidas mais desejadas passam pelo *incremento da componente prática na avaliação* (1): “Acrescentava mais componente prática para trabalhar a resolução de problemas e o aprender fazendo.” (P38).

Relativamente ao *Português no Primeiro Ciclo* (1), sugere-se a existência de *mais tempo para a escrita* (1): “Gostaria que se desse mais importância à escrita criativa. Porque acredito que o ensino deveria ser mais prático e adequado a situações do dia-a-dia.” (P9).

No que diz respeito à *Matemática no Primeiro Ciclo* (1), almeja-se uma *maior adequação de conteúdos à faixa etária*: “Alguns conteúdos que fazem parte do currículo do 1º ciclo nesta área são desadequados à faixa etária dos alunos, o que causa alguma aversão à matemática desde cedo. Acredito que o ensino deveria ser mais prático e adequado a situações do dia-a-dia.” (P9)

Por sua vez, a *Expressão Plástica no Primeiro Ciclo* (1) é desejável uma *maior interdisciplinaridade* (1): “Se eu pudesse esta disciplina seria lecionada em conjunto com a disciplina das experiências e manuseamento de materiais didáticos/lúdicos, quando o tempo letivo o permitir. Porque esta disciplina ajuda a desenvolver competências transversais às outras disciplinas e ajuda a avaliar a parte emocional do discente.” (P74).

Finalmente, ressalva-se que não há propostas de modificação para a disciplina de Estudo do Meio.

Tabela 38

Alterações às disciplinas lecionadas e justificações

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não aplicável/ Não responde
Alterações às disciplinas lecionadas e justificações	Primeiro Ciclo do Ensino Básico	Incremento da componente prática e rotatividade docente	"Nas áreas basilares introduzia uma componente mais prática, isto é, didática dessa disciplina e de preferência lecionada por um outro docente para se criar uma maior dinâmica na troca de conhecimentos".(P27)	1	6	26
		Reformulação dos currículos de todas as disciplinas	"Alguns conteúdos programáticos porque são desadequados às faixas etárias e ao grau de maturidade dos alunos".(P12)	4		
			"Mudaria a quantidade de conteúdos a lecionar a cada ano, dado que os conteúdos, de uma forma geral, se repetem todos os anos. Podia-se restringir mais os conteúdos em cada ano, sem necessidade de se andar sempre a falar do mesmo. Ter uma quantidade interminável de conteúdos a trabalhar, dificulta a consolidação de aprendizagens dos alunos, tendo em consideração que nem todos os alunos aprendem da mesma forma, nem ao mesmo tempo. Para além de que propor atividades diversificadas, lúdicas e criativas é quase impossível, pois simplesmente não há tempo. Não há tempo para deixar as crianças irem à descoberta do saber. Muitas vezes é preciso encurtar caminho para se conseguir cumprir os programas. É triste".(P37)			
			"Mudaria o programa de Português, Matemática e Estudo do Meio porque considero-o um exagero e repetitivo ao longo dos quatro anos do ciclo".(P50)			
			"Os programas escolares deveriam e estão a ser remodelados. Alguns estão desatualizados perante as necessidades dos alunos dos dias de hoje".(P55)			
		Reformulação dos manuais	"Os manuais porque não têm conteúdo".(P51)	1		
	Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Português	Mais tempo para a escrita	"Gostaria que se desse mais importância à escrita criativa. Porque acredito que o ensino deveria ser mais prático e adequado a situações do dia-a-dia".(P9)	1	1	
	Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Matemática	Maior adequação de conteúdos à faixa etária	"Alguns conteúdos que fazem parte do currículo do 1º ciclo nesta área são desadequados à faixa etária dos alunos, o que causa alguma aversão à matemática desde cedo. Acredito que o ensino deveria ser mais prático e adequado a situações do dia-a-dia".(P9)	1	1	
Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Expressão Plástica	Maior interdisciplinaridade	"Se eu pudesse esta disciplina seria lecionada em conjunto com a disciplina das experiências e manuseamento de materiais didáticos/lúdicos, quando o tempo letivo o permitir. Porque esta disciplina ajuda a desenvolver competências transversais às outras disciplinas e ajuda a avaliar a parte emocional do discente".(P74)	1	1		

	Português	Redução do currículo	"Retirava alguns conteúdos de gramática que não são verdadeiramente úteis. Porque o tempo que perco a ensinar conteúdos que não têm qualquer interesse é desperdiçado e podia ser bem utilizado na leitura e escrita".(P13)	4	7
			"Existir um maior enfoque na leitura e na escrita e não tanto em cumprir o currículo. É importante existir prioridades e muitas vezes, acaba por ser um contrarrelógio conseguir cumprir o currículo, acabando por deixar para trás consolidações necessárias".(P31)		
			"Teria menos gramática e mais interpretação. Porque seria mais proveitoso".(P41)		
			"Daria preferência à leitura, compreensão e expressão escritas em detrimento de alguns conteúdos gramaticais. Por considerar que, na disciplina de Português, a leitura e a compreensão escritas são fundamentais para qualquer aluno, daria preferência ao trabalho nestas áreas em detrimento de alguns conteúdos gramaticais que não acrescentam nada ao percurso de um aluno. Antes pelo contrário, há conteúdos que têm de ser lecionados, os alunos estudam-nos, mas, na prática, não trazem qualquer vantagem para o seu percurso escolar, pelo que optaria por tirá-los do currículo".(P64)		
		Aumento da diversidade de autores	"Alguns autores/obras. Considero que o cânone literário é vastíssimo e riquíssimo para se manterem as mesmas obras anos a fio nos programas".(P10)	1	
	Incremento da componente prática	"No caso da disciplina de Português, acredito numa aposta maior na componente prática da disciplina (leitura/escrita), com enunciados que vão ao encontro da realidade dos alunos. Construir-se-ia um programa mais prático, motivador e poder-se-ia trabalhar aspetos fundamentais para a vida prática dos alunos, nomeadamente os domínios da leitura e da escrita".(P65)	1		
	Redução de terminologia específica	"Menor relevância de aspetos teóricos (nomenclatura/ terminologia dos conteúdos gramaticais) que pouco acrescentam ao percurso dos alunos e que considero ser desmotivante para estes. Resultaria numa clara redução dos conteúdos programáticos trabalhados por ano".(P65)	1		
	Matemática	Redução do currículo	"O currículo porque é demasiado extenso e não tende a propiciar um ensino por descoberta".(P6)	2	6
			"O currículo porque é extenso".(P23)		
		Reformulação do currículo	"O programa porque se introduzem conceitos muito abstractos desde o primeiro ciclo em vez de se concentrar na resolução de problemas práticos e úteis na vida quotidiana".(P18)	2	
			"Mudaria o programa curricular porque é desadequado e extenso. Há conteúdos que são lecionados demasiado cedo e os alunos não têm maturidade para depreende-los".(P28)		
		Mudança de opinião por parte da comunidade educativa	"A forma como é encarada pelos alunos e pelos pais porque a forma como muitos a encaram causa entraves à aprendizagem".(P15)	1	
	Aumento da carga horária	"Aumentaria a carga horária semanal para permitir que os alunos tenham tempo para pensar".(P44)	1		
		Redução do currículo	"Existir um maior enfoque na leitura e na escrita e não tanto em cumprir o currículo. É importante existirem prioridades e muitas vezes, acaba por ser um contrarrelógio conseguir cumprir o currículo, acabando por deixar para trás consolidações necessárias".(P31)	1	8

	Inglês	Maior ênfase na componente oral	"Dar mais ênfase à parte oral. Porque a Língua Inglesa será sempre necessária para a vida profissional dos alunos".(P26)	2		
			"Maior relevância na oralidade porque esta é sempre relegada para segundo plano, para que se concluir a planificação".(P32)			
		Reformulação do currículo	"Mudaria a forma como os programas se repetem, ano após ano. Os alunos no início de cada ciclo desmotivam, afirmando que é sempre a mesma coisa, em relação aos programas e manuais. Especialmente no início do 2º e 3º ciclos e secundário".(P62)	1		
		Obrigatoriedade em toda a escolaridade obrigatória	"Torná-la-ia obrigatória em toda a extensão da escolaridade obrigatória, independentemente dos tipos de ensino ou áreas científicas porque acho que é uma disciplina fundamental".(P60)	1		
		Incremento da componente prática	"No caso da disciplina de Inglês, acredito numa aposta maior na componente prática da disciplina (leitura/escrita), com enunciados que vão ao encontro da realidade dos alunos. Construir-se-ia um programa mais prático, motivador e poder-se-ia trabalhar aspetos fundamentais para a vida prática dos alunos, nomeadamente os domínios da leitura e da escrita".(P65)	1		
		Redução de terminologia específica	"Menor relevância de aspetos teóricos (nomenclatura / terminologia dos conteúdos gramaticais) que pouco acrescentam ao percurso dos alunos e que considero ser desmotivante para estes. Resultaria numa clara redução dos conteúdos programáticos trabalhados por ano".(P65)	1		
		Sem mudanças	"Nada porque gosto dos conteúdos lecionados e da forma como eu e os meus colegas tratamos os temas e os partilhamos com os alunos, sempre com o objetivo de desenvolver as suas competências, incentivando a interação em contexto de sala de aula".(P63)	1		
	Ciências Naturais	Incremento da componente prática	"Torná-la-ia mais prática para ser mais apelativa".(P16)	1		4
		Redução do currículo	"Tornaria o volume de conteúdos a ser abordado em cada ano mais ligeiro e prático de modo a possibilitar que as aprendizagens pudessem ser mais experimentais e não tanto "a correr" e teóricas como atualmente têm de ser. Dessa forma tornar-se-iam aprendizagens mais significativas e que contribuíam para tornar os meus alunos mais funcionais, críticos e autónomos o que, infelizmente, cada vez menos acontece".(P49)	1		
		Reformulação do currículo	"Alguns conceitos são demasiado complexos em alguns dos níveis de escolaridade, havendo uma repetição de alguns deles em vários ciclos, não existindo por vezes diferença no que é ensinado. Seria importante analisar e verificar estas situações por forma a não provocar nos alunos o desinteresse numa disciplina pela qual até demonstram curiosidade. É importante que os alunos desenvolvam o interesse natural que mostram na área das ciências. Pelo que a repetição de conteúdos traz alguma desmotivação. Por outro lado, existem conteúdos que apenas são desenvolvidos ou abordados no 3ºciclo, pelo que os alunos demonstram um desinteresse nos mesmos".(P67)	2		
			"Focaria em algo mais importante na vida futura dos alunos do que em conteúdos muito específicos e só para “encher” o ano letivo. Porque não acho necessário, até acho contraproducente uma vez que desinteressa os alunos e fazem com que tenham uma postura negativa face à disciplina".(P72)			

	Biologia e Geologia	Incremento da componente prática	"Na disciplina de Biologia e Geologia poderia existir mais aulas mais práticas porque são formas de apresentar os conceitos de uma forma diferente que muitas vezes cativam mais os alunos".(P53)	1	3	
		Redução do currículo	"A quantidade de conteúdos abordados em cada nível de escolaridade. Para abordar todos os conteúdos previsto não há tempo para consolidação de aprendizagens".(P46)	1		
		Reformulação do currículo	"Mudar a extensão do programa: há matérias que se "repetem" ou deveriam ser estruturadas de maneira diferente".(P53)	1		
			"Alguns conceitos são demasiado complexos em alguns dos níveis de escolaridade, havendo uma repetição de alguns deles em vários ciclos, não existindo por vezes diferença no que é ensinado. Seria importante analisar e verificar estas situações por forma a não provocar nos alunos o desinteresse numa disciplina pela qual até demonstram curiosidade. É importante que os alunos desenvolvam o interesse natural que mostram na área das ciências. Pelo que a repetição de conteúdos traz alguma desmotivação. Por outro lado, existem conteúdos que apenas são desenvolvidos ou abordados no 3ºciclo, pelo que os alunos demonstram um desinteresse nos mesmos".(P67)			
	Geografia	Incremento da componente prática	"Torná-la-ia mais prática. É importante a geografia conceptual mas é também, ou mais, importante perceber a aplicação prática da mesma".(P52)	1	2	
		Reformulação das Aprendizagens Essenciais	"Alteraria algumas aprendizagens essenciais. Enquanto ciência que promove o conhecimento do espaço e planeia o seu desenvolvimento é premente que se ensine geografia no espaço e não apenas na sala de aula".(P52)	1		
	Educação Visual	Redução dos currículos	"Tirava o conteúdo Teoria da <i>Gestalt</i> no 6.º ano. Inseriria projetos a médio prazo porque iria contribuir para uma melhor satisfação do aluno, novas experiências...desenvolvimento da motricidade...".(P70)	1	2	
		Maior reconhecimento social	"Maior reconhecimento porque por vezes é vista com pouca importância pelos teóricos".(P3)	1		
	Educação Tecnológica	Abolição da avaliação sumativa	"Abolia o teste de avaliação no quinto e sexto anos".(P70)	1	3	
		Incremento da componente prática	"No 5.º ano a disciplina tem uma componente muito teórica ... era importante ser um pouco mais prática porque iria contribuir para uma melhor satisfação do aluno, novas experiências...desenvolvimento da motricidade...".(P70)	1		
		Maior reconhecimento social	"Maior reconhecimento porque por vezes é vista com pouca importância pelos teóricos".(P3)	1		
	Artes Visuais	Incremento da componente prática	"Mais recorte, colagem e construção para além do que já está a ser realizado. Experimentar outros materiais porque iria contribuir para uma melhor satisfação do aluno, novas experiências...desenvolvimento da motricidade...".(P70)	1	1	
			"Mudaria a crescente simplificação do programa, isto é, adotar uma abordagem muito leve dos conteúdos. Mudaria também o facto de o programa não abordar conceitos mais recentes e com mais utilidade para os alunos. Porque sinto que os alunos aprendem um pouco de tudo na generalidade e nada em concreto. E essa generalidade não contribui, de todo, para a evolução de um aluno nem para a sua literacia científica. Além disso, no final da escolaridade obrigatória, os alunos não possuem as competências e conhecimentos necessários para enveredar num curso superior de ciências. Na minha opinião, esta simplificação do programa	3	4	

	Física e Química	Reformulação do currículo	é perigosa e em nada contribui para a formação de alunos com a capacidade de contribuir para a evolução da ciência e da tecnologia. Além disso, o facto de não se abordar conteúdos que envolvem o funcionamento de tecnologias mais recentes conduz ao desinteresse dos alunos pela disciplina".(P5)		
			"Gostaria de ver um sentido para o currículo que partisse dos conceitos clássicos, que são a base destas ciências, para chegar, gradualmente aos temas mais atuais. Física e Química - Secundário. Creio que existe uma enorme dispersão de temas. Também aqui gostaria de ver bem aprofundados os temas clássicos, que serão depois a base dos conhecimentos científicos mais atuais. Neste nível de ensino penso que estamos demasiado reféns da avaliação externa. O peso que a mesma tem condiciona todas as abordagens e objetivos traçados. Os temas clássicos são a base dos conhecimentos mais recentes, por isso querer chegar a assuntos supostamente mais motivadores sem as bases para os poder entender é, no meu entender, querer dar um salto maior do que a perna. Com isto não digo para esquecer os conhecimentos mais atuais, pelo contrário, acho que devem ser bem integrados e enquadrados, mas sim para respeitar o caminho que é preciso percorrer".(P20)		
			"Focaria em algo mais importante na vida futura dos alunos do que em conteúdos muito específicos e só para "encher" o ano letivo. Porque não acho necessário, até acho contraproducente uma vez que desinteressa os alunos e fazem com que tenham uma postura negativa face à disciplina".(P72)		
		Incremento da componente prática na avaliação	"Em primeiro lugar, creio que devia ser valorizado, nomeadamente em termos de avaliação, o seu carácter experimental. Porque a Físico-Química é uma disciplina eminentemente experimental é nesta sua dimensão que é possível desenvolver o sentido crítico e o método científico, logo, tal deve ser mais valorizado".(P20)	1	
	História e Geografia de Portugal	Redução do currículo	"Menos matéria porque é muito extensa".(P24)	1	3
		Aumento da carga horária	"Mais um tempo letivo por semana por turma porque a matéria é extensa".(P24)	1	
		Reformulação das Aprendizagens Essenciais	"As duas disciplinas. Neste momento, um dos aspetos que mais me incomoda são os cortes de matérias programáticas de 3ºCiclo, preconizadas pelas novas aprendizagens essenciais, sobretudo na disciplina de Geografia".(P68)	1	
	Filosofia	Redução do currículo	"Diminuição de conteúdos porque as AE's não reduziram conteúdos, apenas modificaram o Programa".(P36)	1	2
		Inserção da disciplina no 12.ºano	"Reduzia os conteúdos e fazia uma proposta para do currículo constar a Filosofia no 12ºano. É urgente trazer a disciplina para a vida prática e levar a disciplina de Filosofia para o 12ºano".(P35)	1	
	Economia	Incremento da componente prática na avaliação	"Acrescentava mais componente prática para trabalhar a resolução de problemas e o aprender fazendo".(P38)	1	1
			"Programas. Penso que esteja na altura de se reverem alguns aspetos referentes aos programas nacionais de EF".(P7)	2	4

	Educação Física	Reformulação do currículo	"Os programas curriculares da disciplina para torná-lo mais adequado à realidade que atravessamos, principalmente quando não existem meios físicos para que as escolas possam lecionar aquela matéria da disciplina".(P71)		
		Maior consciencialização sobre os benefícios	"Conceito. Mais importante que saberem as regras dos jogos coletivos é perceberem a importância da prática de atividade física, os benefícios que traz para todos quer fisicamente como psicologicamente. Porque considero de extrema importância".(P39)	1	
		Aumento da carga horária	"O número de horas semanais que, no meu entender, devia ter maior carga horária. Porque os alunos hoje em dia cada vez estão mais tempo em frente ao ecrã e fazem pouca atividade física".(P54)	1	
	Educação/Expressão Musical	Aumento da carga horária	"A carga horária destinada às disciplinas artísticas, e nomeadamente ao ensino da Música. Há necessidade de maior tempo, face à dimensão da disciplina, e todas as suas valências".(P14)	1	2
			"Aumentava a carga horária. Porque a minha disciplina desenvolve não só as capacidades musicais mas sim a criança no seu todo, o que ajudaria na aprendizagem das outras áreas curriculares".(P42)		
		Reformulação do currículo	"Os programas estão bastante desatualizados. Os programas de Educação Musical são da década de 90 do século passado. Sem pertinência nem contextualização face aos tempos e realidades atuais".(P14)	1	
	Tecnologias de Informação e Comunicação	Aumento da carga horária	"Maior carga".(P48)	1	2
Maior interdisciplinaridade		"Interdisciplinaridade com outras disciplinas de forma mais ativa. Achava uma mais valia se pudesse trabalhar efetivamente com outro professor, no mesmo horário, dentro da sala, para que fossem efetivamente cumpridos os objetivos interdisciplinares sugeridos na execução de trabalhos para várias disciplinas".(P48)	1		

Chamados a tecer considerações sobre os conteúdos programáticos da(s) sua(s) disciplina(s)⁵³, os participantes manifestaram opiniões favoráveis e desfavoráveis, possibilitando o estabelecimento de duas subcategorias: *avaliação global positiva* e *avaliação global negativa* (cf. Tabela 39).

Importa salientar que a subcategoria *avaliação global negativa* reúne o maior número de frequências (51), incluindo os seguintes indicadores: *Primeiro Ciclo do Ensino Básico* (11), *Português* (6), *Educação Física* (5), *Inglês* (5), *Matemática* (5), *Ciências Naturais* (4), *Educação Visual* (3), *Física e Química* (3), *Educação Tecnológica* (2), *Geografia* (2), *Biologia e Geologia* (2), *História* (1), *Filosofia* (1) e *Educação/Expressão Musical* (1).

Relativamente ao *Primeiro Ciclo do Ensino Básico* (11), encontramos perceções como: "nalguns casos são desadequados à faixa etária e nada acrescentam à aprendizagem e motivação dos alunos. Não têm qualquer tipo de interesse prático." (P12).

No que diz respeito a *Português* (6) considera-se que "há poucos conteúdos de gramática que retiraria do currículo. Tudo o resto é fundamental." (P13).

Já em relação a *Educação Física* (5), revela-se que "tem elevado potencial, porém parte deles [conteúdos] encontram-se desatualizados. A par da desatualização o nível de aprendizagem encontra-se desajustado face à realidade da capacidade dos alunos." (P45).

Por seu turno, a *Inglês* (5), menciona-se, por exemplo, que os conteúdos "podiam ser mais específicos para o quotidiano dos alunos portugueses." (P62)

No indicador *Matemática* (5), considera-se que os conteúdos "não estão adequados, existindo conteúdos que não fazem sentido e deixando pouco tempo para trabalhar o raciocínio."

Para *Ciências Naturais* (4), percecionam-se os conteúdos como "demasiado extensos e muitas vezes demasiado técnicos para a faixa etária a que se aplicam." (P49).

Por sua vez, a *Educação Visual* (3) afirma-se que o conteúdo da "Teoria da Forma" poderia ser dado de outra forma sem entrar tanto na componente da psicologia. Não tanto nesta idade." (P70)

⁵³ Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão desta dimensão, os participantes 19, 43, 56 e 59 não responderam a esta questão em específico. Salienta-se igualmente que o número de participantes se repete, uma vez que respondem em muitos casos a mais do que uma disciplina lecionada e/ou apontam várias considerações. Nesta pergunta de carácter reflexivo mais geral, não se verifica a opção "Não aplicável".

No indicador de *Física e Química* (3), os professores são da opinião de que no ensino básico, os conteúdos “são demasiado simplistas, tentando ir ao encontro dos interesses dos alunos, mas falhando nesse objetivo. Não os prepara, de todo, para a entrada no ensino secundário. No ensino secundário, estou mais de acordo com o que é abordado e com o nível de complexidade, mas podiam abordar conteúdos mais atualizados e tecnologias mais recentes.” (P5)

Por sua vez, a *Educação Tecnológica* (2) constata-se que “por vezes [o conteúdo é] desadequado face à maturidade dos alunos.” (P8)

Relativamente a *Geografia* (2), “relewa-se que “em Geografia de 3ºCiclo parecem-me contraproducentes certos cortes no currículo de 7ºano, nomeadamente nas matérias respeitantes ao Clima.” (P68)

Em relação a *Biologia e Geologia* (2), os docentes da disciplina percebem que “o programa é muito extenso e há parte de matérias que se repetem 10º e 11º, podendo ser estruturado de outra forma.” (P53).

Já a *História* (1), a resposta prende-se com o facto de os currículos serem “longos e desajustados.” (P24)

Analisando as respostas do indicador *Filosofia* (1), verifica-se que “alguns dos conteúdos são densos.” (P35).

Finalmente, a *Educação/Expressão Musical* (1), os professores relevam que “os conteúdos programáticos não são atualizados e as didáticas propostas não são atualizadas. Muitos manuais não são usados na sua íntegra face a serem pouco apelativos para os alunos.” (P14)

No que diz respeito à subcategoria – *avaliação global positiva* (18) – obtiveram-se os seguintes indicadores: *Primeiro Ciclo do Ensino Básico* (2), *Ciências Naturais* (2), *Artes Visuais* (2), *Português* (2), *Inglês* (2), *Filosofia* (1), *Economia* (1), *Educação/Expressão Musical* (1), *Tecnologias de Informação e Comunicação* (1), *História* (1), *Física e Química* (1), *Biologia e Geologia* (1) e *Matemática* (1).

Relativamente ao primeiro indicador, encontrámos percepções como: “Português, Matemática e Estudo do Meio - São adequados e interessantes, mas acho que deviam estar melhor organizados ao longo dos quatro anos do 1.º Ciclo.” (P37).

No que respeita às *Ciências Naturais*, a opinião é unânime: “Adequados à idade dos alunos.” (P16)

Quanto às *Artes Visuais* (2), encontrámos afirmações como: “Permite uma boa preparação para o 2º ciclo.” (P8)

Já em relação ao indicador *Português* (2), atesta-se o seguinte: “Os conteúdos relacionados com a Compreensão do Oral, Leitura, Educação Literária e Escrita estão apropriados para os mais variados níveis de ensino.” (P64)

Relativamente ao indicador *Inglês* (2), refere-se que “Parecem-me adequados.” (P60)

No que diz respeito à *Filosofia* (1) enaltece-se que “Aprecio bastante as AE, que a meu ver deviam apenas ser menos extensas.” (P36)

Em *Economia* (1), é referida a adequação dos conteúdos: “Adequados.” (P38).

Por sua vez, a *Educação/Expressão Musical* (1), surgem respostas que classificam os conteúdos programáticos como: “Adequados.” (P42)

Segue-se-lhe o indicador *Tecnologias de Informação e Comunicação* (1): “Estão atualizados e dão espaço para a inclusão de projetos diversificados.” (P48)

Por seu turno, a *História* (1) constata-se que “Em História não tenho nada a apontar.” (P68).

Para *Física e Química* (1), salienta-se a concordância com os conteúdos em vigor: “Concordo com os conteúdos.” (P73)

Já a *Biologia e Geologia* (1), reconhece-se em relação aos conteúdos que: “Muitos deles são fundamentais para a nossa vida individual e autónoma, em sociedade e no mundo.” (P46)

Finalmente, no indicador *Matemática* (1), refere-se que: “Há conteúdos adequados.” (P28)

Em conclusão, pode verificar-se que os participantes apresentam uma visão negativa sobre os conteúdos programáticos das disciplinas no geral, criticando a sua extensão e, por vezes, a densidade dos mesmos.

Tabela 39

Considerações sobre os atuais conteúdos programáticos das disciplinas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não responde
Considerações sobre os atuais conteúdos programáticos das disciplinas	Avaliação global positiva	Primeiro Ciclo do Ensino Básico	"Português, Matemática e Estudo do Meio - São adequados e interessantes, mas acho que deviam estar melhor organizados ao longo dos quatro anos do 1.º Ciclo".(P37) "Português e matemática é suficiente".(P51)	2	18	17
		Ciências Naturais	"Adequados à idade dos alunos".(P16) "Concordo com os conteúdos".(P73)	2		
		Artes Visuais	"Adequados".(P3) "Permite uma boa preparação para o 2º ciclo".(P8)	2		
		Português	"No que diz respeito aos conteúdos programáticos acho que se enquadram e adequam perfeitamente ao ano de escolaridade. Além disso estão bem estruturados e organizados".(P34) "Os conteúdos relacionados com a Compreensão do Oral, Leitura, Educação Literária e Escrita estão apropriados para os mais variados níveis de ensino".(P64)	2		
		Filosofia	"Aprecio bastante as AE, que a meu ver deviam apenas ser menos extensas".(P36)	1		
		Economia	"Adequados".(P38)	1		
		Educação/Expressão Musical	"Adequados".(P42)	1		
		Tecnologias de Informação e Comunicação	"Estão atualizados e dão espaço para a inclusão de projetos diversificados".(P48)	1		
		Inglês	"Parecem-me adequados".(P60) "Uma opinião muito positiva, pois aborda temas muito próximos aos adolescentes".(P63)	2		
		História	"Em História não tenho nada a apontar".(P68)	1		
		Física e Química	"Concordo com os conteúdos".(P73)	1		
		Biologia e Geologia	"Muito deles são fundamentais para a nossa vida individual e autónoma, em sociedade e no mundo".(P46)	1		
		Matemática	"Há conteúdos adequados".(P28)	1		

	Avaliação global negativa	Primeiro Ciclo do Ensino Básico	"Matemática: Demasiado extenso e complexo para a maturidade dos alunos de 1º ciclo. Há conteúdos que são novamente abordados mais tarde e que não deveriam ser contemplados tão cedo".(P9)	11	51	
			"Muito extensos e pouca visibilidade das expressões".(P11)			
			"Nalguns casos são desadequados à faixa etária e nada acrescentam à aprendizagem e motivação dos alunos. Não têm qualquer tipo de interesse prático".(P12)			
			"Cada vez mais os conteúdos estão desadequados à realidade atual sendo que alguns com um grande grau de complexidade tendo em conta o ano que se leciona".(P27)			
			"São muito extensos".(P29)			
			"Os conteúdos programáticos no primeiro ciclo, por vezes, não estão adequados à faixa etária".(P30)			
			"Quanto a estudo do meio, penso que deveria haver uma maior exploração da área das emoções, valores e a própria vida em sociedade a nível da moralidade. Não só tendo em vista uma perspetiva futura, mas na própria experiência escolar".(P33)			
			"São bastantes e repetitivos".(P50)			
			"Estudo do Meio muito fraco".(P51)			
			"Alguns estão desatualizados perante as necessidades dos alunos dos dias de hoje".(P55)			
			"Extenso e inadequado à faixa etária a que se destina".(P74)			
		Ciências Naturais	"No ensino básico, são demasiado simplistas, tentando ir ao encontro dos interesses dos alunos, mas falhando nesse objetivo. Não os prepara, de todo, para a entrada no ensino secundário. No ensino secundário, estou mais de acordo com o que é abordado e com o nível de complexidade, mas podiam abordar conteúdos mais atualizados e tecnologias mais recentes".(P5)	4		
			"Demasiado extensos e muitas vezes demasiado técnicos para a faixa etária a que se aplicam".(P49)			
			"Em disciplinas como as Ciências Naturais ou a Biologia e Geologia, é importante estimular os alunos e desenvolver a curiosidade natural dos mesmos numa idade mais precoce. No entanto a formação de professores, peca, em alguns níveis de ensino, pela falta de motivação dos docentes para os conteúdos a lecionar. Considero importante a motivação, quer dos alunos, quer do corpo docente para as áreas que vão lecionar. No terceiro ciclo existem conceitos algo complexos que os alunos têm dificuldade em articular com as experiências que têm do dia-a-dia. A carga horária da disciplina quando comparada com a complexidade dos programas também não permite a correta abordagem dos mesmos, sendo que grande parte dos docente opta por uma forma de ensino mais tradicionalista focada no papel do professor, enquanto transmissor de conteúdos em detrimento de um papel mais ativo do aluno no seu processo de aprendizagem".(P67)			
			"Alguns muito específicos e desnecessários face ao ano lecionado".(P72)			
		Matemática	"São demasiados extensos e não tendem a propiciar um ensino por descoberta".(P6)	5		
			"Não estão adequados, existindo conteúdos que não fazem sentido e deixando pouco tempo para trabalhar o raciocínio".(P15)			
			"Acho que os conteúdos são muito académicos e pouco práticos".(P18)			
			"São demasiados".(P23)			
			"Penso que há conteúdos desajustados à idade das crianças/jovens".(P44)			
		Português	"Há conteúdos que deviam ser revistos".(P10)	6		
			"Há poucos conteúdos de gramática que retiraria do currículo. Tudo o resto é fundamental".(P13)			

			Muito extensos".(P31)			
			Um pouco pesados no que diz respeito à gramática".(P41)			
			No que respeita à Gramática, conteúdos há que, por não terem uma aplicação concreta à realidade, nada acrescentam ao percurso de um aluno, pelo que optaria por alterá-los ou retirá-los do currículo da disciplina".(P64)			
			Importantes, mas exaustivos".(P65)			
		Educação Visual	Muito extenso no que diz respeito a conteúdos".(P8)	3		
			Demasiado extenso".(P22)			
			O conteúdo "Teoria da Forma" poderia ser dado de outra forma sem entrar tanto na componente da psicologia. Não tanto nesta idade".(P70)			
		Educação Tecnológica	Por vezes desadequado face à maturidade dos alunos".(P8)	2		
			Demasiado extenso".(P22)			
		Geografia	Alguns estão aquém do necessário com as novas aprendizagens essenciais".(P52)	2		
			Em Geografia de 3ºCiclo parecem-me contraproducentes certos cortes no currículo de 7ºano, nomeadamente nas matérias respeitantes ao Clima".(P68)			
		História	Longos e desajustados".(P24)	1		
		Educação Física	Penso que mais do que referir conteúdos programáticos, seria importante a disciplina passar a ser vista com carácter de maior importância, devido a um cada vez maior sedentarismo (real)da população".(P7)	5		
			Desatualizados e demasiado exigentes no secundário".(P39)			
			Tem elevado potencial, porém parte deles encontram-se desatualizados. A par da desatualização o nível de aprendizagem encontra-se desajustado face à realidade da capacidade dos alunos".(P45)			
			Poderia existir uma maior variedade de matérias para lecionar".(P54)			
			Devem ser atualizados e adequados à realidade e condições de cada estabelecimento de ensino".(P71)			
		Filosofia	Alguns dos conteúdos são densos".(P35)	1		
		Biologia e Geologia	O programa é muito extenso e há parte de matérias que se repetem 10º e 11º, podendo ser estruturado de outra forma".(P53)	2		
			Em disciplinas como as Ciências Naturais ou a Biologia e Geologia, é importante estimular os alunos e desenvolver a curiosidade natural dos mesmos numa idade mais precoce. No entanto a formação de professores, peca, em alguns níveis de ensino, pela falta de motivação dos docentes para os conteúdos a lecionar. Considero importante a motivação, quer dos alunos, quer do corpo docente para as áreas que vão lecionar. No terceiro ciclo existem conceitos algo complexos que os alunos têm dificuldade em articular com as experiências que têm do dia-a-dia. A carga horária da disciplina quando comparada com a complexidade dos programas também não permite a correta abordagem dos mesmos, sendo que grande parte dos docente opta por uma forma de ensino mais tradicionalista focada no papel do professor, enquanto transmissor de conteúdos em detrimento de um papel mais ativo do aluno no seu processo de aprendizagem".(P67)			
		Inglês	Poderiam ser mais adequados e em sintonia com o Cambridge".(P26)	5		
			Muito extensos".(P31)			
			Demasiado extensos, demasiada relevância no ensino da gramática, sem que a mesma seja dada em contexto, e com uma função específica".(P32)			

			"Podiam ser mais específicos para o quotidiano dos alunos portugueses".(P62)			
			"Importantes, mas exaustivos".(P65)			
		Física e Química	"No ensino básico, são demasiado simplistas, tentando ir ao encontro dos interesses dos alunos, mas falhando nesse objetivo. Não os prepara, de todo, para a entrada no ensino secundário. No ensino secundário, estou mais de acordo com o que é abordado e com o nível de complexidade, mas podiam abordar conteúdos mais atualizados e tecnologias mais recentes".(P5)	3		
			"Creio que são demasiado dispersos, querendo abordar todos os temas possíveis, ao invés de aprofundar as bases, que são essenciais para compreender todos os outros temas. Acredito também que seguem uma lógica que não facilita a compreensão dos conceitos. Começamos por explicar o que se vê, parece ótimo à primeira vista no entanto, como as bases não estão trabalhadas, o aluno não tem como apreender corretamente o conceito, fica para desenvolver mais à frente. E assim vamos, de conceito em conceito. No final do ciclo, seja no 3º ciclo ou no ensino secundário, já foram abordados todos os temas, portanto já nada é novidade (perdemos aqui um elemento motivador), mas de uma forma muito superficial. Sabem muito pouco de quase tudo".(P20)			
			"Alguns muito específicos e desnecessários face ao ano lecionado".(P72)			
		Educação/Ex- pressão Musical	"Os conteúdos programáticos não são atualizados e as didáticas propostas não são atualizadas. Muitos manuais não são usados na sua íntegra face a serem pouco apelativos para os alunos".(P14)	1		

Quando questionados sobre a frequência com que utilizam as TIC na sua prática letiva, trinta e seis participantes (59%) referem utilizar as TIC na leção das suas aulas, enquanto que catorze (23%) responderam negativamente. Onze participantes (18%) assinalaram “não aplicável”.

Na justificação da resposta anterior⁵⁵, analisaram-se opiniões favoráveis e desfavoráveis, pelo que as mesmas possibilitaram a criação de duas subcategorias: *avaliação global positiva* e *avaliação global negativa* (cf. Tabela 40).

A primeira subcategoria - *avaliação global positiva* – é a que reúne o maior número de frequências (34) e inclui o indicador *motivação através de recursos variados* (34): “Porque permitem diversificar estratégias, motivar os alunos, facilitar a compreensão de alguns conteúdos e agilizar alguns processos de avaliação: exploração de um microscópio em laboratório virtual com preenchimento de um guião, visionamento de pequenos vídeos explicativos de processos bioquímicos e genéticos com questões interativas, questionários corrigidos com a App Zipgrade, entre outros”. (P37) ou “Porque os alunos gostam e hoje em dia, também os alunos estão mais interessados na tecnologia: padlet, kahoot e beatable.” (P61)

No que diz respeito à subcategoria - *avaliação global negativa* – os professores que não utilizam frequentemente as TIC na sua prática letiva, justificam-no pela *inadequação à disciplina* que lecionam (7) - “Pelas características da minha disciplina, componente maioritariamente prática.” (P71), pela *valorização do não tecnológico* (3) - “Gosto mais de trabalhar com livros e com papel. Quando uso as tecnologias há sempre algo que não corre bem e acabo por perder tempo.” (P46) e, por fim, pelas *limitações de rede* (2) - “Falta de internet nos locais de leção.” (P7)

⁵⁴ Nesta dimensão do inquérito, os participantes 1, 3, 9, 12, 13, 17, 24, 25, 28, 40, 47, 55 e 58 não responderam a qualquer questão, o que permite contar com sessenta e um participantes respondentes. A opção “Não aplicável” corresponde aos participantes que se encontram no primeiro ano de trabalho no colégio ou que estão a iniciar a carreira docente. No entanto, nem todas as questões apresentam esta opção, dependendo se a resposta requer uma reflexão global sobre o tema ou se, pelo contrário, remete para a própria experiência dentro da instituição.

⁵⁵ Posteriormente, a questão seguinte requeria exemplos de atividades realizadas num âmbito tecnológico. Neste sentido, julgámos pertinente agregar as respostas às duas questões para uma leitura mais clara e objetiva das respostas. Para além dos participantes que não responderam a qualquer questão desta dimensão, contabilizaram-se onze participantes que assinalaram “não aplicável” (2, 8, 11, 21, 22, 26, 29, 33, 34, 44 e 45) e quatro que não responderam concretamente ao que se pedia (participantes 51, 57, 62 e 73).

Deste modo, podemos concluir que a maior parte dos participantes utiliza as tecnologias de informação e comunicação na sua prática letiva, como fator motivacional para os alunos através do uso de recursos diversificados.

Tabela 40

Utilização frequente das TIC na prática letiva (pelo menos uma vez por semana) e exemplos de atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC	Não aplicável/Não responde
Utilização frequente das TIC na prática letiva (pelo menos uma vez por semana) e exemplos de atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino	Avaliação global positiva	Motivação através de recursos variados	"Vídeos, simulações e apresentações <i>PowerPoint</i> são uma mais valia no ensino: utilização de simulações para atividades laboratoriais, utilização de <i>Excel</i> para construção e análise de gráficos, utilização de vídeos (documentários, <i>YouTube</i>) para visualização de conteúdos mais complexos".(P5)	34	34	28
			"São componente essencial para vários conteúdos: construção de <i>Ibook</i> ; utilização de geogebra no ensino da geometria".(P6)			
			"Fazem parte do "mundo" tecnológico em que os alunos vivem. É importante chegar a eles, de um modo que lhes faça sentido: <i>Kahoots</i> , <i>quizz's</i> , fichas via <i>google forms</i> , etc".(P10)			
			"Pela forma e interesse com que os alunos aderem às TIC. Pela diversidade de didáticas que se deseja nas práticas musicais: atividades de composição com o software <i>Cornelius Composer</i> ; Edição áudio com o software <i>Audacity</i> ; Visualização de práticas musicais: <i>Youtube</i> ".(P14)			
			"Porque são uma mais-valia em todo o trabalho de docente. Através das novas tecnologias obtemos um maior interesse por parte dos alunos, para além de estas possibilitarem uma maior organização e apoio no ensino: em aula, filmo a execução de alguns alunos para depois visualizar com eles em câmara lenta e detetar os erros; realização de testes em Moodle, através do iPad; visualização de vídeos para ajudar na melhoria da prestação dos alunos e na aquisição de novas aprendizagens".(P15)			
			"São apelativas e cativam os alunos: <i>Kahoot</i> , <i>Padlet</i> , <i>Safari</i> ".(P16)			
			"Porque existem materiais que são cativantes e ajudam na compreensão dos conteúdos, por exemplo vídeos. Além disso, recorro bastante ao <i>PowerPoint</i> , pois permite me organizar a aula e poupar tempo: vídeos para introduzir conteúdos; GeoGebra para atividades dinâmicas; jogos lúdicos ou <i>Kahoot</i> para consolidar conteúdos".(P18)			
			"Porque são motivadoras para os alunos e ajudam na minha prática letiva: utilizo com frequência a Escola Virtual, para mostrar vídeos ou pequenas atividades, bem como para partilhar material com os alunos e me podem entregar trabalhos. Utilizo o <i>Moodle</i> para realização de momentos de avaliação (mesmo quando estamos em regime presencial). Para momentos mais lúdicos, realização de <i>Kahoots</i> ou outros jogos matemáticos no <i>ipad</i> ".(P19)			
			"Porque estamos a ensinar alunos do século XXI que irão trabalhar com elas nas suas profissões futuras e porque atualmente já estão predispostos a tal: refiro a construção de um mural virtual colaborativo na <i>app Padlet</i> ; a criação de um jornal de turma na <i>app Gennyal</i> ; a divulgação de um destino turístico			

			com a criação de pacotes turísticos completos (viagem, alojamento, atrações), utilizando o <i>Google Earth</i>, <i>Google maps</i>, entre outras ferramentas digitais".(P23) "Sempre considerei a minha base de trabalho a utilização das TIC, pois o trabalho que se desenvolve é bastante mais elucidativo e motivador, fator essencial para o sucesso dos alunos mantendo sempre o seu foco: introdução ao uso do Tangram, concurso das tabuadas e <i>quiz</i> dinâmico sobre os planetas".(P27) "Utilizo as TIC, pois são uma forma mais lúdica de conseguir uma maior atenção dos alunos: questionários de revisões e jogos".(P30) "Porque as TIC vão ao encontro dos interesses dos alunos e possibilitam a exploração de aprendizagens de uma forma dinâmica: Dinamização de aulas recorrendo a <i>ipad's</i>; trabalhos de casa através da atribuição de tarefas na Escola Virtual".(P31) "São importantes para cativar a atenção dos alunos nos dias de hoje: Visualização de aulas interativas ou vídeos temáticos; Leitura de <i>Ibooks</i> através do <i>Ipad</i>; Jogos de lógica em <i>Ipad</i>".(P32) "Porque são um importante apoio à prática letiva: Estudos de caso; Desafios lógicos; Comemoração de dias especiais".(P35) "<i>YouTube</i> e <i>Netflix</i>: visionamento, em casa, de vídeos do meu canal de <i>YouTube</i>; afixação de dúvidas, por parte dos estudantes, nos comentários aos vídeos; visionamento enquadrado de episódios documentais <i>Netflix</i>, nas aulas".(P36) "Porque permitem diversificar estratégias, motivar os alunos, facilitar a compreensão de alguns conteúdos e agilizar alguns processos de avaliação: exploração de um microscópio em laboratório virtual com preenchimento de um guião, visionamento de pequenos vídeos explicativos de processos bioquímicos e genéticos com questões interativas, questionários corrigidos com a <i>App Zipgrade</i>, entre outros".(P37) "Porque fazem para do mundo atual e são uma excelente ferramenta de trabalho e de facilitação das aprendizagens. Crio apresentações de trabalhos em novas plataformas, avaliação através de plataformas digitais, aulas interativas".(P39) "Considero que é uma ferramenta estimulante para os alunos e, frequentemente, facilitadora no processo de organização da prática docente: questionários em plataformas digitais, construção de suportes de apresentações (alunos ou professores), portfólio das aprendizagens (<i>padlets</i>)".(P41) "Por vezes devido à necessidade de assegurar aulas on-line e, na maioria das vezes, para tornar a aula mais apelativa, recorrendo a audiovisuais, jogos, quizz, entre outros".(P43) "Para que as aulas sejam mais intuitivas e menos monótonas: Escola Virtual / <i>ipad's</i> / Suporte digital de manuais escolares / visualização de filmes".(P48) "São uma ferramenta bastante útil para manter o contacto com os alunos, dar rápido feedback, manter a motivação aplicando diferentes estratégias.1) Utilização dos <i>iPads</i> durante a realização das experiências laboratoriais para consulta de informação, registo de observações e comunicação das conclusões.2) Exploração de atividades experimentais, que por algum motivo não podem ser realizadas presencialmente, através de simuladores.3) Disponibilização de exercícios sequenciais e autocorretivos, através do moodle ou da escola virtual, como preparação para momentos de avaliação".(P49) "Porque considero as tecnologias importante no processo de ensino-aprendizagem: Trabalhar nos <i>Ipads</i> jogos matemáticos, quizz e construção de texto".(P50)		

			“Permite ter ferramentas diversas no ensino: questões interativas no final de cada unidade, quizz de matéria dada, visualização de vídeos das matérias dadas”.(P53) "Acho importante em alguns momentos a utilização de material tecnológico na disciplina de EF: para responderem a <i>quizzes</i> e para verem ações técnico táticas de algumas matérias".(P54) “São necessárias para projetar informação aos alunos. Utilizo pesquisas”.(P56) “Mais motivador e ilustrativo do conhecimento que se pretende transmitir”.(P59) “Porque os alunos gostam e hoje em dia, também os alunos estão mais interessados na tecnologia: padlet, kahoot e beatable”.(P61) “Porque faz parte da aula e é uma forma de manter os alunos ainda mais interessados e estimulados: - Kahoot - para testar e praticar conteúdos gramaticais, tornando-os assim menos enfadonhos. - Utilização de Karaoke com as Musicas favoritas dos alunos para treinar e praticar conteúdos lexicais. - Role-plays na sala de aula com performances sobre os temas em estudo que os alunos têm gostado bastante, colaborando com entusiasmo e sem receios de se exporem na oralidade”.(P63) “Não se consegue hoje em dia lecionar sem as novas tecnologias: Materiais na net, quizzes, visualização de vídeos”.(P65) “Considero uma mais-valia para transmitir conhecimentos, avaliar alunos ou cativá-los para as matérias a serem lecionadas: Realização de tarefas na escola virtual; Visualização de vídeos sobre os conteúdos leccionados; Criação de apresentações por parte dos alunos para futuramente apresentarem aos colegas de turma”.(P66) “A utilização das TIC permite uma maior diversificação das estratégias utilizadas em sala de aula, por forma a motivar os alunos: Utilização de simuladores, realização de quizzies, sistemas de voto”.(P67) “As TIC tem uma importância/utilidade fundamental, como ferramenta de auxílio na leção dos conteúdos programáticos das disciplinas de História e Geografia. Utilizo as TIC para projetar pequenos documentários, excertos de filmes, animações. Utilizo com muita frequência PowerPoints, mas também Kahoot, padlet e o socrative”.(P69) “Porque só facilita a vida do ensino, a vida dos estudantes, promove uma maior relacionamento e entendimento estudante-disciplina. É o futuro e estamos lá a prepará-los para o futuro também: PowerPoints, kahoot, questionário moodle, vídeos YouTube, simuladores”.(P72) “Porque as TIC ajudam a captar a atenção do discente e a lecionar de um modo mais lúdico: IPAD na matemática utilizando jogos interativos e criativos para reforçar o tema lecionado. Jogo Wordwall no português para incentivar à leitura e compreensão de frases integrando a parte gramatical”.(P74)									
			Avaliação				Valorização do não tecnológico	“Ainda que faça uso dos IPADS do colégio e das plataformas Moodle e Escola Virtual, não o faço semanalmente por não se proporcionar”.(P20) "Gosto mais de trabalhar com livros e com papel. Quando uso as tecnologias há sempre algo que não corre bem e acabo por perder tempo".(P46) "Porque do ponto de vista da logística não é minimamente apelativo".(P60)	3	12		
											"Porque a idade dos alunos não o permite. Precisam de muita orientação durante a realização deste tipo de tarefas. Ainda são pouco autónomos".(P4) “Nem sempre aplico as ferramentas da TIC em sala de aula”.(P38) “Utilizo sempre que se proporciona, pois a tecnologia ainda não substituiu o tocar ou cantar em grupo”.(P42)	7

	global nega- tiva	Inadequação à disciplina	"Pouco prático na minha disciplina".(P52)			
			"Acabam por ser atividades algo dispendiosas em tempo e, por vezes, só consigo incluir as mesmas em pontos específicos da matéria, como apresentações orais ou trabalhos de pesquisa".(P64)			
			"Disciplina prática, espaço não adequado ao uso desse tipo de materiais".(P68)			
			"Pelas características da minha disciplina, componente maioritariamente prática".(P71)			
		Limitações de rede	"Falta de internet nos locais de lecionação".(P7)	2		
			"Gostava de aplicar mais, mas nem sempre é exequível: participação em Kahoots, testagem de várias apps ligadas às artes, trabalhos teóricos/práticos sobre as ferramentas de trabalho".(P70)			

2. Análise das suas práticas pedagógicas

2.1. “Diários de Práticas”

Justificadas as opções tomadas relativamente ao uso deste instrumento de recolha de dados na “Investigação Empírica”, assumimos nesta investigação que os Diários se constituem como um instrumento independente e não passível de relação com o inquérito por questionário. Neste sentido, assumimos catorze participantes e duas categorias (ou dois *dilemas* na aceção de Zabalza) quase sempre presentes nos vários “Diários de Práticas”: *Importância da reflexão e Práticas pedagógicas*⁵⁶.

A Participante 1 é professora de Educação Visual e Tecnológica e Diretora de Turma e a sua periodicidade de escrita foi a seguinte: 27 de outubro de 2021 (8h07), 28 de outubro de 2021 (8h12), 4 de novembro de 2021 (8h02), 24 de novembro de 2021 (22h13), 14 de dezembro de 2021 (8h02), 22 de dezembro de 2021 (8h02), 4 de março de 2022 (7h57), 11 de março de 2022 (7h59), 10 de maio de 2022 (8h02), o que permite observar que, até 2021, a escrita foi mensal e repetida, enquanto que, em 2022, o registo já foi mais espaçado, não se verificando mensalmente. A nível horário, a escrita ocorreu sempre antes das atividades letivas iniciarem, à exceção de apenas um dia que ocorreu já à noite.

Através dos registos da participante (cf. Anexo 21), foi possível compreender que dos seus *dilemas* sobressaem preocupações de *âmbito pedagógico* (11), nomeadamente questões ligadas à *imprevisibilidade da ação docente* (5) - “Há aulas em que vamos com uma certeza incrível e afinal não correm tão bem como acreditávamos.” e ao *desafio diário* (4) que é lecionar - “Todos os dias elas têm ideias novas, dúvidas novas, aflições novas...Tudo novo!”.

A Participante 2 é professora de Matemática e Diretora de Turma e a sua periodicidade de escrita foi a seguinte: 26 de outubro de 2021 (22h30), 13 de novembro de 2021 (10h00), 4 de fevereiro de 2022 (18h00), 12 de abril de 2022 (17h30), 6 de maio de 2022 (21h30), 17 de junho de 2022 (15h00). Tais datas permitem concluir que não se tratou de um registo mensal, existindo apontamentos em meses e horários dispersos.

⁵⁶ Remetemos para anexo as análises de conteúdo realizadas, por força dos limites de extensão de paginação impostos ao presente trabalho. No entanto, de acordo com as frequências mais elevadas, registamos exemplos das unidades de registo mais significativas, tendo em conta os vários indicadores.

Através dos registos da participante (cf. Anexo 22), foi possível compreender que dos seus *dilemas* sobressaem preocupações de *âmbito pedagógico* (11), nomeadamente associadas ao *aproveitamento e comportamento dos alunos* (10) - "A minha direção de turma tinha uma atividade que coincidia com a minha aula, mas só podiam estar na atividade metade dos alunos de cada vez, pelo que tive que levar metade da turma à atividade enquanto a outra metade ficou na sala e a meio da aula levei os alunos que tinha na sala para a atividade e trouxe os da atividade para a sala. Decidi neste espaço de tempo entregar uma pequena avaliação e corrigi-la, pois as notas não tinham sido muito boas e assim poderia explicar melhor a cada um alguma dúvida que ainda tivessem depois da correção. A aula decorreu bem e consegui esclarecer todas as dúvidas que me colocaram, no entanto, um aluno ficou triste com a nota que teve, ficou muito calado e quieto". De referir que esta professora também teve aulas observadas, refletindo sobre as mesmas no ponto seguinte deste trabalho.

A Participante 3 é professora de Educação Física e Diretora de Turma e a sua periodicidade de escrita foi a seguinte: 30 de setembro de 2021 (18h30), 6 de outubro de 2021 (17h00), 22 de novembro de 2021 (17h00), 3 de fevereiro de 2022 (18h00), 9 de março de 2022 (18h00), 2 de abril (18h09), abril de 2022 (não especifica dia; 18h00), 5 de abril de 2022 (19h00), 24 de maio de 2022 (18h30), 6 de junho de 2022 (17h00), o que permite observar que a escrita foi muito regular, verificando-se mesmo vários registos no mesmo mês. A nível horário, a escrita ocorreu sempre depois das atividades letivas.

Através dos registos da participante (cf. Anexo 23), foi possível compreender que dos seus *dilemas* sobressaem preocupações de *âmbito pedagógico* (9), nomeadamente com o *aproveitamento e comportamento dos alunos* (6) - "Para além de existirem algumas condicionantes na disciplina de EF, face à pandemia, é notório nos alunos as consequências dos confinamentos ao nível do seu desenvolvimento motor. Algumas matérias não têm sido abordadas ou têm algumas restrições para evitar o contacto tão próximo entre alunos e diminuir o risco de contágio. Embora já não haja tantas restrições como no ano passado, estas condicionantes ainda causam constrangimentos na leção de algumas matérias. Os próprios alunos demonstram receio de proximidade com os colegas, outros exageram nessa proximidade não respeitando totalmente o distanciamento e o uso de máscara". Seguem-se preocupações ligadas ao *desafio diário* (3) da

leção - “Por fim, viemos para o exterior onde foi colocado um desafio a ser realizado em grupo. Cada um dos alunos escolheu o seu grupo. Para além de perceber quais as afinidades entre eles, foi também um momento muito divertido para que descobrissem como resolver o enigma. No final da aula nenhum grupo tinha descoberto, tendo eu por fim demonstrado como se fazia. Esta atividade permitiu um momento de diversão entre todos os envolvidos”. bem como ao De referir que esta professora também teve aulas observadas, refletindo sobre as mesmas no ponto seguinte deste trabalho.

A Participante 4 é professora e coordenadora de Primeiro Ciclo e a sua periodicidade de escrita foi a seguinte: 27 de setembro de 2021 (14h30), 21 de outubro de 2021 (9h00), 10 de dezembro de 2021 (9h00), 12 de janeiro de 2022 (9h00), 24 de fevereiro de 2022 (10h30), 6 de abril de 2022 (14h00), 24 de junho de 2022 (não precisa a hora). Verifica-se uma escrita regular, situada sobretudo no período da manhã e no início das atividades letivas.

Através dos registos da participante (cf. Anexo 24), foi possível compreender que dos seus *dilemas* sobressaem preocupações de *âmbito pedagógico* (6), nomeadamente em relação ao *aproveitamento e comportamento dos alunos* (3) - “A aula hoje corre sem surpresas. Vimos um vídeo sobre os primeiros povos que invadiram a Península Ibérica. Após a audição, os alunos foram convidados a refletir sobre os modos de vida destes povos e a realidade atual. Os alunos selecionaram as diferenças e argumentaram com um ar interessante e inspirador. Pareciam elas que tinham vivido naquela época. Acresce salientar que os alunos manifestaram, logo no início do ano, um forte interesse por História. Dada por terminada esta tarefa, explorámos os recursos interativos disponíveis. O XXXX gosta de expor ordenadamente as suas ideias e os colegas respeitam-no pelos seus conhecimentos.” Segue-se-lhe o *dilema da imprevisibilidade* (2) da ação docente – “Tomo a decisão de adiar a visita ao exterior do colégio pois com o tempo instável não se aconselha. Seria para desenharem a vista que observam a partir do colégio. Como substituição resolvi propor a escrita de um texto, descrevendo o que observavam da janela da sala de aulas e que sensações tinham. Após a sua concretização comecei a ler o texto de cada um deles. Foi um momento gratificante! Parecia estar a ouvi-los e mentalmente dei-lhes o meu feedback. Não me contive e partilhei partes dos seus discursos com a turma. Todos os alunos são da opinião que esta iniciativa deve continuar.”

A Participante 5 é professora de Tecnologias de Informação e Comunicação e a sua periodicidade de escrita foi a seguinte: 21 de outubro de 2021 (16h21), 22 de outubro de 2021 (14h), 21 de janeiro de 2022 (16h), 26 de março de 2022 (18h30), 17 de maio (15h), 31 de maio de 2022 (18h). Verifica-se uma escrita com intervalos de tempo e situada sobretudo no período da tarde.

Através dos registos da participante (cf. Anexo 25), foi possível compreender que os seus *dilemas* se encontram *ex aequo* em termos de frequência no que às categorias já mencionadas diz respeito. Assim, a professora regista momentos de *reflexão contínua* (4) associadas ao indicador *contexto escolar* (4) - “No final do dia penso que ainda tenho muitos assuntos pendentes para resolver, nomeadamente de DT. Tenho o dossiê em cima da minha mesa e reparo que todos os dias o agarro para resolver algum assunto. Hoje registei uma reunião que tive na hora de almoço e estou a tentar compilar informação para entregar na secretaria sobre as autorizações de saída.”

Por outro lado, verificam-se preocupações relacionadas com a *ação docente* (4), nomeadamente no que diz respeito aos *desafios diários* (2) - “As aulas têm sido exigentes e os alunos estão agitados. Quando os professores fazem testes de EF no Moodle ainda solicitam bastantes ajudas técnicas.”, ao *aproveitamento e comportamento dos alunos* (1) - “Os alunos do quinto ano discutem muito ao computador quando estão a pares. Têm de aprender a trabalhar juntos sem discutir. É importante desenvolver esta competência, mas é mais cansativo para o professor do que se tivessem cada um o seu próprio dispositivo.” e ao *processo avaliativo* (1) - “Estou cansada física e psicologicamente. Vou ter de avaliar 350 alunos, mas é preciso tempo para que a avaliação possa ser organizada e fundamentada para todos os alunos. Tenho tudo registado em papel, mas tenho de começar a organizar em Excel para que quando o ano termine possa enviar todos os elementos necessários para o Diretor de Turma”.

A Participante 6 é professora de Primeiro Ciclo e não fixou dias específicos nem horas de escrita. Ainda assim, indicou os seguintes meses: outubro de 2021, novembro de 2021, dezembro de 2021, janeiro de 2022, fevereiro de 2022, março de 2022, abril de 2022, maio de 2022, junho de 2022. Verifica-se uma escrita regular com um registo mensal até ao término do ano letivo.

Através dos registos da participante (cf. Anexo 26), foi possível compreender que dos seus *dilemas* sobressaem preocupações de *âmbito pedagógico* (10),

nomeadamente relacionadas com o *aproveitamento e comportamento dos alunos* (7) - “Começam as tarefas do 2º Semestre. A primeira tarefa de Português não correu bem. Era desadequada ao desempenho dos alunos. Foi um momento de frustração para todos nós”. Seguem-se-lhe *dilemas* que dizem respeito ao *desafio diário* (3) da lecionação - “Depois de um mês de aulas e de adaptação a um novo ano letivo, chega a altura de fazer alterações na estrutura da sala de aula e no posicionamento dos alunos. As crianças com maiores dificuldades de concentração e de aprendizagem tiveram de ser colocadas nos primeiros lugares, mas foi difícil de os posicionar porque sendo elementos desestabilizadores não podem ficar juntos, nem próximos. Estas mudanças são essenciais para o bom funcionamento do grupo.”

A Participante 7 é professora de Primeiro Ciclo e a sua periodicidade de escrita foi a seguinte: 8 de novembro de 2021 (9h), 12 de novembro de 2021 (9h), 21 de janeiro de 2022 (sem registo de hora), 21 de fevereiro de 2022 (9h), janeiro e fevereiro de 2022 (sem registo de dias e horas específicos), 4 e 5 de abril de 2022 (período da tarde), abril de 2022. Verifica-se que a escrita foi mensal, sendo que em vários meses houve mais do que um registo.

Através dos registos da participante (cf. Anexo 27), foi possível compreender que dos seus *dilemas* sobressaem preocupações de *âmbito pedagógico* (11), nomeadamente questões ligadas ao *desafio diário* (10) da lecionação, onde apresenta pormenorizadamente atividades realizadas com os alunos: “A revolta dos acentos” (notícia) – trabalho coletivo – este texto foi criado a propósito de os alunos se esquecerem de colocar acentos nas palavras com muita frequência”.

O Participante 8 é professor de Educação Musical e Diretor de Turma e a sua periodicidade de escrita foi a seguinte: 9 de novembro de 2021 (10h30), janeiro de 2022 (não especifica hora), 22 de fevereiro de 2022 (15h) e maio de 2022 (não especifica hora). Apresenta outros registos sem datação e hora. Verifica-se, portanto, uma escrita diarística com intervalos de tempo consideráveis.

Através dos registos do participante (cf. Anexo 28), foi possível compreender que dos seus *dilemas* sobressaem preocupações de *âmbito pedagógico* (5), nomeadamente questões ligadas ao *desafio diário* (2) da lecionação - “Na segunda fase do período pandémico, janeiro 2022, o usufruto de E@D só seria atribuído a alunos que fossem detentores de Declaração de Isolamento Provisório e com teste positivo realizado em

laboratório ou em farmácia (TRAg). Houve Encarregados de Educação que tentavam por todos os meios que os seus educandos tivessem ensino remoto com o receio de uma possível infeção. Teve que existir uma forte componente psicológica/reflexão em evidenciar aos pais que o procedimento teria que ser igual para todos os alunos sob pena de não se verificar a equidade tão necessária entre alunos.” e ao *aproveitamento e comportamento dos alunos* (2) - "Avaliação de flauta de alunos que tocam há pouco mais de um mês. O estado de espírito da turma é de bastante nervosismo. Como estratégia tocamos todos juntos uma vez, de forma que a inquietude se dilua, mas existem sempre alunos que têm muita dificuldade em controlar o nervosismo. Enquanto educadores queremos criar ambientes, que correspondem aos procedimentos instaurados, mas por outro lado façam com que o ato de um aluno tocar perante os seus pares seja indiciante de trabalho autónomo. Necessidade de uma componente psicológica e sensata que equilibre os itens enunciados. Este mesmo ato avaliativo é adequado, com as diferentes nuances, a outros faixas etárias”.

A Participante 9 é professora de Ciências Naturais, Biologia e Geologia e Diretora de Turma e a sua periodicidade de escrita foi a seguinte: 21 de setembro de 2021 (14h51), 29 de dezembro de 2021 (16h35), 21 de julho de 2022 (22h42). Verifica-se, portanto, uma escrita diarística com grandes intervalos de tempo, sem registo contínuo mensal e o último já ocorreu após o fim do ano letivo. De referir que esta professora também teve aulas observadas, refletindo sobre as mesmas no ponto seguinte deste trabalho.

Através dos registos da participante (cf. Anexo 29), foi possível compreender que dos seus *dilemas* sobressaem preocupações de *âmbito reflexivo* (10), sobretudo a incidir no *contexto escolar* (7) - “Primeiro pensamento agora que passou mais tempo do que devia neste registo...penso muito e escrevo pouco. Não há dia que não fique a matutar no que fiz nas aulas, o que correu menos bem, o que posso melhorar, onde posso mudar, o que posso alterar, como hei de fazer para chegar ao aluno x... As minhas viagens entre casa e o trabalho...admito que são dominadas por este matutar...”.

A Participante 10 é professora de Português, Diretora de Turma e Coordenadora de Departamento e a sua periodicidade de escrita foi a seguinte: 22 de setembro de 2021 (18h40), 25 de outubro de 2021 (18h), 15 de novembro de 2021 (18h40), 22 de dezembro de 2021 (18h40), 18 de janeiro de 2022 (16h30), 22 de março de 2022

(17h00), 30 de março de 2022 (17h30), 27 de abril de 2022 (17h00), 25 de maio de 2022 (19h00), 7 de junho de 2022 (18h00), 29 de junho de 2022 (17h). Verifica-se, portanto, uma escrita diarística muito regular, contabilizando-se por vezes mais do que um registro por mês.

Através dos registros da participante (cf. Anexo 30), foi possível compreender que dos seus *dilemas* sobressaem preocupações de *âmbito pedagógico* (9), nomeadamente questões ligadas ao *desafio diário* (4) da lecionação - “Foi substituída, no início do mês de maio, a colega que estava em substituição de uma outra. Está tudo mais estável e tranquilo.” e ao *aproveitamento e comportamento dos alunos* (3) - “Volvido um mês desde o início das aulas, há que destacar pontos positivos e pontos menos positivos. Assim, no que diz respeito às minhas turmas de 8.º ano, percebe-se uma evidente falta de ritmo de trabalho, de concentração, de vontade de aprender, em parte, devido a dois períodos de E@D. Em contrapartida, as minhas turmas de secundário (duas turmas de 10.º e uma de 11.º), além do bom ritmo que apresentam, regressaram também com vontade de trabalhar de aprender, o que me deixa bastante satisfeita.”

A Participante 11 é professora de Matemática e Diretora de Turma e a sua periodicidade de escrita foi mensal (de setembro de 2021 a junho de 2022), sem indicação específica de dia e hora. Verifica-se, portanto, uma escrita diarística muito regular. De referir que esta professora também teve aulas observadas, refletindo sobre as mesmas no ponto seguinte deste trabalho.

Através dos registros da participante (cf. Anexo 31), foi possível compreender que dos seus *dilemas* sobressaem preocupações de *âmbito pedagógico* (9), nomeadamente questões ligadas ao *aproveitamento e comportamento dos alunos* (8) - “No mês de abril, o XXXX regressou ao colégio e teve de haver uma preparação da turma, das auxiliares e do aluno também para a nova realidade. Esta situação deixou-me muito preocupada, mas após várias reuniões com os pais do XXXX para informar sobre os procedimentos e sobre os horários alternativos das refeições, consegui acalmar um pouco mais. O XXXX regressou mais seguro de si e um pouco mais maturo. O aluno quis falar diretamente com os colegas sobre a sua situação e deu uma palestra aos colegas na aula de DT sobre a Diabetes. Fiquei muito orgulhosa!”.

A Participante 12 é professora de Filosofia, do projeto “Filosofia para Crianças” e Diretora de Turma e a sua periodicidade de escrita foi a seguinte: 4 de outubro de 2021

(14h00), 15 de outubro de 2021 (9h30), 25 de outubro de 2021 (14h00), 29 de outubro de 2021 (9h30), 8 de novembro de 2021 (14h00), 12 de novembro de 2021 (9h30), 6 de dezembro de 2021 (9h30), 8 de dezembro de 2021 (14h30), 7 de janeiro de 2022 (9h30), 10 de janeiro de 2022 (14h00), 4 de fevereiro de 2022 (9h30), 14 de fevereiro de 2022 (14h00), 2 de março (9h30), 7 de março de 2022 (14h00), 4 de abril de 2022 (9h30), 18 de abril de 2022 (9h00), 2 de maio de 2022 (9h00), 11 de maio (14h30), 6 de junho (9h00), 8 de junho (14h30). Verifica-se, portanto, uma escrita diarística muito regular, contabilizando-se por vezes mais do que um registo por mês.

Através dos registos da participante (cf. Anexo 32), foi possível compreender que dos seus *dilemas* sobressaem preocupações de *âmbito pedagógico* (26), nomeadamente questões ligadas aos *desafios no Ensino Pré-Escolar* (10) - “Desafio: Apresentação da Filosofia e do filosofar através da mostra da Bolota (personagem da história “O Hospital das Bonecas”, de Ann Sharp e Joseph Splitter) e da capa mágica da Filosofia. Momento alto: Introdução às sessões de FpC enquanto ginástica do pensamento. Situação de destaque: intervenção de uma criança: “Mas eu não trouxe sapatilhas!”. Esta intervenção foi valiosa para trabalhar a aproximação etimológica ao conceito de Filosofia e a aproximação simbólica apresentando estas sessões de FpC como um espaço e um tempo especial para pensar (para ginasticiar um músculo muito importante, o músculo do pensamento). O grupo foi, aos poucos, descontraído e relaxando com o compromisso de juntos continuarmos a “ginasticiar músculos”. Seguem-se-lhe *dilemas* relacionados com os *desafios no Primeiro Ciclo* (9) - “Desafio: “Podemos sentir o silêncio?”. Momento alto: Intervenção de uma aluna: “Podemos pensar o silêncio?”. Situação de destaque: O estímulo apresentado conduziu ao cogito de R. Descartes: Penso, logo existo!”.

A Participante 13 é professora de Ciências Naturais, Biologia e Geologia e Diretora de Turma. Não precisou dias nem horas – setembro de 2021, outubro de 2021 e abril de 2022. Verifica-se, portanto, uma escrita diarística muito pouco regular.

Através dos registos da participante (cf. Anexo 33), foi possível compreender que os seus *dilemas* se encontram *ex aequo* em termos de frequência no que às categorias diz respeito – *reflexão contínua* (3) e *ação docente* (3). Assim, a professora regista momentos de reflexão ligados, sobretudo, ao *contexto escolar* (2) – “No meu dia-a-dia deixo-me facilmente guiar pelos pensamentos e ideias dos meus alunos. Enquanto

professor e educador, considero que ensinar é uma troca entre ambas as partes...Todos os dias eu dou um pouco de mim e em contrapartida os alunos dão também um pouco deles. [...] guardo com frequência todos os bilhetes e desenhos que os meus alunos me oferecem, devidamente datados. Também eu, acabo, muitas vezes, por lhes desenhar algo.”

Relativamente à *ação docente* (3), sobressaem *dilemas* relacionados com o *desafio diário* da leção (3) - “Este ano tenho duas turmas de 11ºano...os alunos estão misturados...o desafio é estimular alunos que estão desmotivados e com pouca apetência para o estudo a desenvolver estratégias que os ajudem a atingir os seus objetivos. As aulas têm corrido bem, até ao momento. Embora ache que falo muitas vezes para as “paredes”, a maioria dos alunos vem ter comigo no final das aulas para esclarecer as dúvidas e pedir sugestões para organizarem o estudo e os apontamentos”.

A Participante 14 é professora de Artes Visuais, Diretora de Turma, Coordenadora de Departamento e Membro do Plano de Ação Disciplinar da instituição. A professora não precisou quaisquer dias e horas.

Através dos registos da participante (cf. Anexo 34), foi possível compreender que dos seus *dilemas* sobressaem preocupações de *âmbito pedagógico* (5), nomeadamente questões ligadas aos *desafios diários* da leção (5) - “Na qualidade de Diretora de Turma nem sempre é fácil de gerir tudo e todos... Esta função requer disponibilidade, paciência e capacidade para lidar com pais e alunos. Não me consigo dissociar das minhas funções quando não as estou a exercer, costumo dizer aos pais que quando vou embora do Colégio “não coloco os vossos filhos no cacifo e na manhã seguinte vou lá buscá-los” ... Para mim as suas vitórias são também um pouco minhas e os seus pontos menos fortes também... Não tenho por hábito andar atrás deles, só porque sim, porque como Diretora de Turma tenho que saber de tudo, estou cá quando eles precisam e chego até onde me deixarem chegar... Na minha perspetiva as coisas só correm bem se todos trabalharmos para o mesmo propósito, quer Encarregados de Educação e alunos e é esta a mensagem que passo na primeira reunião”.

Efetuada a análise de conteúdo dos catorze diários, importa verificarmos as respostas dadas sobre a *importância da reflexão* (cf. Anexo 35) no final do “Diário de Práticas”. Estabeleceram-se duas subcategorias, de acordo com as manifestações de

opiniões favoráveis e desfavoráveis - *avaliação global positiva* (27) e *avaliação global negativa* (2).

Relativamente à primeira subcategoria – *avaliação global positiva* -, que reúne o maior número de frequências, os professores consideram a reflexão importante pela possibilidade de *autoaperfeiçoamento* (11) - “Penso que este seja útil não só como instrumento de reflexão, como para registar estratégias que poderão ser melhoradas e postas em prática novamente”. (P3), seguindo-se-lhe o *conhecimento sobre si próprio* (9) - “Pensar sobre nós é de algum modo obrigar-nos a repensar a forma como encaramos o processo de aprendizagem e a escola. Os alunos não são todos iguais e as exigências e necessidades dos alunos atualmente são muito diferentes das existentes, por exemplo, há cinco anos”. (P13), o *registo e balanço de atividades desenvolvidas* (5) – “Os diários são uma ferramenta poderosa de registo de práticas docentes, de sentimentos, de dificuldades e de conquistas”. (P12) e, finalmente, o *conhecimento sobre o outro* (2) - “Para mim, ensinar é um desafio e tenho o cuidado, embora não seja fácil, de me adaptar ao grupo de alunos que tenho à minha frente. Tento, sempre que possível, conhecer um pouco dos gostos dos meus alunos, quais os seus interesses e como se imaginam no futuro. É uma forma de estabelecer ligação com eles e de os fazer sentir que podem expressar as suas ideias e que de alguma forma também as podem registar”. (P13)

Por outro lado, os professores que se manifestam desfavoravelmente quanto à utilidade do diário como instrumento reflexivo, justificam-no pelo *tempo despendido* (2) - “Os diários são instrumentos úteis, mas roubam tempo...”. (P2)

Em conclusão, os participantes consideram que a escrita de diários sobre as suas práticas se assume como importante, sobretudo pela ideia de *aperfeiçoamento* e consciencialização sobre as suas ações.

2.2. Observações e gravações de aulas

Os procedimentos relacionados com a observação e gravação de aulas já foram sistematizados no capítulo VI desta investigação.

Deste modo, apresentamos os dois registos pós-observação no contacto docente com a gravação da aula dos seis participantes, evidenciando, em linha com a revisão da literatura, a *praxis* reflexiva e o seu posterior aperfeiçoamento aquando da segunda observação. Os referidos registos são o resultado de documentos mais exaustivos que remetemos para anexo: as duas fichas de descrição das aulas observadas com gravação de vídeo e as duas fichas de observação da classe de cada participante (cf. Anexos 36-59).

O participante 1 (cf. Tabela 41) refere o dinamismo como um ponto positivo da aula observada, a par com a existência de *feedbacks* dados em momentos oportunos, o que gerou, em seu entender, um ambiente propício às atividades. Como aspetos menos conseguidos, destaca a gestão do tempo da aula, uma vez que se verificaram atrasos na chegada de alguns alunos e a reduzida utilização do IPAD, já que ocorreu somente num dos grupos de alunos. Futuramente, o professor refere a necessidade de gerir melhor o tempo da aula entre os grupos e o uso que faz do IPAD.

Participante 1

Tabela 41

Registos pós-observação no contacto docente com a gravação da aula

Pontos positivos da aula	Aspetos menos conseguidos. Justificação.	Conclusões que retira do observado e estratégias futuras
- Aula dinâmica; - Feedbacks dados em momentos corretos; - Bom ambiente de aprendizagem; - Feedbacks diretos e com implicações positivas nas aprendizagens dos alunos.	- Gestão do tempo de aula; - Utilização do iPad para filmagem de apenas um dos grupos de alunos; - Alunos chegaram um pouco atrasados.	- Maior atenção à gestão do tempo entre grupos; - Utilização dos mesmos materiais entre todos os alunos (recurso ao iPad).

Aquando da segunda observação de aula (cf. Tabela 42), o participante detetou melhorias, nomeadamente ao nível da gestão do tempo da aula e reconhece que se manteve tudo o que tinha mencionado como positivo da primeira observação. Não regista qualquer ponto menos conseguido, mas refere que, tendo tomado consciência da melhoria assinalada, é importante que a mesma preocupação se mantivesse em todas as aulas.

Tabela 42

Registos pós-observação no segundo contacto docente com a gravação da aula

O que melhorei	O que se manteve	Aspetos menos conseguidos. Justificação.	Conclusões que retira do observado e estratégias futuras
- Gestão do tempo de aula; - Tempo de prática idêntico para os grupos.	- Aula dinâmica; - Feedbacks dados em momentos corretos; - Bom ambiente de aprendizagem; - Feedbacks diretos e com implicações positivas nas aprendizagens dos alunos.	Nada a assinalar.	Após a melhoria na gestão do tempo de aula, é importante em todas as aulas ter esse fator como prioritário, de modo a que os alunos tenham acesso às mesmas condições.

O participante 2, após a primeira observação (cf. Tabela 43), ressalva como pontos positivos a revisão de conteúdos de aulas anteriores, o cuidado em que os alunos intervenham em aula, sendo as respostas repetidas pelo docente, para as tornar mais audíveis. Assinala o uso do manual e de recursos multimédia em momentos particulares para captar a atenção dos alunos. Como aspetos menos conseguidos, conclui que demorou demasiado tempo no início da aula e que responde de forma parcial às suas próprias questões. Refere que circula pouco pela sala, apontando igualmente fragilidades na gestão e transição entre conteúdos, encontrando soluções específicas, como se observa na tabela. Conclui que deve melhorar a circulação em sala de aula e captar mais a atenção dos alunos, seja pela realização de nova tipologia de exercícios ou pela componente multimédia que acredita dever imprimir com mais frequência.

Participante 2

Tabela 43

Registos pós-observação no contacto docente com a gravação da aula

Pontos positivos da aula	Aspetos menos conseguidos. Justificação.	Conclusões que retira do observado e estratégias futuras
- Revisão de conteúdos trabalhados em aulas anteriores, mais especificamente na aula de laboratório que tinha decorrido na sexta-feira anterior. - Alguns alunos respondem às questões e procuro repetir e tornar audíveis as suas respostas. - A visualização de imagens do manual em partes para auxiliar à sua compreensão. - A utilização de um vídeo que compila toda a informação e que prende a atenção de praticamente todos.	- Montagem/preparação do material informático/tecnológico necessário para a aula que consome tempo útil da mesma. - Demasiado tempo perdido com o momento inicial da aula. - Por vezes faço questões e respondendo parcialmente às mesmas. - Permaneço muito tempo próxima do computador e quase não circulo na sala. - Deveria ter intercalado a componente teórica com um exercício, podendo concluir com o resumo que mostrei antes. - Avancei para o estudo da pressão arterial antes de concluir com uma resposta correta para o último exercício da atividade que estava a ser resolvida.	- Necessito de circular mais em sala de aula, de modo a manter maior atenção dos alunos do fundo da sala. - Procurar realizar exercícios simples, mais apelativos, que prendam a atenção dos alunos, intercalados com os conteúdos. - Talvez deva utilizar mais as sequências de aprendizagem que conjugam vídeo com questões projetadas para a turma para prender a atenção dos alunos menos focados no decorrer da aula.

Já na segunda observação (cf. Tabela 44), assinala que melhorou no tempo despendido com a montagem de material informático no início da aula, circulou mais pela sala durante a aula e encontrou um equilíbrio maior entre teoria e prática. Considera que se manteve a forma como inicia a aula e a interpelação dos alunos com questões no decorrer da mesma. Refere continuar a manter a preocupação em utilizar as imagens do manual para auxiliar a compreensão dos alunos. Como aspetos menos conseguidos, aponta outros que não os da primeira observação: considera ter ditado o sumário de forma pouco audível e que os procedimentos relacionados com a utilização do quadro branco em simultâneo com o projetor afetam a visualização dos conteúdos. Retira imensas conclusões sobre o observado, apontando soluções para a sua prática, que passam

por utilizar de forma mais consciente o quadro e manter a atenção dos alunos continuamente, através da circulação mais frequente pela sala. Reconhece que precisa de planificar melhor as suas aulas, com vista a uma maior dinâmica.

Tabela 44

Registos pós-observação no segundo contacto docente com a gravação da aula

O que melhorei	O que se manteve	Aspetos menos conseguidos. Justificação.	Conclusões que retira do observado e estratégias futuras
- No início da aula consegui montar todo o material informático enquanto os alunos entravam na sala; - Ao longo da aula circulei mais por toda a sala, aproximando-me mais dos alunos, chegando sobretudo aos que se encontram no fundo da sala; - Consegui intercalar a componente teórica dos conteúdos abordados com a realização de um exercício de consolidação.	- Iniciei a aula com sumário e revisão de conteúdos lecionados; - Continuei a ir ao encontro das questões dos alunos, passando-as para a turma sempre que eram importantes; - Utilização de imagens de referência do manual adotado ou outras que possam complementar ou até auxiliar na aprendizagem dos conteúdos abordados.	- O ditar do sumário foi pouco audível/ perceptível; - Os esquemas desenhados no quadro sem apagar a projeção (blackscreen) não eram bem perceptíveis nos lugares do fundo da sala devido à dimensão, à sobreposição com a projeção e à iluminação natural da sala; - Alguns dos esquemas apresentados deveriam ter animações para serem construídos à medida que ia explicando o conteúdo.	- Tenho de ter mais cuidado na utilização do quadro branco quando tenho a projeção ligada; - Devo fazer os esquemas ao centro do quadro; - É importante que encontre sempre um momento para realização de pequenos exercícios de consolidação, para conseguir manter a atenção dos alunos; - Durante a aula devo circular mais na sala para manter a proximidade física dos alunos, verificar o que estão a fazer e se estão a acompanhar as tarefas da aula, e certificar-me que se mantêm atentos sobretudo em aulas mais expositivas. - Necessito de investir mais tempo na preparação de aulas com a utilização de sequências de aprendizagem que intercalam vídeos, esquemas, imagens e

			exercícios que imprimem maior dinâmica em aula.

O participante 3 reflete em profundidade sobre a sua prática, como se verifica pelo preenchimento dos dois documentos. Relativamente ao primeiro (cf. Tabela 45), enumera pontos positivos que se prendem com a manutenção da disciplina em aula e com o estabelecimento de regras claras e audíveis. Destaca a organização e a dinâmica verificadas em aula. Aponta como aspetos menos conseguidos o atraso no início da aula, a dificuldade em chegar aos alunos de igual forma relativamente às estações em que se encontravam, os alongamentos que estiveram ausentes no final da aula e respetivo balanço da mesma. Retira como conclusões a necessidade de uma maior atenção com a realização específica de exercícios, destacando igualmente o fator “exemplo” como importante para a agilização das atividades.

Participante 3

Tabela 45

Registos pós-observação no contacto docente com a gravação da aula

Pontos positivos da aula	Aspetos menos conseguidos. Justificação.	Conclusões que retira do observado e estratégias futuras
- No momento de instrução um aluno levantou-se sem lhe dar essa indicação. Parei de falar e olhei para ele, tendo este percebido logo que eu o queria sentado. - Na fase de instrução dar a conhecer aos alunos o trabalho que vai ser desenvolvido. - “Acordo” com os alunos para realizar no final da aula um jogo pré-desportivo, caso se consiga cumprir com o plano de aula. - Organização rápida e eficiente das filas para o aquecimento. Reflexo de rotinas criadas	- Os alunos chegaram com bastante atraso, por saída tardia da aula anterior. Como chegavam aos poucos só ao fim de 5 min desde da chegada do primeiro aluno, dei início à aula. - Falha na rotina de retirar acessórios e das meninas terem o cabelo devidamente apanhado para a aula. - No trabalho com muitos alunos em simultâneo é mais difícil fazer correções individuais, até para não expor o aluno. - Explicação da parte principal demorou quase quatro minutos. Com montagem de material	- Sensibilizar os alunos e professor que dá a aula anterior, da importância para terminar a aula a horas de modo a dar tempo aos alunos de se prepararem para a aula de EF. - Ser mais persistente na “fiscalização” dos acessórios e cabelos soltos. - Aquando da explicação da parte principal, fazer demonstração dos exercícios em simultâneo com a explicação para que seja mais rápido os alunos perceberem o que se pretende. - Agrada-me bastante a dinâmica do aquecimento, embora

naquele espaço, desde o início do ano. - Aquecimento dinâmico e que envolve todos os alunos. - Utilização de sinais e sons que facilitam a comunicação com os alunos. - Aula com música, dando maior motivação à realização dos exercícios. - Em alguns exercícios saída por vagas, para haver espaço entre os alunos. - Paragem da música quando é necessário passar alguma observação geral. - Nos exercícios de Aptidão Física, trabalho da memória dos alunos. - Nos exercícios em que há contagem decrescente, ajuda os alunos no controlo do esforço e motiva para alcançar o objetivo. - Cerca de dois minutos para montar o espaço para a parte principal da aula. - A minha posição no trabalho por estações de ginástica, permitiu-me dar <i>feedback</i> individualizado e ter visão de todas as estações. - Devido ao número de estações, o tempo de espera para realizar o exercício não era muito longo. - Finalização da aula com um jogo divertido.	foram quase sete minutos de paragem. - A estação onde dou mais <i>feedback</i> tem um maior tempo de espera. - O ciclo de <i>feedback</i> perde-se por não ser dado em exercícios seguidos. - Alguns alunos fora da tarefa. - No final da aula devia ter havido alongamentos. - Devido ao atraso para iniciar a aula, duas partes do plano tiveram que ser retiradas, foram elas exercícios de equilíbrio e flexibilidade de ginástica e os alongamentos. - Ficou a faltar o balanço da aula.	em anos anteriores tenha considerado que o aquecimento devia ser sempre diferente, recentemente cheguei à conclusão que alguma rotina, principalmente em determinados espaços ajuda bastante na organização. Mesmo assim em algumas situações dou indicações de aquecimentos diversificados para fugir um pouco à rotina ou porque pretendo um determinado objetivo. - Para um ciclo de <i>feedback</i> mais eficaz, nos exercícios de saltos, o aluno deve realizar dois saltos seguidos.

Na segunda observação (cf. Tabela 46), releva a melhoria na consecução dos objetivos da aula, já que encontrou outras estratégias como a circulação mais recorrente pelas estações de exercícios e o pedido que realizou para a entreajuda entre pares. Considera que se manteve a mesma dinâmica já reconhecida na primeira aula observada,

mas aponta ainda aspetos menos conseguidos, que se relacionam com o aquecimento e o equipamento necessário para as aulas. Do observado, retira conclusões para a melhoria da sua ação, passando as mesmas por estratégias concretas relacionadas, por exemplo, com o atraso de alguns alunos.

Tabela 46

Registos pós-observação no segundo contacto docente com a gravação da aula

O que melhorei	O que se manteve	Aspetos menos conseguidos. Justificação.	Conclusões que retira do observado e estratégias futuras
- Optei por iniciar o aquecimento com os alunos que chegaram a horas, e só dei a instrução no início da parte principal. - Os alunos realizaram os exercícios de equilíbrio e flexibilidade. - Circulei para corrigir os alunos no momento da tabata e aquando a realização de exercícios de Ginástica de Solo. - Pedi para os alunos se ajudarem entre si, explicado como devia ser essa ajuda, no exercício de "Pontes". - Consegui realizar o balanço da aula ao mesmo tempo que os alunos faziam os alongamentos. - Consegui cumprir o plano de aula.	- Atraso de alguns alunos. - Alunos com cabelo solto, acessórios. - Mantem-se a dinâmica da aula, na suas rotinas e organização. - Trabalho das capacidades motoras em Tabata, música com tempos diferenciados para trabalho e pausa, podendo na pausa haver um trabalho estático. Para que os alunos controlem o seu esforço e motivá-los a alcançar o seu objetivo. - Possibilidade de os alunos trabalharem de acordo com as suas capacidades, dando possibilidade de exercícios de progressão pedagógica. - Aula com música, motivando o trabalho dos alunos com o cuidado de parar a música em momentos de instrução e sempre que necessário mais atenção. - Ciclo de <i>Feedback</i> nas duas estações onde pretendo uma maior evolução dos alunos.	- Ainda alguns alunos com cabelo solto e acessórios. Nesta aula estava mais cansada e quando me sinto assim foco a minha atenção no trabalho a desenvolver com os alunos. - Duas alunas apresentaram-se com t-shirt de manga azul. Nestes dois últimos anos tenho facilitado um pouco mais esta situação, porque quero que os alunos realizem o máximo de prática possível para colmatar a lacuna ao nível do desenvolvimento motor causado pelos confinamentos a que estiveram sujeitos. - Dei início ao aquecimento aos 4m do início da aula, a entrada do último aluno foi perto dos 9min. Havendo dois grupos de alunos em tempos diferentes de aquecimento, tal situação só é possível porque existe uma rotina de aquecimento o que dá alguma autonomia aos alunos. A temperatura ambiente e a hora em que a aula se realiza também permite essa possibilidade. Se fosse um dia de muito frio e ao início da manhã, o aquecimento teria de ser em conjunto	- Se der início ao aquecimento, os alunos que estão atrasados irão apressar-se uma vez que a aula já começou. Caso os atrasos de mantenham, marcar falta de atraso dando 5 min de tolerância (tempo que não deve ser do conhecimento do aluno). - Se no futuro iniciar a aula com um jogo de aquecimento divertido, os alunos esforçam-se mais por chegar a horas. Estratégia já utilizada em anos anteriores, resulta com a maioria dos alunos. - Não permitir a entrada do aluno na aula sem que esteja de cabelo apanhado e sem acessórios. - Se voltar a optar por realizar o aquecimento com dois grupos em tempos diferentes, devo deixar um espaço disponível para esses alunos, para não interferir com o trabalho do primeiro grupo.

		para garantir que todos os alunos aqueciam devidamente para assim evitar lesões. - Dificuldade em gerir o espaço no momento do aquecimento devido aos alunos atrasados. - Deparei-me com alguns alunos fora da tarefa que acabam por prejudicar o trabalho dos colegas. Embora já os tenha alertado que não devem interferir com o trabalho dos colegas, até porque podem causar algum acidente.	

O participante 4 destaca, da primeira aula observada (cf. Tabela 47), que a promoção do debate e revisão de conteúdos anteriormente lecionados se constituiu como uma mais valia para o início da aula. Considera que não conseguiu que todos os alunos participassem, mas ainda assim, por força do esclarecimento de dúvidas, não cumpriu a planificação de aula. No mesmo sentido, refere que a forma como registou os apontamentos no quadro se tornou confusa a certa altura. Retira do observado que deve ter mais atenção na gestão dos apontamentos no quadro, apelando igualmente a uma participação mais universal da turma.

Participante 4

Tabela 47

Registos pós-observação no contacto docente com a gravação da aula

Pontos positivos da aula	Aspetos menos conseguidos. Justificação.	Conclusões que retira do observado e estratégias futuras
Consegui promover o debate e suscitar a curiosidade dos alunos. Foram revistos conteúdos anteriores que estavam de algum modo relacionados e que não estava previsto rever. Conseguiram compreender o novo conjunto de números.	Nem todos os alunos participaram, alguns continuam a ser muito passivos... Não consegui dar todos os conteúdos previstos, porque tento deixá-los explorar e gosto de responder a todas as questões mesmo que por vezes não estivesse planeado. A organização dos apontamentos no quadro nem sempre é a melhor. Porque vou explicando e vou chamando a atenção para alguns pormenores e no fim por vezes fica confuso e é preciso fazer uma síntese.	Continuar a promover o debate, mas tentar controlar mais ao essencial. Tentar organizar mais os apontamentos no quadro, ou ir fazendo a síntese numa parte específica do quadro. Continuar a tentar interagir com todos, tentando interpelar os mais introvertidos.

Na observação da segunda aula (cf. Tabela 48), o participante refere que cumpriu o objetivo de melhorar a disposição das informações no quadro e conseguiu que mais alunos participassem na aula. Manteve-se, ainda assim, a introdução de conteúdos, retomando o que foi dado na aula anterior, mas alguns alunos continuaram sem participar. Continua a considerar que é da sua responsabilidade fazer com que mais alunos participem em aula, apesar de alguns se encontrarem *online* através da plataforma *Zoom*, o que em seu entender criou constrangimentos na gestão de toda a situação. Portanto, são estes os aspetos que ainda considera modificar em aulas futuras.

Tabela 48

Registos pós-observação no segundo contacto docente com a gravação da aula

O que melhorei	O que se manteve	Aspetos menos conseguidos. Justificação.	Conclusões que retira do observado e estratégias futuras
Penso que consegui organizar melhor a matéria no quadro. Consegui que mais alunos participassem.	O debate de ideias e a forma exploratória de introduzir conhecimentos, recorrendo a conhecimentos anteriores. Alguns alunos continuam sem participar.	A minha própria organização com alunos em zoom não é das melhores, pois por vezes esqueço-me que tenho que ir ajustando o ipad consoante o local do quadro onde escrevo e onde estou. Conseguir que todos os alunos participem de modo ativo.	Continuar a promover o debate e as atividades exploratórias. Continuar a tentar interagir com todos.

O participante 5, da primeira observação de aula (cf. Tabela 49), releva a adequação dos recursos que escolheu para a idade e competências do grupo-turma. Destaca o interesse dos alunos, a boa capacidade na gestão do tempo da aula e no esclarecimento de dúvidas, embora considere que as poderia ter esclarecido com exemplos mais concretos do dia-a-dia. Assume que na próxima aula deverá fomentar a participação dos alunos mais introvertidos e utilizar recursos mais variados em aula.

Participante 5

Tabela 49

Registos pós-observação no contacto docente com a gravação da aula

Pontos positivos da aula	Aspetos menos conseguidos. Justificação.	Conclusões que retira do observado e estratégias futuras
- Recursos adequados à idade e às competências dos alunos; - Interesse dos alunos pelo tema; - Comportamento adequado da turma (clima da sala promoveu a aprendizagem); - Incentivo pela participação geral dos alunos; - As questões colocadas pelos alunos foram todas respondidas de forma apropriada; - Gestão do tempo disponível; - De forma geral, os alunos estiveram concentrados e envolvidos na temática desenvolvida.	- Investir em exemplos mais práticos, aquando colocada uma questão específica de um aluno (com situações práticas do dia-a-dia).	De acordo com o observado, a estrutura da aula permitiu uma boa utilização do tempo disponível, assegurando que os alunos estavam envolvidos e concentrados no que se estava a desenvolver. Os alunos manifestaram uma atitude positiva e foram colocando questões à medida que iam expressando as suas dúvidas. Aspetos que se podem melhorar no futuro: - Promover a participação dos alunos mais introvertidos. - Maior variedade dos recursos utilizados durante a aula.

Na segunda aula observada (cf. Tabela 50), o participante afirma que melhorou na variedade de recursos utilizados, mantendo-se o interesse dos alunos. Como aspetos menos conseguidos, não conseguiu cumprir todos os objetivos delineados por incorreta gestão do tempo. Futuramente, reflete sobre a possibilidade de alterar a forma como se aborda a teoria da disciplina, colocando o aluno no centro do processo.

Tabela 50

Registos pós-observação no segundo contacto docente com a gravação da aula

O que melhorei	O que se manteve	Aspetos menos conseguidos. Justificação.	Conclusões que retira do observado e estratégias futuras
- Maior variedade de recursos em aula;	- Recursos adequados à idade e às competências dos alunos; - Questões dos alunos foram respondidas de forma adequada;	- Gestão do tempo de aula, pois não se conseguiu concluir o gráfico final com o resumo dos dados recolhidos na turma.	De acordo com o observado, durante a aula foi abordada toda a parte teórica do conteúdo que se pretendia abordar. Contudo, a execução de exercícios associados ao treino

	- Incentivo à participação geral da turma e interesse pela temática abordada.	- Parte prática da aula desenvolvida pelos alunos (construção dos gráficos pelos próprios alunos), uma vez que o foco da aula foi centrado na forma como se obtém, recolhe e organiza os dados de uma população.	da teoria foi colocada em prática na aula seguinte. Futuramente, poderei planear a aula de forma a que se aborde a teoria em forma de Tarefa Prática, em que os alunos consigam abordar este tema por investigação própria.

O participante 6 assinala como positivo no contacto com a gravação da sua aula (cf. Tabela 51) que a mesma foi dinâmica e os alunos participaram ativamente. Como aspetos menos conseguidos, destaca o ruído difícil de evitar nos trabalhos de grupo e a dificuldade em chegar aos alunos mais introvertidos. Aponta como melhorias futuras a necessidade de circular mais pela sala e modificar a planta.

Participante 6

Tabela 51

Registos pós-observação no contacto docente com a gravação da aula

Pontos positivos da aula	Aspetos menos conseguidos. Justificação.	Conclusões que retira do observado e estratégias futuras
. Dinâmica na sala de aula. . Espontaneidade dos alunos. . Tema da aula em estudo.	. Trabalhar em grupo com menos barulho e agitação. . Conseguir com que todos os alunos consigam participar. . Dificuldade em chegar aos alunos mais introvertidos. Os extravertidos absorvem toda a atenção.	. Circular mais pela sala de aula no momento de dar a aula. . Modificar a planta da sala de aula.

Na segunda aula observada (cf. Tabela 52), o participante alterou a planta de sala de aula e preparou uma aula que considerou mais dinâmica que a anterior. Manteve-se a hora da aula, o espaço e alguns lugares dos alunos, sendo que o participante reconhece que a componente prática da aula poderia ter corrido melhor, do ponto de vista da sua

execução. Futuramente, assume a necessidade de mudança da sala de aula e a utilização de outros materiais, aquando da realização de experiências laboratoriais.

Tabela 52

Registos pós-observação no segundo contacto docente com a gravação da aula

O que melhorei	O que se manteve	Aspetos menos conseguidos. Justificação.	Conclusões que retira do observado e estratégias futuras
. Modificação de alguns lugares de alunos. . Planificação de uma aula mais dinâmica (experiência: “Vulcão”).	. Alguns alunos que se mantiveram na mesma posição na sala de aula. . Horária da aula e sala de aula.	. A experiência poderia ter corrido melhor. Algumas falhas na execução da mesma.	. Poderia ter utilizado outro tipo de materiais para a experiência. . Mudança de sala de aula.

Em suma, conclui-se que a observação foi profícua, dado que os participantes refletiram em profundidade sobre a sua *praxis*. Convocando Schon (1983), a reflexão ocorreu a vários níveis, num processo conducente ao desenvolvimento profissional de cada docente. Assume-se a importância da reflexão e a predisposição dos participantes para tal, sendo desejável que o processo ocorresse de forma mais frequente.

3. Discussão de resultados

Na introdução do nosso trabalho, evidenciámos a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o ensino privado, bem como a pertinência do tema da reflexividade, com base na revisão da literatura.

Com o nosso estudo, ofereceu-se a possibilidade de os docentes refletirem sobre vários aspetos ligados à sua prática diária, considerando-se inclusivamente a hipótese da sua reformulação. Neste sentido, Showers et al. (1987) defendem que se conheçam as representações sobre o ensino por parte dos docentes, pelo que apresentamos agora uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos, mobilizando o enquadramento teórico e conceptual do nosso trabalho.

Globalmente, foi possível constatar que os professores do estabelecimento de ensino privado em análise se mostraram predispostos à reflexão, dado que num universo de oitenta e sete professores do 1.ºCEB ao Ensino Secundário, setenta e quatro participaram no nosso estudo.

Estamos convictos que as duas entrevistas realizadas permitiram estabelecer uma ordem de grandeza relativamente ao setor de ensino em análise, bem como à instituição escolar onde a investigação teve lugar. De facto, era impreterível fazê-lo, já que, em linha com o exposto por Ashkanasy et al. (2000), Day (2001), Glissom (2007), Halpin e Crofts (1963), Hansen e Wernerfelt (1989) e Likert (1967), as lideranças assumem um papel de extrema importância para a criação de culturas de aprendizagem e na mobilização de recursos necessários às escolas. Aliás, fica igualmente expresso por Bolívar (2003) que eventuais mudanças na escola começam pela própria organização e só encerrando o processo desta forma é que podemos encontrar um contexto escolar que favoreça a reflexão e o aperfeiçoamento de práticas.

Relativamente ao perfil dos professores, os dados mostram que, durante a pandemia, os docentes se sentiram preocupados, referindo que trabalharam muito mais do que no ensino presencial, em linha com o estudo de Flores et al. (2021a). Paralelamente, evidenciaram proficiência no uso das novas tecnologias, tal como exposto por Graça e Gonzaga (2001). À luz do que focam Graça et al. (2020) e Verdasca (2021), consideraram também que a figura do professor ganhou uma importância acrescida durante a pandemia. Efetivamente, fizeram saber que refletiram bastante sobre a importância da sala de aula e das aulas presenciais, revelando não se sentirem os mesmos antes e depois da pandemia.

As conceções dos participantes apontam para uma visão negativa do ensino, sentindo-se desvalorizados pela sociedade. Consideram, por isso, que a carreira docente deve ser valorizada, mas sobretudo, é o currículo que tem de sofrer modificações urgentes. Por outro lado, é consensual a ideia de que é muito importante as instituições académicas colaborarem com as escolas básicas e secundárias, no que respeita à formação de professores, sendo possível constatar o desejo de partilha de conhecimentos, numa ótica de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Tais anseios aproximam-se do que defendem Barber e Mourshed (2007), Coelho (2015), DuFour e Eaker (1998), Estrela (2003), García (1992), Nóvoa (2004) e Perrenoud (2002). Os professores fazem

saber ainda que o tempo de que dispõem não é o desejável para assumirem as suas funções em pleno, tanto dentro como fora da sala de aula, como também nos elucida Nóvoa (2007).

Os nossos resultados permitem ainda afirmar, em relação ao perfil do professor, que a maioria se sente realizada na profissão, projetando a função de lecionar a longo prazo (15-20 anos), até porque se fosse hoje, voltariam a escolher a mesma profissão. A realidade descrita vai, portanto, ao encontro do que ilustra Azevedo et al. (2016). Ainda assim, os participantes sentem que a profissão afeta a sua vida familiar, sobretudo porque se sentem desgastados física e psicologicamente. Parecem expressar então a mesma opinião que Amorim (2017), Estrela (1997) e Flores (2005).

Apesar de se sentirem felizes na profissão, referem, na sua maioria, que a mesma não seria a que idealizariam para um filho, sendo que a maior parte são professores e simultaneamente encarregados de educação de pelo menos um filho.

No quadro destas ideias, constatou-se que o autoconceito profissional docente é claramente positivo, fazendo sobressair como principal argumento justificativo a relação pedagógica com os alunos. As suas ambições passam por aperfeiçoarem as práticas, ter mais formações e abraçarem novos projetos, como a ida para o ensino público. Não obstante, dizem-se, na sua maioria, felizes e motivados para lecionar diariamente, porque o fazem por vocação e realização pessoal. No mesmo sentido, assumem-se como profissionais que valorizam bastante as relações interpessoais, evidenciando que mantêm uma relação emocional forte com o seu trabalho, em linha com o que Nóvoa (2009) afirma a propósito de o professor se assumir hoje em dia também como um psicólogo.

É ainda oportuno mencionar que a reflexão sobre a *praxis* é notória, dado que 93,4% dos participantes referem ter o hábito de fazer um balanço da sua atividade profissional *todas as semanas*. Os nossos resultados permitem ainda confirmar o que havia sido referido por Moon (1999) e Saraiva e Ponte (2003), quando afirmam que o desenvolvimento profissional também passa pela responsabilidade e autoconhecimento através da reflexão. Aferimos que a reflexividade se verifica também quando conseguem elencar defeitos seus, encontrando aspetos concretos de mudança, como por exemplo, serem mais organizados e perfeccionistas.

Confirmamos, do mesmo modo, que todos os participantes acreditam fazer a diferença no dia-a-dia no estabelecimento de ensino privado onde lecionam, no seio da

cultura de escola (Stolp e Smith, 1995), em que se encontram inseridos, assinalando características, situações e/ou momentos como justificação para tal.

Os resultados permitem concluir igualmente que os docentes se sentem valorizados em relação à comunidade escolar e que os valores escola-família são coincidentes, aproximando-se do que afirma Azevedo et al. (2016). Referem um forte sentido de responsabilidade, em particular quando têm alunos sujeitos a avaliação externa.

No que diz respeito à lecionação no ensino privado, os professores participantes relevam que o principal motivo de permanência neste regime de ensino se prende com a estabilidade pessoal e profissional. Relativamente ao papel dos sindicatos, os professores apresentam-se descrentes quanto à sua eficácia.

Os dados obtidos permitem constatar, de igual modo, o perfil reflexivo dos participantes quando se posicionam concretamente sobre questões relacionadas com o currículo. Apontam características distintivas da sua disciplina, mas assumem sobretudo uma posição clara relativamente às mudanças que gostariam de ver acontecer: em comum, parece estar o desejo de reformulação de conteúdos programáticos e até mesmo a sua redução. De facto, em linha com o exposto por Leite (2002), os professores deveriam assumir-se como “coautores do currículo” (p. 246). Na relação com as tecnologias de informação e comunicação, a grande maioria revela a sua utilização com frequência na prática letiva como fator motivacional para os alunos.

Por seu turno, as evidências dos “Diários de Práticas” sugerem a importância que os docentes atribuem às práticas pedagógicas e à reflexão. Afirmam que esta última assume um papel fulcral, sobretudo porque permite o aperfeiçoamento das práticas, mas também o conhecimento sobre si próprio, à luz do que também focam Bonito e Trindade (2008) e Ponte (1998). Efetivamente, as narrativas constituem uma estratégia de desenvolvimento profissional, como o defendem Carter (1990), García (1999), Merseeth (1991), Rich (1992), Schon (1991) e Schulman (1992).

Os resultados das observações de aulas evidenciam a transformação ocorrida entre a primeira aula observada e a segunda, já que os docentes apontam aspetos a melhorar. Refletem, portanto, sobre a sua prática e modificam a sua ação na segunda aula observada, o que permite concluir da predisposição dos participantes para o aperfeiçoamento da sua *praxis* com vista ao seu desenvolvimento profissional. Trata-se do processo de *reflexão sobre a ação*, de acordo com Schon (1987). Com efeito, Chak (2006)

afirma que os docentes raramente encontram aspetos menos positivos quando refletem sobre a sua ação, no entanto, os participantes do nosso estudo apontaram aspetos menos conseguidos, propondo alterações.

Finalmente, poderemos dizer que a nossa investigação confirma o que referem Vieira (1993) e Machado e Formosinho (2009), a propósito da importância de refletir através da observação. Efetivamente, ao modificarem os comportamentos, é de sublinhar o exposto por Brockbank e McGill (2003): só se verifica prática reflexiva quando após o ato de refletir se constatarem mudanças, pelo que se deseja que o processo ocorra na vida do professor de forma contínua.

Parte IV – Considerações finais

"No ensino nunca chega um momento em que podemos dizer: bem, já fizemos tudo o que se podia fazer. Há sempre algo mais a fazer."

Meier, 1995, p. 180.

Estamos convictos de que alcançámos o objetivo a que nos propusemos neste estudo, apresentando agora as respostas às questões de investigação inicialmente formuladas e que apontam para os resultados do nosso trabalho. Não lhes chamamos conclusões, já que segundo Ponte (2006), "num estudo de caso não faz sentido formular conclusões sob a forma de proposições gerais. Poderá haver, isso sim, a formulação de hipóteses de trabalho a testar em novas investigações" (p. 16).

Após a apresentação das respostas às questões de investigação, é nosso desiderato último assumir as limitações do presente estudo, bem como propor sugestões para investigações futuras.

1. Qual o perfil do professor do ensino privado e as suas motivações para o exercício da profissão neste sistema de ensino em específico?

O corpo docente do estabelecimento é maioritariamente feminino, com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos, o que permite concluir que se trata de uma população jovem. Ao nível das habilitações literárias, predomina a licenciatura, sendo que a maior parte dos docentes não trabalha em regime de acumulação. A grande

maioria não possui experiência no ensino público e ao nível do ensino privado, o tempo de serviço situa-se entre os 11 e os 20 anos. No estabelecimento de ensino em estudo, os professores têm, em média, 5 a 10 anos de tempo de serviço. Quanto aos ciclos de ensino lecionados, verifica-se de entre os respondentes, a prevalência do terceiro ciclo. Questionados sobre outras profissões antes da docência, é curioso observar que muitos tiveram outras ocupações, sendo estas bastante variadas. Por fim, apurou-se que a maior parte dos docentes não é trabalhadora-estudante.

Relativamente à permanência no ensino privado, os docentes justificam a escolha por questões de estabilidade pessoal e profissional. Trata-se, sobretudo, da ideia de segurança por saberem com o que podem contar no ano letivo seguinte. No que ao papel dos sindicatos diz respeito, a maioria dos participantes faz uma avaliação negativa dos mesmos, justificando-a pela inatividade que se verifica na sua atuação.

2. De que forma o docente entende o estado da educação no contexto atual?

Relativamente ao período pandémico, os docentes sentiram-se sobretudo preocupados, tristes, inseguros, desmotivados e ansiosos. Sentiram *alguma* dificuldade em gerir a vertente profissional e familiar em casa, embora a nível tecnológico se tenham sentido à vontade com a utilização das ferramentas digitais. Consideram que trabalharam *muito mais* na época pandémica e que refletiram sobre a importância da sala de aula e das aulas presenciais. É sua convicção também que a figura do professor adquiriu uma importância acrescida durante a pandemia, sobretudo porque os pais ganharam outra consciência sobre o trabalho que o professor tem diariamente. É interessante verificar que a grande maioria dos participantes não se sente o mesmo antes e depois da pandemia.

Globalmente, e refletindo sobre a educação em sentido geral, os professores consideram que ensinar se relaciona com a formação integral, ou seja, prende-se com conhecimentos, mas também com valores. Face ao ensino atual, os docentes sentem-se, sobretudo, desvalorizados e consideram que é urgente mudar o currículo das disciplinas, a burocracia e valorizar mais os professores.

Pronunciando-se sobre o que seria um sistema educativo ideal, o mesmo seria relacionado com o currículo e com a sua redefinição, necessitando de maior praticidade

e de maior liberdade para gerir conteúdos por parte do professor. Almeja-se um currículo que vá ao encontro da maturidade e vivência dos alunos.

Todos os participantes são unânimes em afirmar que é importante colaborarem com instituições académicas na formação de professores, orientando, por exemplo, formando e partilhando conhecimentos. Consideram uma mais-valia a aproximação do ensino superior aos ensinos básico e secundário.

3. Qual o seu posicionamento sobre as disciplinas que leciona/conteúdos programáticos?

No que diz respeito à lecionação, grande parte dos professores considera não ter tempo para explorar os conteúdos programáticos de forma adequada nem para planificar convenientemente.

Relativamente ao currículo, os docentes dos vários ciclos elencaram mais-valias às suas disciplinas, como por exemplo, a aquisição de competências de compreensão e escrita no caso das línguas, o desenvolvimento do raciocínio na matemática, a criatividade nas artes, bem como o desenvolvimento físico e mental na disciplina de Educação Física. Já em relação à Filosofia e Sociologia, os professores destacaram a importância de adquirir capacidade crítica e analítica sobre o que nos rodeia. No caso das Ciências Naturais, Física e Química, Biologia e Geologia, História e Geografia, os docentes referiram a importância das suas disciplinas no aumento da cultura geral dos alunos. Finalmente, a TIC, foi relevada a competência da capacitação digital nos alunos.

No entanto, a grande maioria dos professores participantes defende que os currículos e os manuais devem ser reformulados e reduzidos em muitas disciplinas, permitindo uma componente mais prática e uma maior interdisciplinaridade.

4. Qual a perceção que o docente tem do seu trabalho diário e a sua relação com a comunidade educativa?

Globalmente, os docentes estão convictos de que são bons professores, sobretudo porque acreditam valorizar os alunos. Enquanto profissionais ambicionam o aperfeiçoamento, a melhoria da sua prática letiva e referem, na sua globalidade, sentir-se

motivados para lecionar todos os dias. Justificam a motivação por uma questão de vocação e dizem-se felizes com a sua profissão.

Por outro lado, referem que o que existe de melhor na profissão é a interação com os alunos e colegas, revelando que mantêm uma relação emocional forte com o seu trabalho. Quanto à planificação, a maior parte dos professores afirma que planifica todas as aulas, mas deixa fluir de acordo com o contexto.

Quando inicia a semana de trabalho, os participantes pensam sobretudo em palavras como “trabalho”, “felicidade” e “horários”. Chamados a refletir sobre um ou mais episódios considerados relevantes enquanto docentes, destacam os momentos relacionados com a interação com os alunos e evidenciam, embora com uma escassa margem de diferença, que sentem segurança no trabalho com alunos de educação inclusiva.

A maioria dos participantes refere que é importante refletir sobre a prática, para aperfeiçoar o seu trabalho. Dizem refletir *todas as semanas* e afirmam ter participado em formações sobre a sua área disciplinar há menos de um ano com o intuito principal de se atualizarem.

Por outro lado, dizem gostar da pessoa que são quando se encontram à frente de uma turma, sobretudo pelas vertentes pessoais e sociais relacionadas com os alunos e não tanto por questões pedagógicas. Como defeitos, assinalam prioritariamente características como *permissivo*, *perfeccionista* e *exigente*. Consideram que têm a modificar em si próprios questões ligadas à organização, perfeccionismo e assertividade. Sobre tudo, assumem que devem valorizar-se mais a nível pessoal e social, relativizando questões ligados à vertente profissional e melhorando traços de personalidade.

Relativamente ao que acrescentam à instituição onde lecionam, relevam a vertente pessoal e social. Destacam aspetos de interação com colegas e alunos, bem como ideias e valores que transmitem. Para uma aula ideal, gostariam de ter mais tempo para acompanhar os alunos e entendem como fundamental a existência de mais material pedagógico.

No que toca à colaboração com os elementos do departamento onde se encontram inseridos, a maior parte dos participantes revela colaborar ativamente no seu grupo disciplinar, numa ótica de partilha de conhecimento e preocupações. Os professores dedicam, em média, à profissão, cinco a dez horas diárias.

Face à relação com os outros, os professores entendem que os alunos os veem, maioritariamente, como amigáveis, profissionais e divertidos. Sentem-se valorizados no contexto da comunidade escolar no seu todo e consideram que os valores veiculados na instituição de ensino onde lecionam vão ao encontro dos familiares. Os docentes entendem conquistar os alunos de forma a manter o controlo da aula e a disciplina através de uma abordagem prática e centrada sobretudo no estabelecimento de regras. A maioria refere nunca ter tido alunos sujeitos a avaliação externa, sendo que a percentagem que refere sentir pressão justifica-a com o sentido de responsabilidade inerente. Quando questionados sobre os resultados dos seus alunos, a maioria refere que os mesmos se devem primeiramente ao próprio aluno e só depois à intervenção do professor.

Ainda relativamente ao trabalho diário e ao uso das TIC, verifica-se uma ampla utilização das tecnologias por parte dos participantes. Estes elencaram variadíssimas atividades que realizam com a inclusão ou não de *ipad's* e justificam a necessidade de utilização das mesmas sobretudo por uma questão de motivação dos alunos.

5. Que pessoa é o professor e quais as suas ambições futuras para o exercício da profissão?

Os participantes dizem recordar-se de algum professor marcante que já tiveram devido, sobretudo, à forma como conciliavam a vertente pessoal e profissional. Ou seja, pela proximidade aos alunos e demonstração, por outro lado, do gosto/empenho pelo que faziam. Dizem, na sua maioria, sentir-se realizados e veem-se a continuar a lecionar a longo prazo (15-20 anos) porque gostam do que fazem. Por isso mesmo, grande parte menciona que voltaria a escolher a mesma profissão pelo fator já mencionado anteriormente: o gosto pelo exercício da profissão.

Por outro lado, revelam que a sua profissão afeta a vida familiar porque se sentem desgastados, têm que trabalhar em casa e, por isso, não ficam tão disponíveis para a família como gostariam. Neste sentido, grande parte dos participantes responde que a profissão docente não seria a que idealizavam para um filho pela desvalorização que sentem. Na sua generalidade, os docentes participantes do estudo são, simultaneamente, professores e encarregados de educação de, pelo menos, um filho, sendo que a maior parte contacta a escola dos seus educandos por iniciativa própria e não apenas quando é contactada.

Finalmente, apresentados os resultados, é nosso intuito devolvê-los aos diferentes intervenientes na pesquisa, para um completo entendimento do processo e das conclusões emanadas desta investigação.

Este trabalho, assumindo a forma de um estudo de caso, apresenta limitações naturalmente intrínsecas, exatamente porque não permite generalizações. Constitui-se assim como um contributo para se conhecerem as pessoas por detrás dos professores, as suas motivações e reais entendimentos sobre educação.

Acreditamos ter contribuído para o desenvolvimento profissional de cada um dos participantes, dado que o docente se definiu a si, mas também aos outros (Marcelo, 2009). No mesmo sentido, perspetivamos que o conhecimento profissional tenha recolhido benefícios da dimensão reflexiva de que revestimos a nossa investigação, pois de acordo com Chitpin (2006) é importante a experiência, mas também o erro a par com a componente teórica. Do mesmo modo, e retomando a introdução desta investigação, estamos em condições de afirmar que os docentes do estabelecimento de ensino privado em análise se dispuseram a refletir com profundidade sobre vários aspetos da sua prática, evidenciando o desejo de aperfeiçoamento das suas ações no dia-a-dia, almejando, contudo, mais tempo para o processo reflexivo.

Defendemos, igualmente, tal como Alarcão (1996), Formosinho (1991), Gonçalves (2015), Ponte (2022), entre outros, que a reflexividade não se deve esgotar na formação inicial de professores, pelo que seria desejável que o processo tivesse lugar ao longo da vida, numa perspetiva de reflexão contínua sobre a prática pessoal. É nossa convicção que, em última instância, com uma maior consciencialização sobre as ações, o contexto escolar também sai beneficiado.

No fundo, estamos perante uma pura análise de conteúdo e confrontação de posições entre os professores dos vários ciclos de ensino, oferecendo esta investigação a possibilidade de aplicação, no futuro, a outras escolas de norte a sul do país e até mesmo colocá-la em prática numa perspetiva comparada entre o ensino público e o ensino privado.

Afinal, não nos esqueçamos do que refere Ponte (2006): “Não devemos menosprezar o facto que muito do valor dos estudos de caso deriva das questões que ajudam a levantar [e não somente das respostas obtidas]”. (p.16)

Referências

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Éditions ESF.
- Abrantes, P., & Quaresma, M. L. (2013). Schools for the Elite, Schools for the Poor: The Same Educational System, Contrasting Socialization Environments. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5 (2), 133-159.
- Alaiz, V. (2020). Impactos: metamorfoses, desigualdades e... expectativas. In J.M. Alves, & I. Cabral. *Ensinar e aprender em tempos de COVID-19: Entre o caos e a redenção* (pp.135-139). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão, Isabel (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.11-39). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *A escola reflexiva e a nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Edições Pedago.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 119-128.
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Alarcon, M., Huerta, M., Mas, R., & De la Cruz, J. (2017). Work satisfaction in initial education teachers. *Sciendo*, 20(2), 103-106. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2017.011>
- Alderman, H., P. Orazemand, & E. Paterno (2001), School quality, school cost, and the public/private school choices of low-income households in Pakistan. *The Journal of Human Resources*, 36, (2), 304-326. <https://doi.org/10.2307/3069661>
- Alsina, Á., Ayllón, S., Colomer, J., Fernández-Peña, R., Fullana, J., Pallisera, M., Pérez-Burriel, M., & Serra, L. (2017). Improving and evaluating reflective narratives: A rubric for higher education students. *Teaching and Teacher Education*, 63, 148-158.
- Alves, F. C. (2004). Diário: Contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium: Revista do ISPV*, 29, 222-239.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: Caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 337-362.
- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: Facts that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>

- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Vieira, C. (2014). A validação da investigação qualitativa. In Amado, J. (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.357-411). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Amorim, D. (2017). Conta-me histórias: O que pensam os alunos sobre o "bom professor" [Relatório de Estágio do Mestrado em História, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/JBM8YEJV3958DMVDBC22CYI77JGYL5.pdf
- Andrade, A. A. B. (1984). *A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771): Contribuição para a história da pedagogia em Portugal*. Universidade de Coimbra.
- Ashkanasy, N. M., Wilderom, C. P., & Peterson, M. F. (Eds.). (2000). *Handbook of organizational culture and climate*. Sage Publications.
- Ávila, A. J. (Coord.). (1967). "Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional". Ministério da Educação.
- Ayers, W. (1992). Teachers' Stories: Autobiography and Inquiry. In J. W. Cornett, G. McCutcheon (Series Editor), & E. Wayne Ross (Ed.), *Teacher Personal Theorizing: Connecting Curriculum Practice, Theory and Research* (pp.35-49). State University of New York Press.
- Azevedo, J. (2021, Março). O grande desafio é tornar cada aula um tempo fascinante de educação. *Ensino Magazine*. https://issuu.com/rvj.editores/docs/ensino_ed3fb7598e923d
- Azevedo, J., Veiga, J. J., & Ribeiro, D. (2016). As motivações e preocupações dos professores: Apresentação dos resultados de um inquérito. Fundação Manuel Leão.
- Baptista, I. (coord.). (2021). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta Ética*. SPCE.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barreiros, G.B., & Gianotto, D.E.P. (2014). O diário de aula como registro reflexivo: Uma investigação sobre os dilemas enfrentados durante o estágio supervisionado de biologia. *Colloquium Humanarum*, 11, 951-959.
- Barroso, J. (2004). *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26, 725-751.

- Basile, C., Olson, F., & Nathenson-Mejía, S. (2003). Problem-based Learning: Reflective coaching for teacher educators. *Reflective Practice*, 4(3), 291-302.
- Beckers, J., Paquay, L., Coupremagne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., Lemenu, D., & Theunssens, E. (2002). Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif. (disponible en [http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/21274/1/Quels%20dispositifs%20favorisent%20le%20d%C3%A9veloppement%20des%20comp%C3%A9tences%20professionnelles%20dans%20l%20enseignement%20s%20\(ressource%202383\).pdf](http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/21274/1/Quels%20dispositifs%20favorisent%20le%20d%C3%A9veloppement%20des%20comp%C3%A9tences%20professionnelles%20dans%20l%20enseignement%20s%20(ressource%202383).pdf)).
- Belchior, J. C. (1978). «Sim ou Não ao Ensino Particular». *Brotéria*, 107, (6), 39-40.
- Ben-Peretz, M., & Flores, A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 1-12.
- Benassuly, J. S. (2002). A formação do professor reflexivo e inventivo. In C. Linhares e M. C. Leal (orgs.), *Formação de professores uma crítica à razão e às políticas hegemónicas* (pp.185-195). DP&A.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Edições Asa.
- Bolzan, D. P. V. (2009). *Formação de professores: Compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Mediação.
- Bonito, J., & Trindade, V. (2008). Desenvolvimento profissional e formação de professores. In P. Callapez, R. Rocha, J. Marques, L. Cunha, e P. Dinis (Eds.), *A Terra: Conflitos e ordem* (pp. 351-360). MMGUC.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan.
- Braun, J. A., & Crumpler, T. P. (2004). The social memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 59-75.
- Brito, A. E. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana De Educación*, 38(7), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie3872605>
- Brockbank, A., & McGill, I. (2003). Reflexión y práctica reflexiva. In A. Brockbank, & I. McGill (Coord.), *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (pp.86-105). Morata.
- Brooks, V., & Sikes, P. (1997). *The good mentor guide: Initial teacher education in secondary schools*. Open University Press.
- Bueno, B. O. (1998). Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In B. O. Bueno, D. B. Catan, B. Denice; & C. P. Sousa (Org.), *A vida e o ofício dos professores: Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração* (pp. 7-20). Escrituras.

- Butt, R., Raymond, D., & Townsend, David (1992). Collaborative Autobiography and the Teacher's Voice. In I. Goodson (ed.), *Studying teachers' lives* (pp.51-98). Teacher College Press.
- Buxarrais, M. (2000). *La formación del profesorado en educación en valores: Propuesta y materiales*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Calandra, B., Brantley-Dias, L., & Dias, M. (2006). Using digital video for Professional development in urban schools: A preservice teacher's experience with reflection. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(4), 137-145.
- Calderhead, J. (1987). Introduction. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers thinking* (pp. 1-19). Cassell.
- Candau, V. M. (2003). Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: V.M. Candau (org.), *Magistério: construção cotidiana* (pp.51-68). Vozes.
- Caruana, V. (2014). Using the Ignatian Pedagogical Paradigm to Frame the Reflective Practice of Special Education Teacher Candidates. *Jesuit Higher Education*, 3(1), 19-28.
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. In R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.291-310). Macmillan.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3922588>
- Chak, A. (2006). Reflecting on the self: An experience in a preschool. *Reflective Practice*, 7(1), 31-41.
- Chitpin, S. (2006). The use of reflective journal keeping in a teacher education program: A Popperian analysis. *Reflective Practice*, 7(1), 73-86.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry*. JosseyBass.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). Macmillan.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*. 18 (8), 947-967.
- Coelho, A., & Oliveira, M. (2010). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Texto Editores.
- Coelho, M. F. (2015). *O trabalho dos professores: Profissionalismo, uso do tempo e controlo no ensino secundário*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra]. Repositório Institucional da Universidade de

Coimbra.<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/29045/1/O%20trabalho%20dos%20professores.pdf>

- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement. Public, catholic, and private schools compared*. Basic Books.
- Conceição, C., & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.
- Conle, C. (2001). The rationality of narrative inquiry in research and professional development. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 21-33.
- Connelly, F., & Clandinin, J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(4), 293-310.
- Contreras, J. D. (2012). *A autonomia de professores*. Cortez Editora.
- Cooper, G. (2018). *Factors Affecting Teacher Retention: Qualitative Investigation*. [Relatório de investigação]. DfE. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/686947
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54 (2), 219-236.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. Falmer Press.
- Cosme, A. (2017). Escolas e professores no séc XXI: Exigências, desafios, compromissos e respostas. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 757-776.
- Cotovio, J. (2004). *O Ensino Privado*. Universidade Católica Editora.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Cros, F. (2014). Préface. Un questionnaire qui se structure. In M. Morisse & L. Lafortune (Orgs.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (pp. 7-15). Presses Universitaires du Québec.
- Cunha, C. M., & Vieira, F. (2017). Apresentação. *Educar em Revista*, 33(63), 13-17.
- Cunha, R., Simões, D., Cavalheiro, A., & Dias, A. (2015). Formação de professores: Reflexão e ação. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, 1(6), 1459-1473.
- Damas, M.J., & De Ketele, J.M. (1985). *Observar para avaliar*. Edições Almedina
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

- Dawson, J. A. (1982). *Qualitative research findings: What do we do to improve and estimate their validity?* [Apresentação de comunicação no encontro anual da AERA].
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.
- Day, C. (2017). *Teacher's Worlds and Work. Understanding Complexity, Building Quality*. Routledge.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º201- I Série A. Ministério da Educação.
- Denicolo, P., & Pope, M. (1990). Adults learning – Teachers Thinking. In C. Day, P. Denicolo, & M. Pope (Eds.), *Insights into Teachers' Thinking and Practice* (pp. 155-169). The Falmer Press.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teacher's professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath and Company. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dias-Trindade, S., Correia, J., & Henriques, S. (2020). O ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: A perspectiva dos docentes. *Revista Tempos Espaços em Educação*, 3, (32). <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>
- Dillon-Peterson, B. (1981). Staff Development Organization Development Perspective. In Dillon-Peterson, B. (ed), *Staff Development Organization Development* (pp.1-10). ASCD.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* (4), 335-354.
- Dubois, A., & Gadde, L.E. (2002). Systematic combining: An abductive approach to case research. *Journal of business research*, 55(7), 553-560.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Edelfelt, R.A., & Johnson, M. (Eds.). (1975). *Repensando a educação em serviço*. Associação Nacional de Educação.
- Elbaz, F. (2005). *Teachers' Voices. Storytelling and possibility*. Information Age Publishing.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.

- Eraut, M. (1995). Schön Shock: a case for refraining reflection-in-action?. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 1(1), 9–22.
- Eraut, M. (1996). *Developing Professional Knowledge and Competence*. The Falmer Press.
- Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior (2013). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/152/2013/11/04/p/dre/pt/html>
- Estatuto do Ensino Público (2012). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>
- Estêvão, C. (1998). A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, 23-35.
- Estêvão, C. (2001). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Universidade do Minho.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. EDUSC.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In L. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1999). Reflective practices and conscientisation. *Pedagogy, Culture and Society*, 7 (2), 235-244.
- Estrela, M. T. (2003). O pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação FaE/UFPEL*, 21, 9-20.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: Tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação, II.ª Série*, 2, 5-30.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2010). O mundo do trabalho docente: dilemas éticos e formação profissional. In *Atas do XVII Colóquio Afirse, A escola e o mundo do trabalho*. AFIRSE.
- Federação Nacional da Educação. (2017). *Contrato coletivo de trabalho: Contrato coletivo de trabalho que regula as condições de trabalho de todo o setor privado da educação*. https://fne.pt/uploads/documentos//documento_1652974657_8505.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Feitosa, R. A., & Leite, R. C. M. (2011). *O trabalho e o saber docente: Construindo a mandala do professor artista-reflexivo*. Câmara Brasileira de Jovens Escritores.

- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Ferreira, M. J. (2010). *Webfolios reflexivos: Contributos para o desenvolvimento profissional do professor* [Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação e do Património, Universidade Portucalense]. Repositório Institucional da Universidade Portucalense. <http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/113/16/TME%20436%20Tese.pdf>
- Figueiredo, A. D. (2020, Maio 9). *Que Educação para a Era Pós-Covid-19?*. <https://adfig.com/pt/?p=541>
- Fiorentini, D. (2008). A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Bolema*, 21(29), 43-70.
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Boyle, L. (2017). An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health. *Teachers and Teaching*, 24(2), 99-118. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1386648>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (pp.127-160). Porto Editora.
- Flores, M. A. (2018). Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas a alternativas possíveis, In M. A. Flores, A. M. Silva & S. Fernandes (Orgs.). *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 171-194). De Facto Editores.
- Flores, M. A. (2021c). Supervisão 2020 II Congresso Nacional e I Internacional de Supervisão: Políticas e Práticas Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão: um processo em dois sentidos? *Indagatio Didactica*, 13(4). <https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26272>
- Flores, M. A., Barros, A., Simão, A. M. V., Gago, M., Fernandes, E. L., Pereira, D., Ferreira, P. C., & Costa, L. (2021b). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: A experiência de professores portugueses. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (21), 1-26. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022>
- Flores, M. A., Day, C., & Viana, I. C. (2007). Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança – um estudo com professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores & Isabel C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 7-45). Universidade do Minho.

- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Parente, C. (2014). Conclusões e Recomendações. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 217-236). De Facto Editores.
- Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Flores, M. A., Machado, E. A., Alves, P., & Vieira, D. A. (2021a). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 5-27. <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>
- Flores, P. Q. (2005). *Identidade Profissional e Formação Contínua: Um estudo de caso no concelho de Gondomar* [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense].
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar – teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Celta Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Nova Profissionalidade e Diferenciação Docente. In M. A. Flores e I. C. Viana (orgs.), *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades em Tempos de Mudança* (pp.71-82). FEDER.
- Formosinho, J. (1991). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Franco, A. S. (1994). A Liberdade de aprender e de ensinar no âmbito das liberdades fundamentais. Fundamentação da liberdade de ensino. In Roberto Carneiro (org. e coord.), *Ensino Livre, Uma Fronteira da Hegemonia Estatal* (pp.17-42). Asa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2011). Trabalho docente, emoções, contextos e formação. *Livro de Atas do II Simposium Nacional sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional* (pp. 23-36). ISCTE-IUL.
- Fullan, M. (1987). Implementing the implementation plan. In M. Wideen e I. Andrews (Eds). *Staff development for school improvement* (pp.9-23). Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Galiuzzi, M. C., & Lindemann, H. (2003). O diário de estágio: Da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. *Olhar de professor*, 6 (1), 135-150.
- Gall, M., Gall, J. P., & Borg, R. (2007). *Educational research: An introduction*. Allyn e Bacon.

- García, C. M. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.51-75). D. Quixote.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Gauthier, C. (Org.) (1998). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Editora Unijui.
- Geertz, C. (1989). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Ghedin, E. (2002). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In S. Pimenta, & E. Ghedin, *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 129-150). Cortez Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Celta Editora.
- Gianotto, D.E.P. (2008). *A importância da elaboração e utilização do diário de aula na formação do professor*. Mimeo.
- Gianotto, D.E.P., & Carvalho, F.A. de. (2015). Diário de aula e sua relevância na formação inicial de professores de Ciências Biológicas. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 14(2), 131-156, 2015.
- Giméno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 61-92). Porto Editora.
- Glisson, C. (2007). Assessing and changing organizational culture and climate for effective services. *Research on Social Work Practice*, 17, 736-747.
- Godinho, B. (2020). #EstudoemCasa: Ensino a Distância ou Ensino Remoto de Emergência em tempos de pandemia [Apresentação de comunicação]. *Revista da UI_IPSantarém. Edição Temática: Ciências Exatas e Engenharias*. 8(4), 194-205. <https://revistas.rcaap.pt/uiips>
- Gómez, A. P. (1997). O Pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (p. 103). Dom Quixote.
- Goodson, I.F. (1991). Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' Lives and Teacher Development. *Cambridge Journal Education*, 21, 35-45. <https://doi.org/10.1080/0305764910210104>
- Gonçalves, D. (2015). Problematizar a formação inicial de professores: conhecer, ser e agir. In *Formação Inicial de Professores* (pp.304 - 313). Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf
- Gonçalves, D., & Nogueira, I.C. (2015). Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente. In N. Fraga (Org.), *CIEC 2018 - II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp.525-536). CIE-UMa.

- Graça, V., Silva, C., Ramos, A. (2020). Ensino em tempos de pandemia: Alguns desafios e olhares dos professores portugueses. *Revista Temas e Matizes*, 14 (25), 179-203.
- Graça, V., & Gonzaga, K. (2021, setembro). Ensinar em tempos de pandemia: Desafios e olhares de professores portugueses e brasileiros. *XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1996). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin & Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publishers.
- Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Edições Asa.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8, (34), pp. 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka e T. M. Brinthaupt (eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). State University of New York Press.
- Hansen, G. S., & Wernerfelt, B. (1989). Determinants of firm performance: The relative importance of economic and organizational factors. *Strategic Management Journal*, 10(5), 399-411.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post modern age*. Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Hargreaves, D. H. (1999). The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto Editora.
- Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419-441.
- Hayon, L. (1990). Reflection and Professional knowledge. In C. Day, P. Denicolo, & M. Pope (Eds.), *Insights into Teachers' Thinking and Practice* (pp. 57-69). The Falmer Press.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2017). *World Happiness Report 2017*. Rede de Soluções de Desenvolvimento Sustentável.

- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: Uma estratégia desenvolvimento profissional dos docentes. In P. Torriglia, M. Stemmer, M. Cisne., & V. Ortigara (Org.), *Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII* (pp.1-18). Universidade de Santa Catarina.
- Hoffman-Kipp, P., Artiles, A., & Lopez-Torres, L. (2003). Beyond reflection: Teacher learning as praxis. *Theory into Practice*, 42 (3), 248-254.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review.
- Hopkins, D. (1985). *L'auto-analyse de l'établissement scolaire: Un moyen d'améliorer le fonctionnement de l'école – Étude préliminaire*. Acco.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and desprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Magerry (Orgs.), *World yearbook of education 1980: Professional development of teachers* (pp. 42-54). Kogan Page.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida Profissional de professores. In A. Nóvoa (org.), *Vida de professores* (pp.31-62). Porto Editora.
- Hypolito, A. M. (1999). *Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho prometido ou Sonho negado? Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Papirus.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re) Significar: A Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kennedy, A. (2014). Understanding CPD: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40 (5), 688–697.
- Knowles, J. G. (1988). A beginning teacher's experience: Reflections on becoming a teacher. *Language Arts*, 65(7), 702-712.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Utrecht University.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education*, 26, 98-106.
- Krainer, K. (2001). Teachers' growth is more than the growth of individual teachers: The case of Gisela. In F. Lin e T. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematics teacher education* (pp. 271-293). Kluwer Academic Pub.

- Krammer, K., Ratzka, N., Klieme, E., Lipowsky, F., Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Learning with classroom videos: Conception and first results of an online teacher training program. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38, 422–432. <https://doi.org/10.1007/BF02652803>
- Kuit, J., Reay, G., & Freeman, R. (2001). Experiences of reflective teaching. *Active Learning in Higher Education*, 2(2), 128-142.
- Kutner, M., Sherman, R., Tibbets, J., & Condelli, J. (1997). *Evaluating Professional development: A framework for adult education*. Pelavin Research Institute.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and Present. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 1-13). Whurr.
- Lave J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lawn, M., & Ozga, J. (1988). Trabajador de la enseñanza? Nueva valorización de los profesores. *Revista de Educación*, 285, 191-215.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In P. Abrantes, *Gestão flexível do currículo: Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 41-62). ME.DEB.
- Libâneo, J. C. (2011). *Adeus, professor, adeus professora: novas exigências educativas e profissão docente*. Cortez.
- Liberman, A. (1994). Teacher development: Commitment and challenge. In P. Grimmett e J. Neufeld (Eds), *Teacher development and the struggle for authenticity* (pp.15-30). Teachers College Press.
- Likert, R. L. (1967). *The human organization*. McGraw-Hill.
- Lima, L.C. (2006). Conceções de Escola: Para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (org.), *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional* (pp.73-127). ASA.
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: Missão (im)possível. *Investigar em Educação*, 3, 57-127.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P., Love, N., & Stiles, K. (1998). *Designing Professional development for teachers of science and mathematics*. Corwin Press.

- Machado, J., & Formosinho, J. (2009). Professores, Escola e Formação. Políticas e Práticas de Formação Contínua. In J. Formosinho (coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Ação Docente* (pp. 287-302). Porto Editora.
- Madsen, J. (2005). *Private and public school partnerships: Sharing lessons about decentralization*. Falmer Press.
- Magalhães, M. F. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório para Obtenção do Grau de Mestre, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Braga, Braga]. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/12008>
- Majó, J., & Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Praxis.
- Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. CEAC.
- Marcelo, C., & Estebaranz, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sisifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores - um guia para o desenvolvimento profissional*. Editorial Presença.
- Matos, M. G. (Coord.). (2022). *Observatório de saúde psicológica e bem-estar: monitorização e ação*. Ministério da Educação. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1357.html>
- Medina, A., & Domínguez, C. (1989). *La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Cíncel.
- Meirinhos, M. F. A. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: Estudo de caso no âmbito da formação contínua* [Tese de Doutoramento, Estudos da Criança – Tecnologias da Informação e Comunicação, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/6219>
- Merseth, K. (1991). Supporting Beginning Teacher with Computer Networks. *Journal of Teacher Education*, 42 (2), 140-147.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Miguéns, M. (Coord.). (2021). *Educação em tempo de pandemia. Problemas, respostas e desafios das escolas*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/iniativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf
- Mizukami, M. da G. N. (1986). *Ensino: As abordagens do processo*. EPU.

- Montero, L. (2005). A construção do conhecimento profissional docente. *Coleção Horizontes Pedagógicos*, 120. Instituto Piaget.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning e professional development*. KoganPage.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto Editora.
- Moreira, J., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>
- Moreno, E. R., Cabello, V. M., López-Cortés, F. & Cedeño, E. A. (2021). The reflective practice as a tool for making tacit knowledge explicit. *Reflective Practice*, 22(4), 515-530, <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1930527>
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, 19 (73), 793-812.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Morgado, J. A.M. (2014). Currículo e formação contínua de professores em Portugal: Dissonâncias entre discursos e práticas. In Oliveira, Maria Rita (Org.), *Professor: Formação, Saberes e Problemas* (pp. 91-104). Porto Editora.
- Morley, C. (2007). Engaging practitioners with critical reflection: Issues and dilemmas. *Reflective Practice*, 8(1), 61-74.
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13–22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 877-903). AERA.
- Neves, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber (e) Educar* 12, 79-95.
- Neves, R. (2022). Ser Professor em Portugal: Um desafio. *Revista Diversidades*, 61. Direção Regional de Educação da Madeira.
- Nilsson, P. (2008). Teaching for Understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International Journal of Science Education*, 30 (10), 1281-1299.
- Ninin, M. O. G. (2009). A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: Uma perspectiva crítica. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 25 (2), 347-400.

- Nissilä, S.-P. (2005). Individual and collective reflection: how to meet the needs of development in teaching. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 209-219.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1993). Nota de Apresentação. In K. Zeichner. *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Educa.
- Nóvoa, A. (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor* (pp.13-34). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na Virada do Milénio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas* [Apresentação de comunicação]. Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo.http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797021999000100002
- Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência: A pessoa, a partilha, a prudência. In. E. Gonçalves, E., M. Pereira, & M. Carvalho (org.), *Currículo e contemporaneidade: Questões emergentes* (pp. 1-11). Alínea.
- Nóvoa, A. (2007). *Atas Desafios do trabalho do Professor no mundo Contemporâneo* (pp. 1- 24). Sindicato dos Professores de São Paulo. <https://pt.scribd.com/document/70123343/Desafios-do-trabalho-do-professorno-mundo-contemporaneo>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Nóvoa, A. (2021, Outubro 5). *Hoje, mais do que nunca, precisamos dos professores*. Leya Editores. https://www.leyaeducacao.com/z_escola/i_535
- Nóvoa, A. (2022). Os professores depois da pandemia. In A. Nóvoa, & Y. Alvim, (Eds.), *Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar* (pp.32-52).SEC/IAT.
- OCDE (2019, Junho). *Talis 2018 Results (I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*.<https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i1d0bc92aen.htm>
- OCDE (2019). *Balancing school choice and equity: An International perspective based on PISA*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>
- OCDE (Outubro, 2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

- Oliveira, L. (1997). A Acção-Investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação contínua. In: I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 92-105). Porto Editora.
- Oliveira, C. (Coord.) (2023). *Estado da Nação: Educação, Emprego e Competências em Portugal*. Fundação José Neves.
- Oliveira-Formosinho, J.(org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Oliveira, S. da S., Silva, O. S. F., & Silva, M. J. de O. (2020). Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 25–40. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40/>
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, A. Diniz, e C. Pestana (Org.), *Formação de professores em Educação Física: Concepções, investigação, prática* (pp. 75-118). Edições FMH.
- Pacheco, J.A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, & J., Maia, I. B. (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1), 187-204. <https://doi.org/10.35362/rie8614346>
- Paniz, C. M. (2007). *O diário da prática pedagógica e a construção da reflexividade na formação inicial de professores de Ciências biológicas da UFSM* [Dissertação de mestrado em educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Institucional da UFSM. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7166>
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une ‘organisation apprenante’? De l’utopie à la réalité!. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, 24, (2), 247-262.

- Pereira, J.E.D. (2007). Formação de Professores, Trabalho Docente e Suas Repercussões na Escola e na Sala de Aula. *Educação & Linguagem*, 10, 82-98.
- Pérez, M. (1988). *La Profesionalización del Docente*. Escuela Española.
- Pérez Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In: A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Dom Quixote.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.
- Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24, 17-36.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2004). *L'université entre transmission de savoir set développement de compétences* [Apresentação de comunicação]. Conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html
- Pietro, R.G. (2003). O diário como instrumento para a formação permanente do professor de educação física. *Lecturas, Educación y Deportes, Revista Digital*, 60(9).
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Pinheiro, A. (2011). *O Ensino Privado em Portugal: As razões de escolha dos encarregados de educação/pais* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8091/1/O%20E sino%20Privado%20 em%20Portugal%20PDF.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8091/1/O%20E%20sino%20Privado%20em%20Portugal%20PDF.pdf)
- Pinto, G. (2014). *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Pocinho, M., & Capelo, M. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022009000200009>
- Pollard, A., & Tann, S. (1987). *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. Cassell Education.
- Pombo, O. (1993). Para um modelo reflexivo de formação de professores. *Revista de Educação*, 3(2), 34-37.

- Ponte, J. (1994). *O Estudo de Caso na Investigação Matemática*. Quadrante.
- Ponte, J. P. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. APM. [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).doc).
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. Ponte (Ed.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp.19-26). Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Ponte, J.P. (2022, 5 de outubro). O estudo de aula e o desenvolvimento profissional dos professores. *Jornal de Letras*.
- Porlán, R., & Martín, J. (1991). *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula*. Díada.
- Postic, M., & De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. PUF.
- Quaresma, M. (2011). *Entre o herdado, o vivido e o projetado: Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63231/2/TESEDOUTLUIAQUARESMA213553000162344.pdf>
- Queiroga, L. (2016). *Avaliação do desempenho docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra]. Repositório Institucional da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/29440/3/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Desempenho%20Docente.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ramalho, B., Nuñez, I., & Gauthier, C. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Sulinas.
- Reagan, T., Case, C., & Brubacher, J. (2000). *Becoming a reflective educator*. Corwin Press.
- Rego, A. S. (2014). *O Professor como educador* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=33200
- Reid, A. (2003). Public education as na education commons [Apresentação de comunicação]. *Australian Council of Deans of Education*, Bundoora, Victoria. <https://www.acde.edu.au/?wpdmact=process&did=MjEuaG90bGluaw==>.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação.

- Ribeiro, A., Barreira, C., Luís, A., Ribeiro-Silva, E., & Pires, N. (Coord.) (2020). *A supervisão pedagógica no século XXI: desafios da profissionalidade docente*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rich, S. J. (1992). Teacher Support Groups: Providing a Forum for Professional Development. *Journal of Staff Development*, 13, (3), 32-35.
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (orgs.). (1993). *Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto Editora.
- Rodrigues, P. (1992). A Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 15-72). Educa.
- Roldão, M. C. (2000). A Escola Como Instância de Decisão Curricular. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp.69-76). Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007, setembro 27-setembro 28). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva [Apresentação de comunicação]. Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Lisboa. https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. do C. N. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional / Teacher education and professional development. *Revista De Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191–202. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>
- Rosa, M. I. de F. P. dos S., & Schnetzler, R. P. (2003). A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência & Educação (bauru)*, 9(1). <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000100003>
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o Ensino*. Edições Asa.
- Ross, E.W., & Hannay, L.M. (1986). *Practicing Critical Theory in Social Studies Preservice Education: Reconsidering the Role of Reflective Inquiry* [Apresentação de comunicação]. São Francisco. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED273540.pdf>
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Open University.
- Russell, T. (1993). Critical attributes of a reflective teacher: Is a agreement possible? In J. C. P. Gates (Ed.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp.144- 153). The Falmer Press.

- Sá-Chaves, I. (2009). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Edição Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores, & A. M. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Edições Pedagogo.
- Santos, A., Teixeira, A.R., & Queirós, C. (2018). Burnout e stress em professores: Um estudo comparativo 2013-2017. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 22 (1), 250-270.
- Santos Guerra, M. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24, 175-200.
- Santos, L. L. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, 25 (89), 1145-1157.
- Saraiva, M., & Ponte, J. P. d. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, 12 (2), 25-52.
- Scheele, B., & Groeben, N. (1988). Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Francke.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass Publishers.
- Sherin, M. G. (2003). New perspectives on the role of video in teacher education. In Jere Brophy (ed.), *Using Video in Teacher Education* (pp. 1-27). Emerald Group Publishing Limited.
- Sherin, M. G., & Van Es, E. (2005). Using vídeo to support teachers ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475- 491.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- Schon, D.A. (1991). *The Reflective Turn*. Teacher College Press.
- Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 45 (3), 77-87.
- Schulman, J. (1992). *Case Methods in Teacher Education*. Teacher College Press.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: Um estudo empírico*. Ministério da Educação.
- Serrano, G. (2003). *Pedagogia Social – Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica*. Narcea.

- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 72(21), 89-109.
- Silva, C., Ribeiro, L.M., Carvalho, M., Cunha, R. S., & Vital, L. (2019). Estudo exploratório "Missão da Escola de Hoje". <https://m.porto.ucp.pt/pt/central-noticias/catolica-e-leya-divulgam-resultados-estudo-sobre-papel-escola-e-dos-educadores>
- Silva, C., & Freitas, S. (2020, Setembro 24). *Colégios privados sem mãos a medir para tanta procura*. Jornal de Notícias. <https://www.jn.pt/nacional/colegios-privados-sem-maos-a-medir-para-tanta-procura-12754252.html>
- Simoncini, K. M., Lasen, M., & Rocco, S. (2014). Professional dialogue, reflective practice and teacher research: Engaging early childhood pre-service teachers in collegial dialogue about curriculum innovation. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 27-44.
- Smith, K. (2003). So, what about the Professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 201-215.
- Smith, K., & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293-310.
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Open University Press.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234-251). McMillan Pub.
- Stake, R. (1998). *Case studies – Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Starrat, R. J. (2011). *Refocusing school leadership, Foregrounding human development throughout the work of the school*. Routledge.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Steyn, G. M. (2010). Educators' perceptions of continuing professional development for teachers in South Africa: A qualitative study. *Africa Education Review*, 7(1), 156-179.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.
- Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & the Leader's Role*. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, (34), 203-215.
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

- Thomas, D. (1995). Treasonable or trust worthy text: Reflections on narrative studies. In D. Thomas (ed.), *Teacher's stories* (pp.231-249). Open University Press.
- Thurler, M. G. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Investigating feedback on practice among teachers: Coherence of observed and perceived feedback. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20(4), 473-490.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Celta Editora.
- Torres, L. (2018). Culturas de escola e excelência: Entre a integração de todos e a distinção dos melhores. *Revista de Sociologia de la Educación*, 11(1), 167-185. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10619>
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Edições ASA.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaillant, D. (2002). *Formacion de Formadores. Estado de la Pratica. Preal*.
- Vala, J. (1989). *A análise de conteúdo*. Universidade do Minho.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 33-50.
- Varela, R., Santa, R., Silveira, H., Matos, C., Rolo, D., Areosa, J., & Leher, R. (2018). Inquérito Nacional sobre as condições de vida e trabalho na educação em Portugal (INCVTE) – Primeiro Relatório. *Jornal da FENPROF*, 294, 3-95.
- Verdasca, J. (2021). A escola em tempos de pandemia: Narrativas de professores. *Saber & Educar*, 29, 1-12.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições Asa.
- Vieira, F. (2005). Transformar a Pedagogia na Universidade? *Currículo sem Fronteiras*, 5, (1), 10-27.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An international review of literature*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and Student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287-301.
- Yaxley, B. (1991). *Developing Teachers' Theories of Teaching: A Touchstone Approach*. Falmer Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case studies research: design and methods*. Sage Publications.

- Yung, B. H. W., Yip, V. W. Y., Lai, C., & Lo, F. Y. (2010). *Towards a model of effective use of video for teacher Professional development* [Apresentação de comunicação]. The International Seminar, hosted by the national network of Science Learning Centres and University of York Science Education Group. <https://core.ac.uk/download/pdf/37954126.pdf>
- Yusko, B. (2008). New teacher induction and Professional development through a VideoTechnology Mentoring Program. In F. Peterman (Ed.), *Partnering to Prepare Urban Teachers: A Call to Activism* (pp. 205-223). Peter Lang.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). In A. Monclús Estella (ed.), *Formación y Empleo: Enseñanza y competências* (pp. 165-198). Comares.
- Zabalza, M. (2004). *Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Artmed.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva dos professores*. Educa.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zuniga-Jara, S., & Pizarro-Leon, V. (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información Tecnológica*, 29(1), 171-180. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642018000100171>

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: <i>Caracterização dos Participantes</i>	70
Tabela 2: <i>Importância da figura do professor durante a pandemia</i>	90
Tabela 3: <i>Percepção de si como profissional após o pico pandémico</i>	97
Tabela 4: <i>Concepção de ensino</i>	102
Tabela 5: <i>Mudanças a implementar no ensino</i>	108
Tabela 6: <i>O pior do sistema educativo atual</i>	112
Tabela 7: <i>Soluções para o sistema educativo</i>	117
Tabela 8: <i>Concepções sobre a importância de colaborar na formação de professores</i>	122
Tabela 9: <i>A (in)disponibilidade horária na profissão docente</i>	127
Tabela 10: <i>Importância de um professor até aos dias de hoje</i>	133
Tabela 11: <i>Projeção futura como docente a longo prazo</i>	137
Tabela 12: <i>Viabilidade de ingresso na carreira docente atualmente</i>	141
Tabela 13: <i>Considerações sobre a forma como o trabalho afeta a vida familiar</i>	146
Tabela 14: <i>Viabilidade de ingresso na carreira docente por um(a) filho(a)</i>	150
Tabela 15: <i>Autoconceito profissional docente</i>	155
Tabela 16: <i>Ambições como docente</i>	161
Tabela 17: <i>Fatores motivacionais para a lecionação diária</i>	165
Tabela 18: <i>Felicidade enquanto professor(a)</i>	169
Tabela 19: <i>Dimensão mais relevante enquanto docente</i>	173
Tabela 20: <i>Relação emocional com o trabalho</i>	178
Tabela 21: <i>Elaboração da planificação letiva</i>	182
Tabela 22: <i>Episódio(s) mais relevante(s) enquanto docente</i>	188
Tabela 23: <i>Lecionação (in)segura a alunos de educação inclusiva</i>	193
Tabela 24: <i>Importância de refletir sobre a prática diária</i>	197
Tabela 25: <i>Realização de formações na área de lecionação</i>	202
Tabela 26: <i>Autoconceito profissional docente no contacto com uma turma</i>	205
Tabela 27: <i>Justificações para as transformações necessárias enquanto docente</i>	210
Tabela 28: <i>Considerações sobre o valor docente enquanto parte constitutiva de um estabelecimento de ensino</i>	214

Tabela 29: <i>Contributos para uma aula "ideal"</i>	218
Tabela 30: <i>Trabalho colaborativo com o Departamento ou mais individualista</i>	223
Tabela 31: <i>Concordância de atitudes e valores na relação escola-família</i>	228
Tabela 32: <i>Representações docentes sobre a lecionação em termos de controlo e disciplina</i>	232
Tabela 33: <i>Justificação para a existência ou não de pressão nos momentos de avaliação externa</i>	236
Tabela 34: <i>Motivos de permanência no ensino privado</i>	240
Tabela 35: <i>Possibilidade de matrícula de um filho na mesma instituição privada onde leciona o pai/a mãe</i>	245
Tabela 36: <i>O papel dos sindicatos no apoio à classe docente</i>	250
Tabela 37: <i>Valor acrescentado de cada disciplina/monodocência ao currículo</i>	257
Tabela 38: <i>Alterações às disciplinas lecionadas e justificações</i>	267
Tabela 39: <i>Considerações sobre os atuais conteúdos programáticos das disciplinas</i>	276
Tabela 40: <i>Utilização frequente das TIC na prática letiva (pelo menos uma vez por semana) e exemplos de atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino</i>	282
Tabela 41: <i>Registos pós-observação no contacto docente com a gravação da aula – Participante 1</i>	296
Tabela 42: <i>Registos pós-observação no segundo contacto docente com a gravação da aula – Participante 1</i>	297
Tabela 43: <i>Registos pós-observação no contacto docente com a gravação da aula – Participante 2</i>	298
Tabela 44: <i>Registos pós-observação no segundo contacto docente com a gravação da aula – Participante 2</i>	299
Tabela 45: <i>Registos pós-observação no contacto docente com a gravação da aula – Participante 3</i>	300
Tabela 46: <i>Registos pós-observação no segundo contacto docente com a gravação da aula – Participante 3</i>	302
Tabela 47: <i>Registos pós-observação no contacto docente com a gravação da aula – Participante 4</i>	304
Tabela 48: <i>Registos pós-observação no segundo contacto docente com a gravação da aula – Participante 4</i>	305

Tabela 49: <i>Registos pós-observação no contacto docente com a gravação da aula – Participante 5</i>	306
Tabela 50: <i>Registos pós-observação no segundo contacto docente com a gravação da aula – Participante 5</i>	306
Tabela 51: <i>Registos pós-observação no contacto docente com a gravação da aula – Participante 6</i>	307
Tabela 52: <i>Registos pós-observação no segundo contacto docente com a gravação da aula – Participante 6</i>	308

Anexo 2 - Protocolo de consentimento para investigação em colégio privado

Eu, (-----), na qualidade de Diretora Pedagógica do Colégio (-----), autorizo que a Doutoranda Joana Gomes Rodrigues efetue um estudo de caso (durante os anos letivos de 2021/2022 e 2022/23) sobre os docentes deste mesmo colégio (do primeiro ciclo ao ensino secundário) para a sua Tese de Doutoramento em Educação na especialidade de Formação e Supervisão de Professores.

O presente estudo de caso poderá abranger a aplicação de questionários a vários membros da comunidade educativa (desde auxiliares de educação a encarregados de educação e alunos até à própria Direção), entrevistas, observações de aula e/ou outros meios de investigação que se revelem pertinentes com vista a um retrato o mais fiel possível sobre o estabelecimento de ensino, a docência e o seu perfil.

Loures, ____ de _____ de _____.

Assinatura

Anexo 3 - Protocolo de consentimento para participação na investigação

Na qualidade de docente do Colégio -----, aceito participar no estudo conduzido por Joana Gomes Rodrigues, orientado pela Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva (Professora Auxiliar Aposentada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa), no âmbito da sua Tese de Doutoramento em Educação, na área de especialidade de "Formação e Supervisão de Professores".

Tomei conhecimento que os objetivos da investigação são os seguintes:

Objetivo geral

- Descrever o modo como atuam os docentes, num colégio do ensino particular, para o bom desempenho académico dos alunos, em contexto de cultura organizacional.

Objetivos específicos

- Conhecer o colégio privado em análise e concretamente os seus docentes e respetivas práticas pedagógicas no período presencial e pandémico.
- Sensibilizar os professores participantes para uma reflexão, num processo que se deseja de aperfeiçoamento constante, sobre o seu trabalho, os seus alunos e as disciplinas que lecionam.

O meu contributo passará por responder a questionários pontuais. De acordo com as respostas dadas, poderei ser alvo de uma **entrevista semiestruturada**.

Também está prevista a **observação de aulas** na ótica do docente, para posterior análise do próprio e consciencialização de práticas (numa perspetiva de aperfeiçoamento) a par com o uso de um **"diário de práticas"**. Para estas duas últimas atividades, **se for escolhido**, serei contactado especificamente para tal no momento mais pertinente para a investigação, podendo naturalmente não colaborar.

A minha participação é voluntária e o meu anonimato encontra-se completamente assegurado. O meu papel é importantíssimo para o desenvolvimento da investigação na área do ensino privado em Portugal.

Nota: os objetivos e atividades do estudo sofreram alterações no decorrer do processo investigativo, constando a versão final no corpo deste trabalho.

Anexo 4 - Protocolo de consentimento informado, por parte do Encarregado de Educação, para participação do seu educando na investigação

Na qualidade de encarregado(a) de educação, aceito que o meu educando participe no estudo conduzido pela Professora Joana Rodrigues, orientado pela Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva (Professora Auxiliar Aposentada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa), no âmbito da sua Tese de Doutoramento em Educação, na área de especialidade de "Formação e Supervisão de Professores" e centrado nas práticas docentes.

Tomei conhecimento que os objetivos da investigação são os seguintes:

Objetivo geral

- Descrever o modo como atuam os docentes, num colégio do ensino particular, para o bom desempenho académico dos alunos, em contexto de cultura organizacional.

Objetivos específicos

- Conhecer o colégio privado em análise e concretamente os seus docentes e respetivas práticas pedagógicas no período presencial e pandémico.
- Sensibilizar os professores participantes para uma reflexão, num processo que se deseja de aperfeiçoamento constante, sobre o seu trabalho, os seus alunos e as disciplinas que lecionam.

Ao meu educando **poderá** ser pedido que responda a um **questionário anónimo** sobre a docência, que **escreva umas breves linhas** subordinadas ao tema: "Se eu fosse professor..." e que tome parte nas suas aulas habituais, sabendo que poderão ser filmadas com o objetivo único de investigar os professores. Ressalva-se que a **captação de som e imagem** servirá exclusivamente para o trabalho em questão.

Nota: os objetivos e atividades do estudo sofreram alterações no decorrer do processo investigativo, constando a versão final no corpo deste trabalho.

Anexo 5 – Tabela com as profissões pré-ensino dos participantes com os números de frequência

Profissões	Número de frequência
Administrativo(a)	11
Assistente de loja/Lojista	10
Explicadora	6
Apoio escolar num centro de estudos	3
Formador(a)	3
Apoio comercial	3
Monitor/Coordenador de ATL e campos de férias	3
Gestão de clientes empresariais	2
Operador(a) de caixa	2
Operador de callcenter	2
Personal trainer	2
Hospedeiro(a) de eventos	2
Designer	1
Visual merchandiser	1
Implementação de sistemas de gestão de qualidade	1
Coordenadora de educação e formação de adultos	1
Músico	1
Frente de sala	1
Empresário	1
Contabilista	1
Responsável Comercial	1
Consultora imobiliária	1
Auxiliar de Educação	1
Professora de hidroginástica	1
Animadora desportiva	1
Arqueólogo	1
Responsável por visitas guiadas	1
Investigador	1
Treinador	1
Freelancer	1
Apresentadora	1
Repórter	1

Anexo 6 - Guião de entrevista semiestruturada ao Diretor Executivo da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo

Tema	Objetivos	Perguntar
Introdução da entrevista	Agradecer a disponibilidade demonstrada	-----
Caracterização do ensino privado em Portugal e diferenças relativamente ao de outros países	Caracterizar o ensino privado	Como entende o ensino privado hoje em Portugal? O que difere o nosso ensino privado do de outros países?
	Comparar o ensino privado português com o de outros países	Que vantagens e desvantagens vê neste regime de ensino?
A pandemia no ensino privado	Conhecer as dificuldades e os desafios que a pandemia trouxe pela voz dos diretores dos estabelecimentos de ensino privado	No que toca à pandemia, qual foi o <i>feedback</i> generalizado por parte dos diretores?
A falta de professores no sistema de ensino privado	Compreender as razões para a saída recorrente de professores e soluções a apontar para colmatar o problema	Centrando-nos na docência, assisti a um <i>webinar</i> da FNE onde o Doutor foi orador e se falava do abandono massivo de professores. Eu assisti mas aqui para o trabalho necessitava da sua visão sobre o assunto. Confirmam-se estas saídas nas várias escolas? Porque pensa que tal está a ocorrer? Quais as soluções?
Professores do ensino público vs. Professores do ensino privado	Compreender o parecer do Diretor relativamente às diferenças práticas entre os docentes dos dois setores	Gostava de ter também a sua posição face à própria classe docente... há diferenças em relação aos professores do público sobretudo ao nível dos rendimentos mas falamos de empresas que têm os seus lucros...

		Apesar de existir um contrato coletivo de trabalho de 2017 que veio melhorar as condições remuneratórias, o mesmo obriga os docentes a inscreverem-se como sócios em sindicatos para conseguirem subir de escalão. Como vê este contrato, tendo feito obviamente parte do acordo?
O futuro do ensino privado	Conhecer os projetos futuros/ambições para o ensino privado	O que há ainda a fazer no ensino privado? Por que é que ainda luta?

Notas: Dado que a entrevista é semiestruturada, ocorreram outras perguntas decorrentes das respostas do entrevistado que surgem na transcrição integral. Concomitantemente, algumas questões não foram colocadas *ipsis verbis* ao entrevistado, dada a coloquialidade do momento.

Anexo 7 – Transcrição integral da entrevista ao Diretor Executivo da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, Dr. Rodrigo Queirós e Melo

2 de setembro de 2021, 17h30, via zoom com autorização de gravação

Entrevistadora: Boa tarde, obrigada mais uma vez pela disponibilidade. Na sequência da autorização que me deu para fazer a gravação e na sequência também desta tese, venho estabelecer uma ordem de grandeza, fazer algumas questões a nível do ensino privado, do seu parecer enquanto Diretor Executivo da Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo. Então, a primeira pergunta que eu gostaria de lhe colocar e de saber o seu parecer é como é que entende o ensino privado hoje em Portugal.

Entrevistado: Ui...Quantas horas é que tem?

Entrevistadora: Tenho muito tempo... ou se preferir em que é que nós somos diferentes de outros países, o que é que nos distingue, como é que caracterizaria o ensino privado para quem não o conhece, já que estamos a tentar desbravar um bocadinho esta área de investigação que ainda continua, quando comparada com o ensino público, a estar menos trabalhada ainda. Portanto, para alguém que esteja de fora, como é que pode ser caracterizado o nosso ensino privado em Portugal, o que é que nos difere de outros países.

Entrevistado: Então...vamos lá ver. Há aqui uma questão...arrumando já uma questão importante....vou falando sem grande ordem. Depois, a Joana trata os dados.

Entrevistadora: A conversa vai por onde tiver que ir, não há problema nenhum.

Entrevistado: Bem, o ensino privado em Portugal tem uma história bastante antiga, não é? E se recuarmos alguns séculos, o ensino em Portugal era privado. Começa por ser privado. Há depois um esforço do Estado de tomar as rédeas ainda na altura da monarquia, tomar as rédeas do ensino...muito por oposição a um ensino feito a partir das congregações religiosas e, portanto, é muito também na altura uma luta de poder entre o Estado e a Igreja, não é? E eu refiro isto porque estas lutas de poder nunca desaparecem e quando nós depois comparamos a situação do ensino privado em Portugal com outros países da Europa, é muito engraçado vermos que estas questões se colocam constantemente. Aliás, esta tensão "público/privado" é uma tensão própria dos países do Sul da Europa, é uma tensão nossa, espanhola, uma tensão na Grécia, é uma tensão de Itália,...no Norte da Europa isto nem é assunto. Portanto, há umas escolas a que eles chamam escolas independentes, há umas escolas a que eles chamam escolas municipais geralmente quando é no Ensino Básico ou escolas públicas estaduais no Ensino Secundário mas que é uma questão mesmo... questões como o financiamento que tanto brado deu na legislatura anterior em Portugal, no Norte da Europa nem percebem bem a discussão, porque pronto, é educação. A educação é gratuita, a educação obrigatória,

portanto...há fundos públicos que suportam as opções educativas dos pais. Portanto, isto tem muito que ver com como é que ficou ou não historicamente resolvida esta questão do poder; geralmente, é sempre esta questão do estado e da igreja, não é? Mas pronto, isso é uma diferença substancial do ensino privado em Portugal por comparação com muitos outros países europeus mas não com todos porque nos países do sul da Europa esta tensão também se vive. Há aqui um outro ponto onde o ensino privado em Portugal, mas aí difere de todo o ensino privado em toda a Europa e aqui na grande Europa, não é só na União Europeia, que é o facto de Portugal ser o único país onde mais de 10% dos alunos, não há nenhum outro país europeu onde 10% dos alunos frequentem o ensino privado, suportando as famílias o custo dessa opção porque há outros países onde a percentagem de alunos no ensino privado é superior, nomeadamente a Dinamarca, a Holanda ou a Irlanda mas é ensino privado em que o custo é suportado pelo Estado e, portanto, por fundos públicos e não pago. Agora, a pagar pelas famílias somos o único país que tem mais de 10% e temos 17!.E portanto, o único outro país que se aproxima de nós é o Luxemburgo mas o Luxemburgo para estes efeitos não é bem um país, é uma cidade, é uma pequena região, ok? E uma região com um PIB per capita impressionante e, portanto, eu diria que uma das características pouco estudadas as razões de ser, mas uma das características do ensino privado em Portugal é que num país pobre da periferia da Europa quase 20% das famílias opta por pagar a educação dos seus filhos, a educação obrigatória quando têm uma opção gratuita estatal e, portanto, não deduzo quaisquer juízos de valor, é apenas uma constatação de um facto, não é? Até porque as razões... há imensas hipóteses explicativas, há hipóteses explicativas associadas à qualidade dessa oferta educativa, há hipóteses explicativas associadas à falta de qualidade da alternativa mas também há hipóteses explicativas associadas a seleção social, há hipóteses explicativas que não são razões positivas, são razões negativas, mas pronto... ninguém sabe bem explicar porquê ou não há dados científicos que expliquem mas isto é um facto. Agora, no funcionamento geral do ensino particular, quando pensamos nas escolas em concreto e na maioria das escolas, é muito difícil fazer comparações internacionais fora destes grandes números porque, para já, cada escola é um caso e depois porque as diferenças entre países não sei se tem tanto a ver com o setor privado ou tem a ver com a cultura educativa, com o contexto educativo de cada país, países como a Itália que continua a ser um país altamente centralizado, tudo o que é ligado à educação,... o ensino privado tem uma expressão pequena, inclusivamente a contratação de professores é limitada. O Estado só permite a certificação de professores dentro do número de professores que o Estado precisa, portanto é um esquema de acesso à profissão completamente tomado pelos sindicatos e pelo Estado, ao passo que em Portugal não. Qualquer pessoa pode fazer uma licenciatura em ensino e depois ser contratado. É muito difícil...não tem muito a ver com o privado, tem muito a ver com os contextos históricos. Se eu tivesse que caracterizar o ensino privado em Portugal, eu diria que tem... que é muito de extremos. Aquilo que eu perceciono como sendo a imagem das pessoas é que o ensino privado é muito de extremos: com um grupo de

estabelecimentos de ensino que sempre foi tido no imaginário popular como muito melhor que tudo o resto e muito tradicionais e também com um outro grupo de estabelecimentos de ensino que no imaginário popular eram os colégios para onde iam os meninos e as meninas que se portavam mal e que não aprendiam, etc...portanto eu diria que este setor no imaginário popular joga-se muito nestes dois extremos. Eu diria que a realidade é muito menos extrema do que isso e também tem, temos sempre...quando se começa a estudar mais a sério todas estas questões, começa-se a perceber que o imaginário popular é feito de preconceitos e de coisas que foram reais há cinquenta anos atrás mas depois as pessoas nunca evoluíram na sua perceção e mantiveram imagens que são completamente ultrapassadas pela realidade. Eu penso que hoje em dia o ensino particular e cooperativo, como setor é um setor muitíssimo dinâmico e isso vê-se não só pelo facto, este facto, quer dizer... cada vez há menos alunos no sistema educativo português por causa da queda demográfica mas a queda...e no ensino particular e cooperativo também há muitos alunos mas a queda no ensino particular e cooperativo é muitíssimo inferior à queda no ensino público. Portanto, a verdade é que todos os anos a percentagem de alunos do todo nacional que frequenta o ensino particular e cooperativo aumenta e, portanto, de alguma forma, a quota de mercado do particular e cooperativo é cada vez maior e isto é uma característica que também indica uma qualidade positiva: as pessoas gostam do que estão a receber e aí eu diria que há uma enorme...há uma questão que marca muito o particular e cooperativo que é o facto de como a generalidade dos estabelecimentos de ensino dependem do pagamento das mensalidades pelos pais, o incentivo a reagir àquilo que os pais querem e pedem é brutal, não é? Portanto, isso é fácil de perceber, isso é uma distinção muitíssimo grande entre o público e o privado em Portugal por causa desta ausência de financiamento e há um grande número de colégios que, creio, vão mudando para melhor, adotando novas medidas, que vão procurando modernizar-se naquilo que pensa e naquilo que é a vontade dos pais que é muito, muito, muito forte. Aliás, há um estudo muitíssimo interessante feito pela Maria do Carmo Seabra e pela Balcão Reis (esqueço-me do primeiro nome dela) da Nova, publicado num livro da Fundação Francisco Manuel dos Santos, onde elas fazem uma análise de vinte anos de *rankings*, não é tanto se estão no topo ou em baixo, mas a questão é: foram ver colégio a colégio onde é que estavam, no início, há vinte anos atrás nos *rankings* e onde estão vinte anos depois e oitenta ou noventa por cento, agora não me lembro do número exato, o que é muito interessante, oitenta ou noventa por cento dos colégios que estavam no quartil mais baixo de resultados há vinte anos atrás, ou desapareceram, fecharam, portanto deixaram de oferecer ensino secundário, ou passaram para os primeiros quartis do *ranking* e, portanto, valendo o que vale o *ranking*, a verdade é que isto é muitíssimo demonstrativo, depois elas fazem também as fatias do meio todas e, portanto, o número de colégios que baixa de posição é absolutamente residual. Isto o que é que nos demonstra? Demonstra é uma reação a incentivos, não sabemos se aquele é o bom ou o mau incentivo, não interessa. Os Portugueses, mesmo os que dizem, os que não concordam com os *rankings*, abrem os

jornais e vão lá ver. Depois fazem as escolhas dos colégios no ensino secundário, dos estabelecimentos de ensino para os seus filhos, público e privado em função disso. Mas isto acima de tudo o que nos traz ao de cima é esta questão da reatividade dos colégios. Isto claro, depois tem muito a ver com a capacidade de liderança, pedagógica dos colégios, novamente, não estou a dizer que os melhores pedagogos estão nos colégios, não sei se é isso, mas sei que nos colégios há pedagogos também mas acima de tudo têm este incentivo para fazer coisas e a comunidade educativa, nomeadamente os professores têm incentivos para experimentar e, portanto, isto faz toda a diferença depois quando se trata da oferta educativa, da qualidade, da melhoria, etc...e isto é uma característica distintiva muito importante. Não quer dizer que não haja escolas públicas onde isto não aconteça e não quer dizer que isto aconteça em todos os colégios mas como setor temos a) incentivos, b) a possibilidade de fazer isto. Parecendo que não, esta questão de haver uma relação laboral direta entre um professor num colégio e a direção do colégio e não haver nenhuma relação laboral entre o professor numa escola pública e a direção da escola pública faz toda a diferença, portanto isso não é a ciência atômica, é simples bom senso. O meu ponto é que estas coisas depois sentem-se na prática, não é? E, portanto, eu diria que daquela imagem de há vinte ou trinta anos atrás do setor do particular e cooperativo, no fundo havia uns colégios tradicionais muito bons e depois havia os externatos onde iam os meninos que não conseguiam aprender, isso é uma caricatura que já não existe. Se é que na altura era verdadeira mas imaginemos que tenha algum fundo de verdade, eu diria que isso tipicamente não há. A generalidade do setor do particular e cooperativo é hoje em dia bastante forte, até porque a queda demográfica acabou por criar mesmo dentro do grupo de portugueses e vamos admitir por momentos que há um grupo de portugueses que escolhe ter os filhos no colégio por uma questão social, puramente social, não tendo nada a ver com o educativo, mas é que esse grupo com a queda demográfica passou a ter vaga em vários colégios, portanto puderam escolher e isso fez com que os projetos menos bons desapareçam e os projetos melhores ou que se afirmam como melhores, subsistam, está a ver? Há sempre esse incentivo que faz com que o setor ande para a frente, seja dinâmico. Há aqui alguns exemplares concretos e que é engraçado...na altura da Maria Lurdes Rodrigues tentava fazer a avaliação de desempenho e começou aquela guerra toda com os professores no público, o particular e cooperativo já tinha um modelo de avaliação de desempenho há alguns anos, pouco utilizado ou não utilizado mas já existia. Acima de tudo já tinha no contrato coletivo de trabalho, portanto já havia um modelo de avaliação de desempenho aceite pelos trabalhadores e que tinha impacto na carreira, na altura em que no Estado ainda havia aquela tentativa...está a ver? Mesmo estas questões da autonomia curricular que não tem a ver com carreiras, quer dizer, já o privado estava a fazer coisas completamente fora da caixa. Em 2013, no estatuto foi criado formalmente essa muito maior margem de autonomia e só em 2018 é que isto vem para o Estado e mesmo assim a verdade é que quando nós comparamos o que é que num e noutro setor se está a fazer com essa autonomia legal que existe, há um setor em que se estão a fazer coisas

completamente fora da caixa e há outro setor em que se estão a fazer coisas boas mas não se pode dizer que seja assim em larga escala fora da caixa.

Entrevistadora: Por acaso estava a falar da questão dos *rankings* ... são outro fator também a ter em conta... falava das hipóteses explicativas para o aumento do ensino privado. E nós tivemos algumas unidades curriculares neste primeiro ano de Doutoramento, em que o professor David Justino apontava também, como sociólogo que é, a questão do *boom* das escolas internacionais, por exemplo, que são muito de cariz privado, naturalmente, não é? E que faz parte das funções que os pais vão ocupando, o que faz com que os filhos tenham que circular muito pelo país e quem sabe até para fora do nosso país e, portanto, pode também ser uma hipótese explicativa para este aumento do ensino privado, não é?

Entrevistado: Sim, mas sabe que tem muito mais a ver com o imobilismo ou não do Estado. Repare: o *boom* do ensino internacional que é uma verdade, não há dúvida nenhuma, mas é curioso porque depois pouca gente sabe que o bacharelato internacional (IB), que em Portugal só existe no privado, por esse mundo fora a maior parte das escolas que oferecem IB (isto são dados da IBO, da International Baccalaureate Organization) são escolas públicas. Em Espanha há muito mais escolas públicas a oferecer o IB do que escolas privadas...mas qual é a questão? E isso depois determina a ação de todo o sistema educativo: é que o sistema educativo português de altamente centralizado historicamente, agora dá-se curricularmente mais espaço, mas em bom rigor vamos lá ver...enquanto os professores forem colocados por algoritmo central, tudo o resto é conversa mole porque repare... mesmo a questão que eu ia referir do projeto educativo. O privado pode ser um bom projeto, pode ser um mau projeto mas tem um projeto, e portanto, quando um professor entra para o estabelecimento de ensino não tem que concordar ou discordar, tem de o seguir. E se não o quer seguir, a porta da entrada tem o mesmo tamanho que a porta da saída, ok? Na alternativa pública isto não existe e, portanto, posso chegar, se eu sou colocado em determinada escola: "ah, eu não concordo nada com essas coisas progressistas...eu dou as minhas aulas, os alunos aprendem, faço testes e não me chateio". Pronto, esta pessoa fará a sua carreira nesta escola enquanto lá quiser estar. Ora, isto como é evidente, retira flexibilidade e capacidade de inovação e de avanço na escola pública e eu penso que o crescimento do privado é mérito do privado, é verdade, mas eu acho também que é a ausência de condições da alternativa pública gratuita para fazer algo que cative as pessoas, ok? E portanto isto nem é culpa das pessoas que estão nas escolas, é uma questão do sistema onde estão...tirar-lhes, tem uma enorme vantagem que é serem gratuitos, tem uma enorme desvantagem que é não terem uma equipa coesa que segue o líder.

Entrevistadora: Eu ia-lhe perguntar exatamente isso...que vantagens e desvantagens é que via neste sistema de ensino.

Entrevistado: Eu acho que há olhares aqui diferentes. Eu acho que cada ator tem olhares diferentes...eu diria que do ponto de vista dos pais há uma vantagem inultrapassável que são as questões da ordem, da segurança, do acompanhamento que tipicamente no particular e cooperativo nem sequer é comparável com o público e, portanto, há um acompanhamento mais próximo, mais atento e isso é uma vantagem para os pais. Ainda para os pais há uma segunda vantagem importante que é a generalidade dos estabelecimentos tem uma oferta completa, portanto eu deixo lá de manhã e vou buscar à tarde e, portanto, fez lá tudo: fez todos os trabalhos, fez o desporto, portanto há uma questão de conveniência muito importante que eu atijo; há outra questão de conveniência que se liga a esta que é o facto de aquilo estar sempre aberto, funciona sempre, não estou preocupado se há greve, se não há greve, se é feriado, se é não sei quê, se é interrupção letiva, funciona e, portanto, eu conto com aquilo. Do ponto de vista das lideranças do estabelecimento de ensino, eu acho que há aqui esta grande diferença que é efetivamente liderar num estabelecimento de ensino privado é uma liderança pedagógica, liderar um estabelecimento de ensino público, há ótimos pedagógicos a fazê-lo, mas é uma liderança administrativa. Passam o tempo no estatuto da carreira docente, na plataforma do ministério, na greve do professor, não tem professor...há toda uma carga de gestão burocrática prático-administrativa, como eu costumo dizer, de resolver problemas que não existem, que torna muito mais difícil o lado das lideranças no público. Para os professores eu diria que depende muito da pessoa e do profissional em concreto, quer dizer, quem se der bem com a ideia de que está a trabalhar numa equipa que tem uma liderança clara e assumida, há uma hierarquia, dá-se bem no privado e quem não se der bem com esse espírito não se dá bem no privado, não é? No público também tudo isto tem vantagens e desvantagens, há alturas da vida em que sabe bem que não me chateiem, há alturas da vida em que me frustra não conseguir andar porque há sempre alguém que quer fazer diferente ou que não concorda, portanto, eu acho que há esses diferentes olhares de diferentes pessoas. É claro que há sempre aqui uma questão que é uma questão bastante debatida e importante, que geralmente é o que alguns grupos da sociedade portuguesa acabam, no fundo, por ser muito críticos do privado por causa disso que é a questão: é evidente que eu no privado só posso ter pessoas que podem pagar, há uma seleção socioeconómica à partida que não há no público. Quer dizer, isso... ou há menos no público. Mas quer dizer, vamos lá ver, isso é um paradoxo, quer dizer, só existe isso não é porque o privado tenha uma natureza seletiva mas porque não havendo apoio público para os pobres poderem escolher, é claro que os pobres não podem escolher, alguém tem de pagar os salários. Eu diria que é verdade mas é algo que não deriva da natureza do ensino privado, é algo que deriva da ausência de mecanismos que permitam a todos os portugueses exercer essa sua escolha caso queiram. Atenção, eu não estou sequer a dizer que devia ser esse o sistema porque há muitos estabelecimentos de ensino privado que nem queriam receber um tostão, eu quero poder escolher os meus alunos, está a ver? Apenas chamo a atenção que enquanto setor, é claro

que esta é uma questão muito distintiva do setor privado, mesmo os colégios que têm programas de apoio, bolsas solidárias, bolsas sociais, etc...é evidente que são atribuídas as bolsas a estudantes que o colégio entende que tenham capacidade e famílias interessadas e, portanto, é claro que a massa humana discente nos colégios privados não é comparável com a massa humana discente em muitas das escolas públicas. Em muitas porque há outras, vamos lá ver, as escolas secundárias no meio das grandes cidades, a composição social é bastante próxima dos colégios, portanto...

Entrevistadora: Muito bem...Falámos aqui também deste aumento de alunos no ensino privado e factualmente saíram algumas notícias, quando foi a altura mais premente da pandemia, em que exatamente disparou o ensino privado com a tal questão de que os pais procuraram alternativas ao ensino público, dada a não resposta que existiu naquele primeiro ano...E portanto, havia notícias de listas de espera no Porto, em Lisboa, assim um *boom* generalizado, pelo menos a nível da comunicação social isso veio e foi comprovado por alguns estabelecimentos. Isso passou a existir exatamente pela não resposta dada do outro lado, não é? Que *feedback* teve por parte dos professores em relação a esta questão da pandemia, como é que sentiu também da parte das lideranças... há um bocadinho falávamos, cada colégio tem a sua cultura escolar, a sua cultura organizacional e no que toca à pandemia qual foi o *feedback* por parte dos diretores, como é que sentiu também da parte deles, lá está, esta tentativa de ir cobrindo aquilo que estava em falta do outro lado, não é? Este voto de confiança, que no fundo, foi isso também que devem ter sentido provavelmente...

Entrevistado: Eu diria que aí o que nós vimos e assistimos, novamente é a resposta de ação a estímulos. E portanto a questão que aconteceu foi que de repente vimo-nos todos nesta situação...ou eu arranjo uma forma de fazer o melhor possível ou fazer algo minimamente credível ou os pais não vão estar a pagar para ter os alunos em casa, sejam os mais novitos, sejam os mais velhos, não é? Eu penso que foi uma boa reação, na generalidade dos casos as pessoas andaram para a frente, ofereceram as aulas online, organizaram-se...claro que no primeiro encerramento em março as coisas não correram tão bem como a seguir à Páscoa onde houve tempo para repensar, ver o que se está a fazer bem e ver o que se está a fazer mal mas, quer dizer, a reação foi muito rápida e muito relevante por este incentivo. Quer dizer, nós não podemos deixar de oferecer e de continuar a andar para a frente. Eu até diria que aqui, estranhamente apenas porque é um bocadinho inesperado, os exageros que houve foi de a mais e, portanto, foi uma tentativa inicial de oferecer o horário completo *online* tal como se estivéssemos no presencial. Rapidamente se percebeu que não funciona mas isto só para dizer novamente... eu acho que isto não tem razões muito complexas de pessoas muito melhores ou mais ativas, tem apenas a ver com a reação a um estímulo. Se nós não fizermos isto, os pais vão todos pedir transferência e não ficam connosco e estamos todos sem emprego e, portanto, estamos cansados, isto é horrível, estamos todos preocupados mas não...

Entrevistadora: Mas confirma também aquela questão de que houve um desejo por parte dos pais se calhar de passar alunos do público para o privado exatamente porque necessitavam de uma resposta, de um estímulo mais rápido, não é?

Entrevistado: Certo... não temos esses números e, portanto, esses números ainda vão demorar a chegar mas temos muitos casos de associados que nos reportaram que tinham de repente aparecido novos alunos, especialmente depois na transição do ano letivo de 19/20 para 20/21. Agora, repare, toda a gente que ganha alunos quando fala connosco é por causa de outros assuntos, nós prestamos um apoio diário pedagógico, jurídico, estamos sempre a falar ao telefone com associados e, portanto, as pessoas geralmente partilham connosco as coisas interessantes, positivas e não as coisas negativas, está a ver? Eu acho que só quando vierem aí os números é que depois podemos dizer, entre os que ficaram e os que saíram, como é que a coisa ficou mas... há de ter havido perdas por causa das questões económicas, etc...admitimos que aí também tenha havido alguma perda, portanto o balanço final só depois é que o podemos fazer, embora me pareça que esse balanço vai ser positivo, até pelos números do desemprego e, portanto, no privado as perdas costumam-se dar em alturas de desemprego muito grande e a verdade é que não sou economista nem especialista em trabalho, portanto não sei explicar mas a verdade é que os números mais recentes agora de 6,5% de desemprego indicam que ao nível do emprego esta crise teve um impacto muito relativo. E novamente, quer dizer, é um impacto muito mais infelizmente nos mais pobres e os mais pobres não são o público que está no particular e cooperativo, está a ver? E portanto, eu admito que o saldo final de alunos possa até ser positivo.

Entrevistadora: Centrando-nos agora um pouco mais na docência, eu assisti a um *webinar* seu pela FNE, sou associada, onde o Doutor foi orador e onde se falava do abandono preocupante e massivo, temos vindo a assistir a isso ao longo dos anos, ao abandono massivo de professores que estão a abandonar o ensino privado para o ensino público. Sou professora do ensino privado e assisto a isto todos os anos...estou há dez anos no mesmo sítio, portanto vou também presenciando essa questão ao longo dos anos e eu gostava também de ter uma visão sua sobre este assunto, é um parecer generalizado, por que é que pensa que isto está a ocorrer, quais seriam as soluções que veria como mais prementes porque isto é um facto, não é? O imediato é que as colocações estão muito mais facilitadas, as pessoas já saem com a convicção de que vão ser colocadas, já não há aquele receio como havia há uns anos, porque já tudo faz contas. Era o que estava a dizer... já tudo está muito agarrado à plataforma do ministério, toda a gente consegue perceber pelo número "não sei quê" se fica, se não fica e, portanto, quais são as soluções, como é que encara esta questão, o que é que o preocupa nesta área, não é? Porque sem os docentes... seja privado, seja público.

Entrevistado: Eu penso que esse fenómeno é facilímo de explicar por que é que ele sucede e a Joana ainda agora referiu, não é? A partir do momento em que eu tenho quase a certeza absoluta que vou ser colocado num quadro de escola ou num QZP, vou ter uma colocação sólida como funcionário público com uma tabela salarial que em bastantes níveis é mais interessante, com menos horas de trabalho, sem patrão a fazer o que me apetece... Quando eu estou bem disposto e cheio de força faço imenso, se eu tiver mais cansado, estou mais cansado, novamente, as pessoas reagem aos incentivos e, portanto, nesta situação a pessoa sai do privado e concorre ao Estado. A partir do momento em que passou a haver, e isso cada vez vai acelerar mais por causa da reforma em massa de professores, e que também novamente é algo que já se sabia que ia acontecer. Quando nos anos 80, nós em dez anos, pusemos todos na escola, contratámos milhares de professores, têm todos mais ou menos a mesma idade, portanto, de repente, de repente, estes vão-se reformar. Em dez anos reformam-se cem mil professores e, portanto, como não tem havido uma reposição, não há muitos candidatos a professor, é muito razoável pensar que os professores do ensino particular e cooperativo, especialmente as pessoas que já têm algum tempo de serviço e, portanto, têm boas hipóteses no concurso, passem para o Estado e, portanto, isso é algo com que já se contava. Isso é uma preocupação no sentido em que levanta problemas de gestão e cria instabilidade nas equipas educativas. Nenhum diretor gosta de estar sempre a mudar as equipas educativas. Eu penso que há aqui duas formas de se combater isso: uma seria o particular e cooperativo oferecer exatamente as mesmas condições que o Estado, quer em tabela salarial quer em tempos letivos, isso eu acho que seria um disparate porque acho todo aquele regime um disparate. É um regime pensado numa lógica... quer dizer, fez sentido quando foi pensado mas aquele é um regime criado numa altura em que se era professor com o décimo segundo ano. Quer dizer, quando se dá o grande *boom* escolar, quando começa esta coisa toda, tínhamos um currículo à prova de professor por muito boa razão: os professores muitos deles tinham o décimo segundo ano ou o bacharelato e, portanto, não era suposto pensarem, era suposto darem a matéria. Quando nós ultrapassamos esse estádio, quando neste momento os professores são um grupo profissional todos com mestrado ou profissionalizados, na generalidade, esta lógica anterior é uma lógica que não faz sentido. Repare, aqui há tempos li um estudo engraçado sobre conselhos pedagógicos, na altura em que os conselhos pedagógicos ainda tinham mais poder e não eram só consultivos. Já não me lembro quem tinha feito o estudo mas foi um estudo de mestrado ou doutoramento, já não me lembro bem, mas achei graça que saiu de lá uma coisa que a gente já sabia, só que nunca ninguém tinha escrito: é que 80% do tempo do pedagógico era a discutir o estatuto da carreira docente, se podiam dar aquelas horas ou se não podiam, repare é uma dinâmica que não interessa a ninguém. Portanto, nós tornarmo-nos iguais a isso é...eu acho que não é solução. Segunda questão, o Estado pode oferecer ordenados porque se o Estado precisar de dinheiro cobra mais impostos aos cidadãos, o particular e cooperativo tem esta questão de que têm que ser os pais a pagar e portanto se há colégios que pela sua dimensão, pela sua

gestão, pelo seu preço se calhar podem pagar mais, também há muitíssimos colégios que pela sua dimensão, pelo seu preço e pelo público que servem não podem cobrar mais e portanto ao nível daquilo que é garantido em termos laborais a um professor do particular e cooperativo... nós só podemos garantir um valor que seja...que faça sentido mas que é sempre uma lógica do valor mínimo, ou seja, menos do que isto não faz sentido e portanto não se pode pagar. Agora, não é o valor ótimo, nós e também faz parte das minhas funções na AEEP, anunciámos os contratos coletivos de trabalho com os sindicatos. Quer dizer... eu não estou a negociar para este ou para aquele colégio, estou a negociar para todo um setor que tem colégios grandes e colégios muito pequeninos que também têm que existir, está a ver? Eu diria que há uma primeira saída para isso que é fácil: os colégios que podem e veem professores a sair, é pagarem mais aos professores, isso está na liberdade de cada um. Ainda assim eu acho que há uma coisa mais estrutural e que eu penso que esta dificuldade devia ser transformada numa oportunidade: é porque falamos em modernizar o ensino, falamos em integrar o digital, falamos em abrir o espaço e o tempo da escola,... mas nunca olhámos para o facto de ser por lei obrigatório só possa ser professor, enfim depois há exceções claro, uma pessoa que não teve outra experiência profissional que não seja ser professor, porque como é razoável, a pessoa acaba o secundário, vai para um curso de formação inicial de professores, vai trabalhar, portanto,... eu acho que a criação de novas ideias, a inovação, fazer coisas novas, depende também de podermos trazer para dentro da escola outro tipo de experiências profissionais e pessoais, portanto, eu penso que mesmo que depois se tivesse que fazer alguma formação, porque é evidente que os professores têm uma função especial mas não vejo nenhum impedimento intelectual, para que de uma vez se previsse que desde que licenciado na área científica, faz sentido eu poder trazer para o ensino pessoas que não fizeram o curso inicial de formação de professores.

Entrevistadora: Essa será talvez a saída...trazer pessoas sem profissionalização porque depois não haverá gente, não é? Será o caminho...

Entrevistado: Certo. Sendo que eu não vejo isso sequer como uma solução de recurso. Eu não me importo que alguém veja isso assim, desde que me deixem fazer. Eu penso que isso só traria vantagens às comunidades educativas.

Entrevistadora: E não ferirá o outro lado docente que tem uma profissionalização, que fez um mestrado em ensino e teve outras ferramentas, que teve outro tempo??

Entrevistado: Não é uma questão de ferir, é uma questão de diversidade. Repare, eu não estou a dizer que vou fazer uma escola com cem docentes nesse sentido, está a ver o que quero dizer? Vou trazer para a equipa docente também pessoas que tiveram outra experiência. É assim, vamos lá ver... no pré-escolar e no primeiro ciclo nada disto que eu estou a dizer se aplica, não funciona, ok? No segundo ciclo depende; no terceiro ciclo

e secundário não tenho dúvidas e há coisas que são muito óbvias: no secundário, toda a área científica, Física, Química, técnicas laboratoriais, TIC's, Direito, quer dizer, vamos lá ver, temos imensos profissionais que trarão mais valor para essa área científica dentro do colégio do que uma pessoa que dá Economia mas nunca fez um parecer na vida, nunca... está a ver? Novamente, isto não é nem bom nem mau, é a diversidade. Se eu trago uma escola só feita de pessoas com outras experiências profissionais é uma escola que não tem pedagogia, que não tem didática,... eu acho é que essas pessoas trazem um saber diferente para dentro da escola e dentro da escola podem aprender um saber próprio da escola que eles não tiveram na sua formação inicial, está a ver? Aqui é mais a questão da diversidade que eu acho que é uma oportunidade brutal.

Entrevistadora: Muito bem...falou há pouco aí do contrato coletivo de trabalho e essa era uma das questões que eu tinha aqui para falar porque... foi em 2017 se não estou em erro, e é polémico, continua a ser divergente no sentido em que os professores sentem... eu falo por mim também e...fomos quase que obrigados a inscrever-nos num sindicato para umas tabelas salariais que foram atualizadas e que lá está, nos estimulam ligeiramente mais face àquilo que havia antes, eu sei que faz parte obviamente, queria também uma palavra sua sobre este contrato, como é que viu este contrato tendo obviamente feito parte dele, não é? Havendo também um contrato específico para uma escola privada, portanto, ao fim ao cabo houve um contrato específico para uma escola e depois outro para todas as restantes. Eu pessoalmente tive que me sindicalizar para entrar, era algo que não faria sentido à partida mas que pronto são circunstâncias, lá está com outro estímulo se quisermos e pronto, era também uma palavra porque foi de facto algo que não foi muito visto pelos órgãos de comunicação social, há muita gente que fica muito chocada quando se fala sobre isto de que para se ganhar um pouquinho mais, ter de se pagar uma quota mensal, que na prática é isto, não é? A um sindicato...

Entrevistado: Certo... vamos lá ver. Isso eu gostava de...percebo isso mas...e percebo a incompreensão e tudo mais. Agora, isso tem pouco a ver com a educação, ok? E tem muito mais a ver com as dinâmicas sociais e com o movimento sindical em si. Aqui há algo que eu acho que é importante, não sei se lhe serve para a tese mas olhe...pelo menos é mais uma pessoa a que eu explico essa dinâmica.

Entrevistadora: Sim, sim. E eu como não estava dentro dos sindicatos, foi uma realidade nova e portanto alguém que está por dentro...

Entrevistado: Claro, claro. Repare, isto não tem nada a ver com educação e tudo mais. Tem mais a ver com finanças e com custos laborais. O que é que sempre foi tradicional? Não só na educação mas numa data de outros setores: o código de trabalho em Portugal, há uma lei com as condições de trabalho, estabelece o ordenado mínimo nacional. Agora, nas relações entre privados, as pessoas é que combinam, o Estado não tem nada

que tabelar as profissões e quanto é que as pessoas ganham, isso era na União Soviética. Mas depois o que é que acontece? Como evidentemente, o salário mínimo nacional não pode ser para toda a gente, e por outro lado, seria muito caótico e socialmente pouco interessante e laboralmente muito difícil de gerir, cada pessoa com o seu empregador a decidir em cada momento quanto é que... Pronto, e também por questões outras históricas há este chamado "diálogo social" entre os representantes dos empregadores e os representantes dos trabalhadores dos sindicatos. E que se estabeleceu nos mais diversos setores de atividade carreiras e regras, etc... são regras mínimas, toda a gente sabe que se for trabalhar para o BCP ganha mais do que se for trabalhar para não sei onde, ou se for trabalhar para a loja A eles pagam melhor do que a loja B mas há o mínimo que está tabelado dentro deste "diálogo social". Ao longo dos anos, o que é que aconteceu e as pessoas não davam por isso? As condições de trabalho foram os ordenados... eram sempre melhores. Isto não é verdade; nominalmente eram. Todos os anos ou quase todos os anos (ou de dois em dois anos) havia atualizações salariais e/ou progressões mas nós, era antes do euro e tínhamos inflação de dois dígitos e, portanto, embora nominalmente houvesse sempre aumentos, na prática eu estava a perder poder de compra nas épocas de crise financeira porque o aumento era sempre inferior à inflação, estava a ganhar poder de compra nas épocas de expansão económica porque a atualização era superior à inflação, ok? E portanto, a gestão financeira dos setores, todos os sindicatos sabem isso e todas as associações de empregadores ia sendo gerida dando mais ou menos aumento em função... depois havia sempre aumento. Chegámos ali a um momento no tempo muito difícil para Portugal ao nível financeiro... a crise bastante grave e portanto o que é que sucedeu? O Estado congelou carreiras, disse: "meus amigos, quero lá saber, não há aumentos para ninguém, não tenho dinheiro e, portanto, não há nada, não é?". No setor privado isso é uma impossibilidade, não é legalmente possível congelar carreiras, ok? E portanto, o setor privado o que é que teve que fazer? Acabar com esses contratos do "diálogo social", porque a partir do momento em que caducam os contratos, não há carreiras, não há nada, pronto, fica tudo onde está. Ora, o Estado é um conflito político, mas é ali um conflito que se faz, na Assembleia da República... no privado, isto é um conflito super demorado, é complexo, é um processo que nunca mais acaba e, portanto, isso levou-nos a uma altura em que houve um grupo de sindicatos, uma frente sindical que fez questão de não aceitar nada e acabou o contrato e houve outra frente sindical que, compreendendo a questão, disse: "ok, então vamos tentar encontrar aqui formas de, sem os trabalhadores perderem a sua carreira e etc., vocês também poderem...". Alargou-se a carreira, pronto houve ali várias maldades mas repare, se isto fosse no antigamente tinha sido facilímo. A inflação era de 15% e o aumento tinha sido de 2% e pronto resolvia-se o assunto, está a ver? Toda esta confusão, digamos assim, tem apenas a ver com as dinâmicas do mercado laboral e dos ordenados, etc... depois há uma questão do porquê de você ter de se inscrever, etc... tem a ver com as dinâmicas sociais da frente sindical e nós aí... o problema é do lado sindical e nós não nos metemos, não queremos confusões. Mas também é fácil de perceber. Quer dizer,

quem não quis chegar a acordo acusava quem chegou a acordo de que eram os vendidos, isto ou aquilo...e portanto, quem chega a acordo diz: "espera aí, vocês querem que os vossos associados beneficiem do nosso acordo e no entanto vocês tratam-nos mal na praça pública para tentar sacar-nos associados, isso não é justo". E de facto não é justo. No fundo, a ideia é dizer: quem não se envolve no movimento sindical, está a beneficiar da existência dos sindicatos sem suportar o custo da existência de sindicatos, está a ver? Agora, se isto é justo, se não é, se faz sentido, Joana, isso já me ultrapassa um bocadinho mas é só essa a questão. Pronto, agora há aqui umas coisas importantes e aí sim para a sua tese e que tem muito a ver com a lógica da profissão docente e que entrou no contrato de 2017 que é...

Entrevistadora: Corrija-me só se eu estou errada... houve agora uma atualização a seguir, não é?

Entrevistado: Sim, depois houve algumas alterações. Agora é natural ir havendo atualizações, certo. Mas a grande rutura é: até então a profissão docente é por toda a gente considerada como uma profissão única, ou seja, a partir do momento em que você põe o pé numa escola, começa a sua carreira de professor que só acaba quando você se reformar. Ora isto é algo que só existe na docência, não existe em mais nenhuma profissão. E mesmo na docência só existe em Portugal. Porquê? Porque se eu saio de um estabelecimento público-privado, se eu saio da escola A e vou trabalhar para a escola B, pronto acabei a minha carreira, acabei na escola A e vou começar na escola B. É razoável que eu comece a carreira da escola B não como um recém-licenciado mas como uma pessoa já... mas isso é igual a mudar de banco ou mudar de operador de telecomunicações ou mudar de escritório de advogados, o que seja. Quer dizer, eu saio de um sítio, negoceio as condições do outro, mas quer dizer, a minha carreira num sítio não tem nada a ver com a minha carreira no outro, ok? No caso da docência, como esta era uma profissão muito centralizada, um currículo prescrito muito centralmente, com regras muito nacionais, no fundo, você não fazia uma carreira num estabelecimento de ensino, você tinha uma carreira docente porque era irrelevante qual era o estabelecimento de ensino, você fazia aquilo que você fazia com os alunos ao longo da vida. Isso para nós não faz sentido nenhum, não tem a ver aqui com questões de dinheiro, tem apenas a ver com a lógica, de as pessoas perceberem que no colégio A há este projeto educativo, esta metodologia, estas regras, esta forma de avaliar, estes objetivos educativos,... no colégio B, pode ser completamente diferente e é na prática! Portanto, a carreira é uma carreira com um empregador, depois se muda de empregador, pronto sim senhor, ninguém vai passar do meio da carreira para o princípio, portanto, na prática o que é que nós vemos desde então? Quando um colégio vai buscar, ainda por cima neste momento, repare, isto foi uma boa altura, por isso os sindicatos aceitaram em fazer estas rupturas, porque neste momento o lado laboral tem mais força do que o lado do empregador. Eu neste momento não tenho cinquenta currículos para um lugar, tenho cinquenta lugares

para um currículo e, portanto, ao haver este maior equilíbrio, pareceu então que era possível darmos este salto. E repare...hoje em dia, se a Joana mudar de sítio, não sei o que dá, mas então se for professora de matemática, quando muda de sítio...

Entrevistadora: Dou Português.

Entrevistado: E mesmo os de Português, se for para outro colégio, mesmo que legalmente o colégio não esteja obrigado a posicioná-la no seu nível, pode começar do zero,...

Entrevistadora: Pois, que não está...

Entrevistado: Pronto, mas você não vai. Você diz: "eu não estou para isso". Mais! Eu para sair de onde estou, até gosto e não sei quê, vocês até têm de me pôr num escalão acima, está a ver? A lógica é: você está aí a fazer a sua carreira com esse estabelecimento de ensino, se quiser mudar ou se tiver desafios para mudar, é outra coisa, vai começar onde vai começar. Se não lhe interessar mudar, não muda.

Entrevistadora: Ok...há essa opção, não é?

Entrevistado: A questão é tentar desmontar a ideia de que há uma carreira única desde que nasci até que morri. Porquê? Porque queremos que os estabelecimentos de ensino sejam cada vez mais diferentes e isso é uma das coisas que eu acho que é muito visível hoje em dia nos privados. Embora é claro que as pessoas olham para a segurança, para as notas, etc...na verdade eu acho que hoje em dia toda a gente vê com os seus próprios olhos como cada vez mais o privado...os colégios são todos diferentes uns dos outros. Há uns que têm um foco enorme no desporto, há outros que têm um foco enorme nas artes, há outros que têm um ensino super tradicional, outros que têm um ensino super progressista e essas diferenças devem ser fomentadas exatamente por não haver uma carreira de professores, haver, pronto, professores que trabalham e têm as suas carreiras, as suas...

Entrevistadora: Exato, exato...Pois é uma forma, lá está, legalmente, os colégios têm sempre essa possibilidade de colocar no escalão zero e esse é um dos motivos...

Entrevistado: Mas na prática não acontece, repare...então, mas isso é próprio da escola pública: resolver problemas que não existem, se o problema não existe, não vamos resolvê-lo, se ele se levantar, para isso é que serve o "diálogo social".

Entrevistadora: Claro, claro...ok. Última questão que se prende com o futuro. O que é que há ainda a fazer no ensino privado? Muita coisa, deduzo, o que é que está ainda em

luta, em cima da mesa, o que é que ainda é preciso mudar aqui ou trazer, acrescentar, enfim... o que é que ainda há a fazer no ensino privado?

Entrevistado: Eu diria que do ponto de vista da revolução só falta uma questão que é esta dos docentes e, portanto, acho francamente que a necessidade de ter 100% de professores profissionalizados é um absurdo nos dias de hoje, portanto deveria ser reconhecida a possibilidade de eu também trazer outro tipo de profissionais para dentro da escola, mesmo que com algumas condições. Não podem ser mais do que x por cento dos docentes, não é aplicável ao pré-escolar e ao primeiro ciclo, terem uma formação, disponíveis para conversar...eu penso que isso era uma rutura, não é uma revolução mas uma rutura bem-vinda e necessária e eu acho que isso vai ser muito positivo para...até para os que já são docentes, portanto, este contacto com coisas muito diferentes. Depois, eu penso que há aqui algo do ponto de vista curricular e didático, penso que é preciso um investimento forte, especialmente dos colégios mais robustos a nível de dimensão, financeiramente, etc...penso que é preciso um investimento forte na área da investigação e desenvolvimento e penso que felizmente cada vez há mais colégios a facilitar que os seus professores, especialmente o mestrado é menos interessante hoje em dia, mas que façam o doutoramento na área das mais diversas formas: dando mais tempo, alguns até dão algum apoio financeiro, outros reduzem a carga letiva mas pronto...penso que há uma necessidade enorme de aprofundamento porque é verdade que os professores hoje em dia são muito mais habilitados do que eram há vinte anos atrás, onde tínhamos ainda professores sem licenciatura...mas não acho que seja suficiente e acima de tudo o mundo também mudou muito e, portanto, com mais autonomia é necessário muito mais profissionalismo no sentido do rigor científico da profissão, no exercício profissional. Portanto penso que aí não é uma revolução, há de ser quando a gente lá chegar, não é uma revolução mas é um esforço que temos cada vez mais de fazer. E atenção que não é só o investimento que eu penso que faça falta só nos colégios, faz falta no país como um todo. A área da educação precisa aqui... por exemplo, a área do currículo é uma área muitíssimo desguarnecida, a área das didáticas conheço menos bem, portanto, não vou...desconfio que não é uma área claramente guarnecida e portanto penso que há aí muita coisa a fazer. Coisas mais ligeiras mas que me parece que podem produzir ruturas importantes, penso que há dois porque... para nós, AEEP, somos muito pelos incentivos, é criar os incentivos certos e não dar as soluções. O que nos parece é que muitas vezes os governos andam à procura das soluções e é um disparate. Nenhum ministro ou nenhum diretor geral vai pensar melhor do que cem mil professores e, portanto, é criar os incentivos e acho que há aqui um incentivo perverso do sistema no secundário pelo básico acho que é só ... as pessoas excitam-se muito com os exames. Bem...isto é um plebeísmo mas quer dizer acho que a nervoseira dos exames é um excesso dos adultos, não tem nenhum problema com os miúdos, os adultos é que se enervam, nunca percebi bem sequer porquê mas pronto, acho francamente que no básico é só uma certa histeria dos adultos...agora, no secundário não. No secundário, o

modo de acesso ao ensino superior torna o secundário basicamente uma preparação para os exames. Isso não me faz sentido mas quer dizer, o natural é as pessoas reagirem aos incentivos e então no privado isto é muito forte, quase 100% dos alunos o que quer é seguir para o ensino superior. Portanto, no ensino secundário o que se faz é preparar os alunos para o ensino superior, não é? Fazemos um esforço enorme e os colégios fazem um esforço enorme de ter uma educação integral mas o exame continua a ter um peso muito grande. Portanto, como país isto no privado é muito claro, temos que ter boas notas se não os alunos não estão lá, no público não é tão forte mas também é o que lá está porque depois professores depois medem-se pela capacidade dos seus alunos irem e as secundárias...portanto, penso que é claramente preciso rever o modelo de acesso ao ensino superior. Outra questão mais fácil e penso que com mais potencial disruptivo a nível micro nas escolas era aproveitar-se esta experiência do "ensino não presencial covid" e claramente assumir e deixar na liberdade das escolas poder ter tempo de ensino não presencial e, portanto, a verdade é que quando nós olhamos para os exames nacionais e mesmo para aquelas provas de aferição que foram feitas e apesar das provas de aferição serem *lowstakes*, apesar de os exames terem aquela opção de poder não responder...tudo isso é verdade mas repare...só ter de ir aos exames nacionais aqueles que queriam prosseguir para o ensino superior. Portanto, os alunos com mais dificuldades não foram ao exame nacional mas mesmo assim toda a gente diz: "ah, é um escândalo porque as notas são tão boas" e eu "um escândalo? Os alunos estiveram fora da escola três meses em sete, tiveram resultados fantásticos, portanto, eles aprenderam. Não foi tudo mau". E portanto no ensino secundário acho que temos imensa evidência da experiência dos professores, da escola, cada um de nós com os seus filhos que no ensino secundário quando a coisa é bem montada, bem pensada do lado do estabelecimento de ensino, os alunos são muito capazes de aprendizagens autónomas, que não têm que ser individuais, podem ser em grupo, portanto...esta lógica de os ter todos sentados em sala durante cinquenta minutos e estar a inventar coisas para os que estão mais à frente estarem ocupados enquanto estou a tratar dos outros com mais dificuldades é um absurdo e portanto aí devia...era necessária uma alteração legislativa, se não arriscamo-nos a ter problemas legais com a inspeção e com o ministério mas assumir que o tempo de aprendizagem é um tempo planificado pelos docentes. Agora, se é presencial, se é não presencial, se é síncrono, se é assíncrono, se é dentro do horário de trabalho, se é à noite, oiça...isso é completamente irrelevante. Ou pelo menos é irrelevante em algum tempo, darmos aqui uma margem larga de possibilidade de nos reorganizarmos, o tempo e o espaço, a presença e a não presença no estabelecimento de ensino, eu penso que...havia aí, especialmente no secundário, muitas coisas interessantes para fazer e isso também nos ajudava a evoluir. A outra questão que está muito na ordem do dia, que eu sou um grande defensor e tenho feito alguma investigação sobre o assunto, não que não acho que seja uma bala de prata, como se costuma dizer, é a questão da integração do digital. A integração do digital e tudo o que são processos da escola é fundamental apenas porque é estúpido nos dias de hoje estarmos a fazer

processos que as máquinas podem fazer, estarmos os adultos, os professores, os não docentes...portanto, a integração do digital nos processos é absolutamente fundamental por uma questão de sanidade. A integração digital no ensino eu penso que é muito importante pela razão de que o mundo é digital, os alunos vão todos trabalhar no mundo digital, portanto é bom que se vão habituando ao digital mas não acho que essa tenha de ser a preocupação de uma escola básica ou secundária e portanto aí sinto às vezes algum movimento *back to basics* de algumas pessoas a porem travões, a dizerem "nós estamos aqui para educar crianças, não estamos aqui para preparar pessoas para o mundo digital" e aqui não estou a falar tanto pela AEEP, é mais a título pessoal, que me parece absolutamente fundamental, nós não nascemos para servir a máquina ou para aprender a trabalhar melhor, e portanto temos que conhecer e dominar o mundo digital mas não é essa a principal função da escola, não é? E portanto, vejo alguma preocupação em torno disso e um grande esforço... é claro, estou a falar a partir da perspetiva do ensino privado, portanto todos os nossos colégios têm equipamento digital, todos os nossos alunos têm equipamento digital, os nossos professores têm equipamento digital e portanto é claro que esta integração do digital no privado joga-se de forma bastante diferente do que se joga no público. Nessa medida admito que no público o desafio seja um bocadinho diferente, que a massa seja maior.

Entrevistadora: Ok... Foi uma horinha, agradeço-lhe o tempo.

Entrevistado: Espero ter ajudado, não sei se ajudou.

Entrevistadora: Claro que ajudou, quem melhor para estabelecer esta ordem de grandeza sobre o ensino privado em sentido geral, não é? Vamos mantendo contacto e eu em breve envio-lhe a entrevista transcrita para dar o *feedback*, para tomar conhecimento, para aperfeiçoamento, para ficar com a transcrição da entrevista.

Entrevistado: Muito bem. Estamos conversados, Joana? Qualquer coisa disponha.

Entrevistadora: Obrigadíssima pela atenção e pelos livros que me deu.

Entrevistado: Sim, senhora. Um abraço, boa tarde.

Anexo 8 – Análise de conteúdo completa da entrevista anterior com unidades de registo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Fundação	História do Ensino Privado	Antiguidade	"(...) história bastante antiga (...)".	1	2
		Génese	"E se recuarmos alguns séculos, o ensino em Portugal era privado. Começa por ser privado. Há depois um esforço do Estado de tomar as rédeas ainda na altura da monarquia, tomar as rédeas do ensino...muito por oposição a um ensino feito a partir das congregações religiosas e, portanto, é muito também na altura uma luta de poder entre o Estado e a Igreja, não é?"		
Ensino Público vs. Ensino Privado	Países Europeus	Tensões	"Aliás, esta tensão "público/privado" é uma tensão própria dos países do Sul da Europa, é uma tensão nossa, espanhola, uma tensão na Grécia, é uma tensão de Itália,...no Norte da Europa isto nem é assunto". "(...) questões como o financiamento que tanto brado deu na legislatura anterior em Portugal, no Norte da Europa nem percebem bem a discussão, porque pronto, é educação. A educação é gratuita, a educação obrigatória, portanto...há fundos públicos que suportam as opções educativas dos pais".	2	3
		Custos	"(...) Agora, a pagar pelas famílias somos o único país que tem mais de 10% e temos 17!(...)Uma das características do ensino privado em Portugal é que num país pobre da periferia da Europa quase 20% das famílias opta por pagar a educação dos seus filhos, a educação obrigatória quando têm uma opção gratuita estatal e, portanto, não deduzo quaisquer juízos de valor, é apenas uma constatação de um facto, não é?".	1	
Funcionamento do Ensino Privado	Caracterização	Aumento de alunos	"Até porque as razões... há imensas hipóteses explicativas, há hipóteses explicativas associadas à qualidade dessa oferta educativa, há hipóteses explicativas associadas à falta de qualidade da alternativa mas também há hipóteses explicativas associadas a seleção social, há hipóteses explicativas que não são razões positivas, são razões negativas, mas pronto... ninguém sabe bem explicar porquê ou não há dados científicos que expliquem mas isto é um facto (...)".	1	13
		Imaginário popular	"(...) Aquilo que eu perceciono como sendo a imagem das pessoas é que o ensino privado é muito de extremos: com um grupo de estabelecimentos de ensino que sempre foi tido no imaginário popular como muito melhor que tudo o resto e muito tradicionais e também com um outro grupo de estabelecimentos de ensino que no imaginário popular eram os colégios para onde iam os meninos e as meninas que se portavam mal e que não aprendiam, etc...portanto eu diria que este setor no imaginário popular joga-se muito nestes dois extremos (...)".	1	
		Realidade	"setor muitíssimo dinâmico". "(...) a queda [de inscrições de alunos] no ensino particular e cooperativo é muitíssimo inferior à queda no ensino público (...)". "(...) há uma questão que marca muito o particular e cooperativo que é o facto de como a generalidade dos estabelecimentos de ensino dependem do pagamento das mensalidades pelos pais, o incentivo a reagir àquilo que os pais querem e pedem é brutal, não é (...)?" "(...) capacidade de liderança, pedagógica dos colégios (...)". "(...) os professores têm incentivos para experimentar e, portanto, isto faz toda a diferença depois quando se trata da oferta educativa, da qualidade, da melhoria, etc..."	11	

			"(...) haver uma relação laboral direta entre um professor num colégio e a direção do colégio e não haver nenhuma relação laboral entre o professor numa escola pública e a direção da escola pública faz toda a diferença (...)" "(...) o particular e cooperativo já tinha um modelo de avaliação de desempenho há alguns anos, pouco utilizado ou não utilizado mas já existia. Acima de tudo já tinha no contrato coletivo de trabalho, portanto já havia um modelo de avaliação de desempenho aceite pelos trabalhadores e que tinha impacto na carreira, na altura em que no Estado ainda havia aquela tentativa...está a ver? Mesmo estas questões da autonomia curricular que não tem a ver com carreiras, quer dizer, já o privado estava a fazer coisas completamente fora da caixa (...)" "(...) o <i>boom</i> do ensino internacional que é uma verdade, não há dúvida nenhuma, mas é curioso porque depois pouca gente sabe que o bacharelato internacional (IB), que em Portugal só existe no privado, por esse mundo fora a maior parte das escolas que oferecem IB (isto são dados da IBO, da InternationalBaccalaureate-Organization) são escolas públicas". " (...) mesmo a questão que eu ia referir do projeto educativo. O privado pode ser um bom projeto, pode ser um mau projeto mas tem um projeto, e portanto, quando um professor entra para o estabelecimento de ensino não tem que concordar ou discordar, tem de o seguir (...)" "(...) equipa coesa que segue o líder (...)" " (...) questões da ordem, da segurança, do acompanhamento que tipicamente no particular e cooperativo nem sequer é comparável com o público e, portanto, há um acompanhamento mais próximo, mais atento e isso é uma vantagem para os pais. Tem uma oferta completa, portanto eu deixo lá de manhã e vou buscar à tarde e, portanto, fez lá tudo: fez todos os trabalhos, fez o desporto, portanto há uma questão de conveniência muito importante que eu atijo; há outra questão de conveniência que se liga a esta que é o facto de aquilo estar sempre aberto, funciona sempre, não estou preocupado se há greve, se não há greve, se é feriado, se é não sei quê, se é interrupção letiva, funciona e, portanto, eu conto com aquilo".		
	Pandemia	Resposta	"(...) resposta de ação a estímulos". "Eu penso que foi uma boa reação, na generalidade dos casos as pessoas andaram para a frente, ofereceram as aulas online, organizaram-se..". "(...) os exageros que houve foi de a mais e, portanto, foi uma tentativa inicial de oferecer o horário completo <i>online</i> tal como se estivéssemos no presencial. Rapidamente se percebeu que não funciona."	3	4
		Consequência	"(...) temos muitos casos de associados que nos reportaram que tinham de repente aparecido novos alunos, especialmente depois na transição do ano letivo de 19/20 para 20/21 (...).	1	
	Docência	Saída para o Ensino Público	"A partir do momento em que eu tenho quase a certeza absoluta que vou ser colocado num quadro de escola ou num QZP, vou ter uma colocação sólida como funcionário público com uma tabela salarial que em bastantes níveis é mais interessante, com menos horas de trabalho, sem padrão a fazer o que me apetece..." "Em dez anos reformam-se cem mil professores e, portanto, como não tem havido uma reposição, não há muitos candidatos a professor, é muito razoável pensar que os professores do ensino particular e cooperativo, especialmente as pessoas que já têm algum tempo de serviço e, portanto, têm boas hipóteses no concurso, passem para o Estado".	2	4

		Soluções	"(...) uma seria o particular e cooperativo oferecer exatamente as mesmas condições que o Estado, quer em tabela salarial quer em tempos letivos (...)"	1	
			(...) mas nunca olhámos para o facto de ser por lei obrigatório só possa ser professor, enfim depois há exceções claro, uma pessoa que não teve outra experiência profissional que não seja ser professor, porque como é razoável, a pessoa acaba o secundário, vai para um curso de formação inicial de professores, vai trabalhar, portanto,... eu acho que a criação de novas ideias, a inovação, fazer coisas novas, depende também de podermos trazer para dentro da escola outro tipo de experiências profissionais e pessoais, portanto, eu penso que mesmo que depois se tivesse que fazer alguma formação, porque é evidente que os professores têm uma função especial mas não vejo nenhum impedimento intelectual, para que de uma vez se previsse que desde que licenciado na área científica, faz sentido eu poder trazer para o ensino pessoas que não fizeram o curso inicial de formação de professores (...)"	1	
		Novo contrato coletivo de trabalho 2017	"Tem muito mais a ver com as dinâmicas sociais e com o movimento sindical em si". " (...) tentar desmontar a ideia de que há uma carreira única desde que nasci até que morri. Porquê? Porque queremos que os estabelecimentos de ensino sejam cada vez mais diferentes e isso é uma das coisas que eu acho que é muito visível hoje em dia nos privados". "No setor privado não é legalmente possível congelar carreiras (...) E portanto, o setor privado o que é que teve que fazer? Acabar com esses contratos do "diálogo social", porque a partir do momento em que caducam os contratos, não há carreiras, não há nada, pronto, fica tudo onde está".	3	
Desafios para o Ensino Privado	Docência	Admissões	"(...) deveria ser reconhecida a possibilidade de eu também trazer outro tipo de profissionais para dentro da escola, mesmo que com algumas condições(...)".	1	2
	Estabelecimentos de ensino	Maior investimento	"(...)do ponto de vista curricular e didático, penso que é preciso um investimento forte, especialmente dos colégios mais robustos a nível de dimensão, financeiramente, etc...penso que é preciso um investimento forte na área da investigação e desenvolvimento e penso que felizmente cada vez há mais colégios a facilitar que os seus professores, especialmente o mestrado é menos interessante hoje em dia, mas que façam o doutoramento na área das mais diversas formas: dando mais tempo, alguns até dão algum apoio financeiro, outros reduzem a carga letiva (...)".	1	
Desafios para a Educação	Reestruturação	Acesso ao Ensino Superior	"(...) penso que é claramente preciso rever o modelo de acesso ao ensino superior. No secundário, o modo de acesso ao ensino superior torna o secundário basicamente uma preparação para os exames".	1	3
		Estabelecimentos de ensino	"(...) aproveitar-se esta experiência do "ensino não presencial covid" e claramente assumir e deixar na liberdade das escolas poder ter tempo de ensino não presencial (...)".	2	
				"(...) a integração do digital nos processos é absolutamente fundamental por uma questão de sanidade. A integração digital no ensino eu penso que é muito importante pela razão de que o mundo é digital, os alunos vão todos trabalhar no mundo digital, portanto é bom que se vão habituando ao digital (...)".	

Anexo 9 - Guião de entrevista semiestruturada à Diretora do Estabelecimento de Ensino Privado em estudo

Tema	Objetivos	Perguntar
Introdução da entrevista	Agradecer a disponibilidade demonstrada	-----
Perfil da entrevistada	Caracterizar a entrevistada	Idade
		Habilitações literárias
		Teve outras atividades profissionais antes de ser Diretora Pedagógica de um colégio?
		(Caso se justifique pela resposta anterior): Porquê a mudança para a educação?
Construção do projeto "colégio"	Saber como surgiu a ideia de construir o colégio	Como surgiu a ideia de criar o colégio? Foi um projeto individual?
	Conhecer o(s) motivo(s) para a sua localização e fases de crescimento	A que se deveu a localização do colégio e a quantos km existe outra escola? Há mais colégios no município?
		Fases e crescimento do colégio? Que fatores motivaram, em seu entender, o crescimento?
	Tomar conhecimento das mais-valias da instituição	Quais são as mais-valias do seu colégio em relação aos demais?
A dimensão "alunos"	Conhecer o processo de admissão dos alunos	O processo de admissão dos alunos é criterioso ou imperam fatores menos específicos?
	Compreender a relação estabelecida entre Diretor e Alunos	Considera importante saber o nome dos alunos? Fala com todos?
A dimensão "colaboradores"	Conhecer o processo de admissão dos colaboradores	A nível de processo de recrutamento... o que mais valoriza num colaborador? A primeira impressão importa?

A dimensão "professores"	Compreender o entendimento que a liderança possui sobre os seus docentes	Focando-nos nos professores que tem do primeiro ciclo ao secundário (as educadoras são importantíssimas mas não constituem o alvo desta investigação)... como os caracteriza?
	Conhecer as condições formativas/pedagógicas oferecidas aos docentes	Centrando-nos nas práticas pedagógicas, o colégio preocupa-se com a formação docente? Em que medida? Que condições são criadas?
O colégio e a pandemia	Compreender a forma de atuação da instituição no período pandémico	Como é, enquanto instituição, lidar com a questão da pandemia? Aspetos positivos e negativos. Desafios mais prementes e preocupações até ao momento.
As aprendizagens da liderança	Saber das eventuais aprendizagens da liderança em relação a toda a comunidade educativa	O que tem aprendido com os colaboradores? E com os alunos? E com toda a vivência destes anos num colégio privado?
O futuro pessoal e da instituição	Conhecer os projetos futuros/ambições pessoais e para a instituição	Em seu entender, como vê o panorama educativo atual e que desafios tem concretamente, como diretora pedagógica, no que toca aos professores?
		Colocaria a hipótese de estabelecer parceria com o ensino superior para a existência de mestrandos em ensino no colégio?
		Onde pensa chegar? Que objetivos futuros ambiciona? Porquê?

Anexo 10 – Transcrição integral da entrevista à Diretora do Estabelecimento de Ensino Privado em estudo

15 de julho de 2022, 10h30, presencialmente no seu gabinete com autorização de gravação

Entrevistadora: Bom dia, obrigada pela disponibilidade antes de mais. Na sequência da autorização que me deu para fazer a gravação e na sequência também desta tese direcionada para as práticas pedagógicas dos professores, pretendo fazer uma entrevista para compreendermos o contexto, qual a cultura de escola que acaba por influenciar muito provavelmente aquilo que acontece em relação à parte do ensino. Vamos dividir por temas, será mais fácil para encontrarmos um fio condutor. Portanto, idade, habilitações literárias, se teve outras atividades profissionais antes de ser Diretora Pedagógica de um colégio.

Entrevistada: Bom dia. Eu neste momento tenho cinquenta e sete, a caminho dos cinquenta e oito...cinquenta e sete e meio. Comecei a minha vida profissional pós licenciatura...enquanto estava a estudar, fazia *part-time* nas empresas da família mas fazia...eu tratei da contabilidade das empresas do meu pai. Tinha esse encargo porque eu casei ainda estava a estudar, portanto também tinha de ajudar no sustento da casa digamos, não é? Fiz sempre e independentemente disso, mesmo desde adolescente fez parte da educação que os meus pais nos deram, quer a mim quer ao meu irmão, num dos meses de férias, nós tínhamos sempre de trabalhar numa das empresas da família, passámos por todos os tipos de trabalhos que havia necessidade de fazer. Arrumar caixas, trabalhar no armazém, nas limpezas, ser ajudante de obra, eu acartei muito baldinho de massa, limpei, fiz de tudo nas várias empresas... o meu pai tinha imensas empresas, desde importação, exportação de uma série de coisas. O meu pai, graças a Deus, o meu pai fez sempre questão de nos ir pondo ocorrentes da vida real. As coisas não caem do céu, independentemente de nós termos uma vida estável, sempre tivemos uma vida média, alta, digamos assim. Os meus pais sempre fizeram questão de nos fazer ver que as coisas não aparecem por acaso, nós temos de valorizar aquilo que temos, e é importante para termos valores, para consolidar esses valores e para depois mais tarde transmitirmos aos nossos filhos e graças a Deus assim continuou. E assim foi toda a minha vida, eu tenho uma peripécia...na véspera do meu exame de estatística indutiva, já estava casada, no quarto ano de faculdade, foi uma noite de eleições, eu tinha um balanço para fechar e andei a protelar. Estamos a falar em oitentas e seis e era tudo feito a calculadora, à mão...não havia computadores, não havia nada, portanto uma pessoa enganava-se a fazer uma conta e tinha de voltar a refazer tudo à mão. Eu deixei as coisas para a última da hora, depois tinha uma inversão, portanto isto em contabilidade acontece muito a inversão do seis com o nove e dá gralhas. E assim foi, passei uma noite inteira a tentar descobrir o erro e o meu pai tinha passado por mim...no início da noite, ele diz que era por volta das oito da noite, olhou e viu onde estava o erro. Eu descobri o

erro às sete e meia da manhã, porque eu tinha de estar na faculdade a um quarto para as nove para ter exame. E tinha de dar entrada nas finanças...portanto, os papéis. Eu provavelmente teria faltado ao exame, as coisas das finanças não podiam ser proteladas. E eu teria de arcar com essa responsabilidade e o meu pai tinha visto onde é que eu estava errada. Mas a culpa era minha porque eu tinha deixado arrastar as coisas..."ah, eu depois consigo fazer isso num tempinho". Como estava cansada, e depois é um engano que acontece facilmente e na altura à mão...uma pessoa com o stress... e aquilo serviu de emenda, nunca mais deixei as coisas para a última da hora. Daí eu gostar tanto das coisas com planificação atempada, para termos margem de manobra. Depois comecei... eu acabei o curso, gestão, área financeira, cinco anos de faculdade mais seis de estágio e quando acabei, entrei em gestão. Três empregos a escolher. Comecei a trabalhar a dois de fevereiro de oitenta e oito, perdão, de oitenta e nove. Aí comecei a minha carreira no IFADAP como coordenadora de qualidade, de organização e métodos, nesse departamento na altura. Eu tinha a cargo alguns programas comunitários. O IFADAP era o Instituto de financiamento da agricultura e pescas na altura...trabalhava com os fundos comunitários e eu tinha a cargo alguns programas que era responsável, trabalhava eu em articulação com o Ministério das Finanças; portanto, nós éramos do Ministério da Agricultura e trabalhávamos para definir os montantes, os financiamentos, depois trabalhávamos com Bruxelas. Eu organizava ali a fonte dos financiamentos e dos projetos. E assim foi...trabalhei três anos, até o XXXX (nome do filho) ter...trabalhei lá até ter vinte e seis anos, vinte e sete anos...entretanto, saio para ir para a Renault Gest a convite como coordenadora de qualidade e serviços. Já se falava muito de controlo de qualidade na área industrial mas em termos de qualidade de serviços era uma coisa muito abstrata, a relação cliente/atendimento...e o grupo Renault tinha a parte do controlo de qualidade dos carros, da maquinaria...mas depois no atendimento, estava a ser implementado. E eu fui para o cargo de responsável do grupo de qualidade em Portugal. Eu era a responsável do grupo de qualidade em Portugal, tinha o meu administrador cá em Portugal mas respondia perante Paris, pela casa mãe em Paris, o grupo internacional. E trabalhei uma série de anos, deu-me uma experiência...Ainda em relação ao IFADAP, em julho, antes do final do período experimental, sou chamada ao Comité de...à Direção, à Administração para me parabenizar e tinham feito um requerimento...eu além de ter entrado, ao fim de seis meses subi dois escalões, que foi um escândalo naquela empresa, tive uma promoção automática, mudei de escalão, depois deram-me uma promoção de mérito. Eu era obstinada, rigorosa, trabalhadora, punha as coisas a trabalhar...fazia coisas num mês que andavam três, quatro pessoas um ano e tal para fazer. Aliás, é o mal deste país: é não haver produtividade. Eu vinha de uma cultura de privado, fui criada nesse ambiente e isto fazia-me muita confusão. Porque no fundo... e mesmo as empresas públicas...é o nosso dinheiro, o de cada um de nós, enquanto contribuintes que estamos ali a trabalhar, é o nosso dinheiro que está ali em jogo. Por isso é que eu não quis entrar para a política, são muitas coisas envolvidas. Depois não tenho muito

filtro...e na altura muito menos filtro tinha...mas enfim, estive no IFADAP, passei para a Renault...

Entrevistadora: Portanto, tem uma licenciatura em Gestão, não é?

Entrevistada: Sim, tenho uma licenciatura, fiz uma Pós-Graduação em qualidade de serviços, uma em Londres e uma em Fontainebleau. Portanto, intensivos. Foram dez meses cada um. Entretanto, quando estou no IFADAP tinha tanta gente à minha volta que eu disse "Não, tenho de ir. Eu tenho de me orientar mais com recursos humanos. Só jogo de cintura não chega". E fui para a faculdade tirar gestão de recursos humanos numa altura muito gira, que foi na altura da Guerra...aliás, em noventa e um eu estava grávida do XXXX (nome do filho), quando foram os exames da primeira fase...quando foi a invasão...e aquilo foi uma loucura naquela faculdade. Eu grávida em cima de uma mesa a discutir com o Professor, ele a provocar-me, a defender o Saddam Hussein em cima de uma mesa. O XXXX (nome do filho) depois nasceu em fevereiro. Entretanto, fui fazendo uma série de formações na área da Banca, na altura ainda se faziam formações de Excel que era assim...ai que horror! Tive uma semana nas Amoreiras com gestores de topo a fazermos uma formação de Excel, de matrizes, como é que fazíamos gráficos, como é que extraíamos informação de tabelas de Excel. Eu quando penso nisto...como é que estávamos ali...hoje em dia isto é ridículo, não é? Mas naquela altura...Foi uma revolução, isto parece surreal...foi há trinta anos. Fui estando na Renault, aprendi muito com os Franceses porque eu andei sempre muito pelo estrangeiro, as reuniões tanto tinha aqui como tinha em Roma, em Londres, em Paris, em Amsterdão, normalmente as reuniões principais eram sempre em Paris mas volta e meia íamos fazendo reuniões em alguns países. Eu sentia-me à bom "tuga", e isto é a importância da língua portuguesa e aqui vem um bocadinho da fonética e da riqueza dos sons da língua portuguesa que se traduz na dificuldade muito grande para os estrangeiros em aprender o português e para os portugueses aprenderem uma língua estrangeira é muito mais fácil. Eu trabalhava no Comité com Espanhóis, Italianos, Ingleses, Alemães, Holandeses, Argentinos, Austríacos, ...Mesmo quando saí do IFADAP fiz questão de dizer o que tinha aprendido e o que não fazer numa empresa minha que viesse a ter. De extrema importância, há que analisar. No dia em que fiz trinta anos, foi o pior dia da minha vida sem sombra de dúvida, passei o dia a chorar, foi um dia de reflexão. Eu disse assim "Não, tenho dois filhos, passo pouquíssimo tempo com eles, ando aqui de um lado para o outro", tinha uma carreira fantástica, tinha condições na altura... eu saí em noventa e cinco, apresentei a minha carta de demissão, fiz anos num Domingo e no dia nove apresentei a carta. Não a aceitaram em Portugal, portanto eu trabalhava ali na Avenida de Berlim, tive de subir a rua, pedi à minha secretária para marcar um voo para ir a Paris entregar a carta de demissão. E fui. Tinha carro, um ordenado abismal, tinha regalias mas com trinta anos queria olhar a vida de outra forma.

Entrevistadora: E aí foi a mudança para o ensino...

Entrevistada: Foi. E isto porquê? Porque uns meses antes, lá está, com estas minhas andanças todas, eu nunca fui uma mãe chata em termos de escola, estava presente sempre que me chamavam, sempre que era preciso eu estava. Entretanto, depois de um episódio menos agradável na escola da minha filha, comecei a pensar a educação enquanto mãe. E comecei-me a preocupar com o setor. Como eu disse, apresentei a demissão em janeiro e montei uma micro empresa de consultadoria e comecei a fazer consultadoria e reorganização. Fiz na altura do BES, da Fidelidade, tinha vários recém-licenciados a trabalhar comigo, era engraçado, eu ia à empresa mas já tinha tempo de ir deixar os miúdos no colégio, ir buscá-los. Entretanto, no jantar de natal de noventa e cinco, o meu pai tinha o edifício onde fomos criados, era enorme e o meu pai já há uns anos que nos dizia "Porque é que não fazem um colégio? Era capaz de ser uma coisa engraçada...". O meu irmão estava no último ano da faculdade e o trabalho de uma das disciplinas era fazer uma simulação, criar uma empresa com colegas e começaram a pensar por ali...no natal desse ano decidimos que íamos avançar. Portanto, estamos a falar de dezembro de noventa e cinco, cujo projeto tinha de dar entrada no Ministério da Educação até vinte e oito de fevereiro de noventa e seis, para podermos abrir em setembro de noventa e seis. Tínhamos que fazer obras em todo o edifício, fazer projeto, fazer "tudo e um par de botas"...

Entrevistadora: Não foi, portanto, um projeto individual, foi com o irmão...

Entrevistada: A parte administrativa fui eu que...e a parte pedagógica, tudo o que tem a ver com o projeto educativo fui eu... foram ali umas noitadas. Por isso é que eu digo que isto é um sonho meu, embora o trabalho tenha sido sempre feito a dois, sou eu muito destes meus objetivos. Aliás, eu também já tinha uma outra experiência, o meu irmão era mais novo, também ainda não tinha experiência de pai, eram vinte e cinco anos, parecendo que não...não tinha alguma sensibilidade que eu tinha sobretudo já enquanto mãe e já tinha outro ritmo de trabalho e de vida de cá de fora. Entretanto, avançámos, começámos a todo o vapor, com obras, a fazer a aprovação dos projetos e foi feito um projeto em tempo recorde.

Entrevistadora: E a localização? A que se deveu?

Entrevistada: Porque nós tínhamos aquele edifício que além de ter condições, tinha espaço, era uma grande moradia que dava para muitas salas e tinha todas as condições para ter um refeitório, uma sala multiusos, um jardim grande, pátios, todas essas coisas, inclusivamente fizemos piscina, portanto, foi a primeira escola aqui à volta a ter piscina desde os pequeninhos.

Entrevistadora: Aqui à volta não há um grande número de colégios, pois não?

Entrevistada: Não. Há o XXXX, a XXXXX que abriu posteriormente e depois mais tarde também vieram a ter piscina mas nós fomos os pioneiros. "Os XXXX" foram os pioneiros nesta área, embora o grupo do XXXX já existisse anteriormente. Mas o nosso conceito pedagógico era completamente inovador para uma população que estava a crescer muito à volta de Lisboa, e não era só zona de dormitório, já havia muita gente a trabalhar deste lado, e nós pensámos efetivamente que seria importante criar um polo deste lado porque para termos alguma coisa de qualidade tinha de ir para Lisboa, tão simples quanto isso e estávamos sujeitos a listas de espera de anos, a entrevistas, o que quer que fosse. Eu tinha sentido isso na pele, as escolas públicas aqui à volta eram muito, muito frágeis, no mínimo, havia também um misto de população complicado mas nós quando concebemos o projeto "Os XXXX", eu sempre quis um projeto integrador...há professores do público fantásticos e há coisas do público absolutamente fantásticas. Ninguém é santo e ninguém é pecador. Isto vai para lá do ser humano, esta história da educação...vamos remeter-nos a questões estruturais e de reformas que são "outros quinhentos" como se costuma dizer. E quando eu pensei o projeto pensei em creche, jardim de infância e ATL até ao sexto ano. Porquê? Porque eu achei sempre que era importante e fizemos parceira com escolas públicas perto do colégio, tínhamos duas escolas onde inscrevíamos os meninos e dávamos este apoio e mesmo até ao sexto, em Caneças (começámos em Odivelas), quando começámos...tínhamos ali um acordo em que tínhamos ali os meninos, depois vínhamos buscá-los, as nossas carrinhas faziam esse transfer digamos e o resto do tempo os miúdos ficavam connosco, faziam os trabalhos, tinham as atividades...porque nós somos um projeto que temos desde sempre incluídas as atividades artísticas por professores da área desde os três anos. Sempre tivemos a Educação Física, a Educação Musical e o Inglês dado por professores especializados da área. Com a natação e outras atividades permitia aos pais também outra disponibilidade de vida, os miúdos acabavam por ter uma outra disponibilidade, os pais deixavam-nos de manhã, conseguiam ir à escola e qual era a minha ideia nessa altura? Os miúdos contactarem com várias realidades para não se tornarem tão egoístas e terem contacto com outras realidades. E aqui em Caneças tivemos situações muito engraçadas, porque nós tínhamos os miúdos do "XXXXX" e andavam integrados nas várias turmas e era importante os nossos verem as dificuldades dos miúdos que estavam para adoção porque tinham sido abandonados pelas famílias. Eles perceberem que nem todos os meninos tinham as facilidades que eles tinham e para ver o quão privilegiados eram quando reclamavam de alguma coisa. Saberem o valor da partilha, darem valor ao que têm e crescerem enquanto cidadãos. Foi sempre esse muito o meu objetivo.

Entrevistadora: Estamos em 2022. Quais foram as fases de crescimento do colégio e o que as motivou?

Entrevistada: Começámos com creche, jardim de infância e ATL. Dois anos depois estamos a abrir um outro edifício só para creche porque deixámos de ter espaço e tínhamos

oito salas logo de início. Dois anos depois abrimos um outro edifício também perto só para ATL, então havia um só para creche, outro só para jardim de infância e outro só para ATL. Lá está, porque era um projeto integrado único. Entretanto, começam logo pais a perguntar-nos: "E não começa a pensar em ter escola? E depois como é que é? Isto cada vez está mais complicado". Tanto nos foram pressionando que decidimos avançar e em 2003 num terreno de família...o nosso pai foi o principal investidor porque na altura era muito complicado contrair empréstimos mas lá está, o meu pai sempre foi um homem muito à frente no tempo dele e viu que era altura de nos ajudar a mim e ao meu irmão a dar esse passo em frente porque se não fosse ele nós não tínhamos capital e ele disse: "É preferível eu dar-vos agora ajuda, vocês arrancarem com o vosso próprio projeto do que mais tarde deixar-vos uma herança quando já não vos fará tanta diferença". E isso eu só posso agradecer aos meus pais e aos meus avós sem sombra de dúvida que tiveram essa visão e os meus pais graças a Deus ainda continuam a ter essa visão e a estar ao pé. E foi o meu pai que liderou o projeto de construção em nove meses. Nenhuma construtora aceitou porque demoravam no mínimo dois a três anos a fazerem este projeto e o meu pai chegou a ter aqui trezentos funcionários a trabalhar. O que é certo é que nós conseguimos. Não abrimos logo em setembro com a piscina, ela ficou só feita em outubro. Mas pronto, não era indispensável ao funcionamento. Lá está, tínhamos este terreno que era onde se faziam festas do colégio, muitas atividades de verão, vínhamos cá para cima fazer piqueniques com os miúdos, há uma quintinha pedagógica que nós tínhamos porque era um projeto que o meu pai tinha para fazer uma casa sénior, com um projeto diferente. E depois deu-nos o terreno. Começámos, noventa e seis, avançámos com pré-escolar, três turmas de primeiro ano, uma de segundo, duas de terceiro e uma de quarto. Depois no ano seguinte abrimos uma de quinto, fomos abrindo gradualmente, até abrir o terceiro ciclo. Até passarmos para o secundário foi... foi importante nós estabelecerno-nos enquanto escola, estávamos a crescer, os nossos quadros,...aliás, estão cá alguns recém-licenciados...eu sempre gostei muito de trabalhar com gente novinha e continuo a gostar, gosto muito da mistura. Contrariamente ao que muita gente diz "ah, porque não tem experiência". A resposta que eu continuo a dar é "Nós temos de começar a trabalhar por algum lado e se não começarmos a trabalhar, nunca vamos ter experiência". Muita experiência não quer dizer melhor trabalho. Se não tivermos alguém com uma visão nova, com outro sangue, também para nos fazer sair da nossa zona de conforto e agitar um bocadinho as águas, também não nos deixa evoluir. Quando começamos a estabilizar muito, alguma coisa está mal.

Entrevistadora: Então o Secundário é recente?

Entrevistada: Este ano foi o oitavo. Foi em 2014 se não estou em erro o primeiro ano em que saiu um aluno do Secundário.

Entrevistadora: No mesmo edifício onde estava tudo o resto?

Entrevistada: Não. Começámos...fizemos o edifício. Mesmo o primeiro edifício foi alargado. Depois adquirimos do outro lado da estrada o chamado "XXXX", onde construímos numa primeira fase só piso térreo, treze salas no piso térreo com laboratório, com sala de EV e de ET (porque tínhamos no outro edifício outra sala de artes bem como de Música), uma sala de professores, um ginásio e um recreiozinho literalmente. Entretanto, há hipótese de adquirirmos mais um hectare só para lazer (que adquirimos logo passado um ano ou dois) para fazermos uma área desportiva maior, exterior. Temos um campo coberto de futebol (acho que é futebol de sete mas confesso que agora não sei), que foi o primeiro a ser feito no país. Teve de ser criada legislação para podermos fazer aquele sintético coberto no exterior, que é a loucura da rapaziada. A ida para o sintético onde estão dezenas e dezenas de miúdos nos intervalos, além de também terem aulas no exterior. Os intervalos são a loucura, para além de tudo o resto que foi feito no exterior. Entretanto, começa a procura, a qualidade do ensino a prevalecer como é óbvio, tivemos de subir mais um piso, mais doze salas, uma biblioteca, um laboratório, uma sala de artes, um estúdio de música insonorizado com capacidade de gravação, acústica,...e aí pensámos: "Será que vamos? Não vamos avançar?". Quando as coisas começam a estabilizar muito, eu acho que deixamos de ter objetivos. Temos de ter sempre mais alguma coisa para correremos atrás e avançámos para o Secundário. Foi de 2011 a 2014 o primeiro triénio de secundário. Foi uma aprendizagem para todos nós, não tivemos os melhores resultados que gostaríamos de ter, aprendemos, fomos melhorando, como aliás fazemos a cada momento. Aliás, como eu acho que é uma das prerrogativas aqui do colégio é que independentemente de reuniões formais, nós falamos muito a cada momento, vamos estando todos muito em sintonia. Independentemente do departamento, do grupo disciplinar ou mesmo entre departamentos há essa possibilidade de ir trocando ideias. Fazemos uma cruz nestes últimos dois anos que mesmo assim conseguimos proezas absolutamente fantásticas e que eu estou de coração cheio com os resultados e com o trabalho de todos os colaboradores que se esforçaram, toda a gente se reinventou sem sombra de dúvidas, foram os anos em que conseguimos trepar nos *rankings*, os miúdos continuaram a sobressair, estamos na "crista da onda" e se Deus quiser assim continuaremos.

Entrevistadora: E neste momento ainda é só uma turma de secundário?

Entrevistada: Não, neste momento temos doze turmas de secundário. Começámos com uma, fomos avançando, houve um ano em que não tivemos décimo, só décimo primeiro e décimo segundo, este ano vão sair quatro turmas de décimo segundo. Isto também tem a ver um bocadinho com fornadas porque nós também temos de ir gerindo as nossas instalações, o que nós podemos ter de miúdos e nós, apesar de podermos aceitar mais miúdos, nunca gostámos de ter as salas muito cheias para proporcionar um ensino melhor. E daí as nossas turmas também nunca serem muito grandes. O que é que

acontece? Chega uma altura em que nós temos às vezes a sair do nono ano três turmas, duas, quatro...e consoante as opções vamos vendo... nós neste momento, e podemos abrir para todas as áreas porque temos professores para isso, os alunos vão mais para Ciências e Tecnologias e Sócio-Económicas. Aparecem poucos para Humanidades, este ano foi o que apareceu mais mas não dava para fazer uma turma, tem que ver também com a relação custo-benefício. Somos uma empresa privada e temos de nos organizar.

Entrevistadora: Estando nós neste ponto, em 2022, se tivesse que enumerar as mais-valias do colégio, quais seriam em relação aos demais?

Entrevistada: Sempre foi a proximidade dos docentes aos alunos. Os alunos não são um número; são o António, a Maria, o José, ... e cada um com a sua individualidade. O Conselho de Turma trabalha com a individualidade de cada um dos garotos. É claro que temos alunos bons e potenciamos para a excelência e temos alunos menos bons... em termos de admissão não fazemos triagem nesse aspeto, não descartamos alunos por menos capacidades.

Entrevistadora: Ia perguntar isso também...se a admissão é criteriosa nesse aspeto?

Entrevistada: Não. Cada vez mais há uma coisa que eu olho...sou muito sincera: é para comportamentos e atitudes dos alunos. Isso sim é uma das coisas que está no regulamento interno e é uma das coisas que podemos não renovar matrículas (pode ser até um aluno de excelência). São as atitudes, o desrespeito pelo projeto educativo. É o ser humano; nós temos aqui um pilar... cada vez pensamos mais num aluno que seja empreendedor, saudável (temos um projeto desportivo muito grande, o desporto está muito ligado à parte escolar, e raras exceções são alunos de excelência, de alta competição, em que ajustamos calendários porque saem para o estrangeiro), toda a atenção que é dada à deteção das dificuldades dos miúdos. Voltando atrás...estava a falar dos critérios. Um ser pensante cada vez mais, saber ser e saber estar. Muitos dizem ser valores ultrapassados mas para nós são indispensáveis.

Entrevistadora: Estamos a falar de uma população de quantos alunos?

Entrevistada: Mil e quinhentos alunos. E cada vez mais temos de...quer queiramos quer não, vai fazer toda a diferença no futuro. Impor limites, regras,...saber dizer "não" que é cada vez mais a dificuldade destes miúdos, que não sabem ouvir um "não". Efetivamente, a vida às vezes não é fácil. Também não lhes estamos a facilitar a vida, não lhes estamos a fazer bem nenhum em não impor regras, "de pequenino é que se torce o pepino" e tem de ser porque se não eles vão ficar...vão ser seres muito desenquadrados, não vão estar preparados para enfrentar desafios e obstáculos, portanto à mínima pedrinha...temos aqui uma geração de pais que dizem que é melhor tirar a pedrinha ou

dar a volta... não, é preciso ultrapassar a pedra. E é isto que nós tentamos incutir aos nossos alunos, quando têm dificuldades, são diagnosticadas pelo professor e faladas em Conselho de Turma, são criados grupos de trabalho em que em determinados horários vão trabalhando determinadas competências; quando as atingem, têm "alta" dos respectivos grupos. Mas o que importa verdadeiramente para mim e para nós é ter uma formação intrínseca enquanto ser humano e é aí que nos vamos bater, lutar "contra ventos e marés" qual D. Quixote, e mais, após estes dois anos de desastre de pandemia com todos os altos e baixos, vai de confinamento, vem de confinamento, a quantidade de aulas online, e aí todos se reinventaram a dar aulas...

Entrevistadora: Como foi lidar com a pandemia? Quais foram os desafios? O que teve de positivo e de negativo?

Entrevistada: De negativo estamos todos "espapaçados", estamos todos a precisar...eu acho que este agosto vai ser aquele em que se vai descansar e pensar "deixámos as coisas organizadas e em setembro vamos voltar para alguma normalidade". O maior desafio foi reinventarmo-nos todos os dias. O primeiro confinamento foi o da primeira reinvenção...fechámos a treze, dia dezasseis fizemos uma reunião com todo o pessoal presencialmente, o secundário começou logo as aulas online a dezassete, no terceiro ciclo estavam as disciplinas nucleares a funcionar a cem por cento, as outras disciplinas estavam umas assíncronas e outras síncronas, os Diretores de Turma a falarem com os alunos, foi pouco antes da Páscoa. Nós trabalharmos em semestres faz alguma diferença em termos de ensino e quando chegámos à Páscoa também conseguimos orientar os horários de todos os ciclos. No pós-Páscoa já tínhamos um horário completo para todos os anos com horas síncronas e assíncronas porque nós nunca quisemos um horário completo, íamos sobrecarregar os alunos e as famílias, estar um dia inteiro em frente a um ecrã a ouvir um professor...não havia capacidade. Nós trabalhamos com tempos de sessenta minutos e em confinamento passámos a tempos de quarenta, quarenta e cinco minutos...portanto, intervalinhos, passámos a trabalhar às oito e meia (normalmente é às 8h20), tudo arranjadinho em frente ao computador a trabalhar e sem sombra de dúvida os departamentos e os professores todos reinventaram-se mas isso todas as semanas toda a gente se ia reinventando e as reuniões eram formais, informais, o que quer que seja...mas a cada momento íamos vendo o que não estava a funcionar, nunca houve nada de estático. A grande valia do colégio é que não temos nada estático, temos a noção de que se há algo que não está a correr bem, temos de mudar. Não podemos estar à espera de uma oportunidade, de uma paragem, de um Pedagógico, do que quer que seja...eu pessoalmente ando permanentemente... eu raramente estou no meu gabinete, faço questão de estar no terreno com todos os docentes, com todos os alunos e conheço-os. Portanto, estou muito perto de toda a gente e a cada momento tenho essa possibilidade...

Entrevistadora: Sabe o nome de todos os alunos?

Entrevistada: Sim... e as notas. Agora já começo a ficar um bocadinho cansada, confesso que estou particularmente cansada, estes dois anos têm sido cansativos para toda a gente e para mim que estou à frente. Eu tive de pensar em milhentas coisas, não só enquanto Diretora Pedagógica como também empresária porque tive de aguentar tudo e mais alguma coisa para não falhar nada a ninguém. Não foi fácil mas conseguimos e isso enquanto eu estava com a parte pedagógica e as reuniões, eu e o meu irmão reuníamos depois pela noite dentro a tomar decisões sempre que era preciso. O primeiro confinamento, apesar de ser novidade para nós, conseguimos dar a volta: foi a adequação de critérios, as plataformas, os professores habituarem-se a tudo...depois foi o regresso do confinamento, na primeira fase, a nível de adultos, praticamente não tivemos ninguém infetado. Tínhamos um plano de contingência altamente estruturado, salas em "bolha", tivemos pouquíssimos casos. O segundo confinamento foi pior, a pandemia levou muitos professores para casa, chegámos a ter de mandar para casa seis turmas porque cheguei a ter dezasseis professores em isolamento, nenhum infetado. Foi a melhor alternativa porque o registo misto era muito cansativo. A nossa realidade tem sido dar aula em sala mas ter também alunos online; acaba por ser um esforço acrescido para os docentes: têm que estar a falar com os alunos na sala e com os outros em casa, que não se podem esquecer. No primeiro confinamento os pais ainda tinham alguma predisposição para ajudar, no segundo confinamento já foi muito complicado. Para além de estar tudo cansado, foi preciso olhar aos docentes que estavam em casa com filhos pequenos, para conseguirem dar aulas síncronas enquanto tinham os filhotes a dormir. É uma realidade. Tenho de agradecer efetivamente aos docentes, quantas vezes não estiveram a dar aulas com um filho ao colo e às vezes quando tiveram de interromper para ir mudar uma fralda. São factos que aconteceram porque não quiseram deixar os alunos, podiam ter deixado e colocar assistência à família, mas efetivamente conseguimos organizar, tivemos esse cuidado de gerir e os pais compreenderam. No segundo confinamento, houve uma inversão do empenho dos pais e da atenção, deixaram de dar acompanhamento porque estavam saturados de tudo como nós, precisavam de dar volta às vidas deles, a negócios, precisavam de retomar vidas e os garotos foram postos um bocadinho de lado. O que mais salta em termos negativos destes confinamentos, para além das questões pedagógicas que isso mais cedo ou mais tarde vamos conseguir recuperar, mas para mim não é o mais grave. São as questões emocionais, eu chamo-lhes "buraquinhos emocionais", há miúdos que têm lacunas emocionais muito grandes e é isso que nós temos estado a resgatar. Este ano já tivemos balanços de Departamento e Pedagógicos e já conseguimos voltar ao que fazíamos antigamente...deixar em julho as coisas preparadas para o ano seguinte, os grupos já se conseguiram voltar a reunir presencialmente porque era diferente reunir online e sobretudo ver o que vamos fazer com os miúdos, resgatar o que perderam desde os mais pequenos. Temos miúdos do pré-escolar que só este ano é que viram a cara das educadoras pela primeira vez, temos miúdos que

tiveram festas este ano pela primeira vez, pais que só agora vieram à escola pela primeira vez. Os miúdos que fizeram o primeiro e segundo anos em confinamento....no primeiro confinamento dividimos os miúdos do primeiro ano em grupos de quatro para os professores estarem um dia inteiro mas em grupos de quatro, portanto cada garoto estava quarenta minutos com a professora mas o que aprendiam efetivamente era aquilo...em grupo mas depois individualmente era quando aprendiam uma letra, um algoritmo...era impossível estar com uma turma. Primeiro e segundo anos foi assim...mesmo no terceiro ano houve alturas em que se dividiu a turma. O primeiro ciclo foi uma logística muito diferente e nota-se...este quinto que passou agora para o sexto apanhou o confinamento no terceiro, quarto ano, já tinham um segundo ano consolidado. Foi um quinto ano jeitoso. Agora, o próximo quinto ano, não é que seja mau, não sai um quarto ano mau mas não sai aquele quarto ano a que estamos habituados porque apanhou um segundo ano de confinamento, os garotos cada vez são mais imaturos e todas estas inseguranças... não vale a pena estar "a dar murros em pontas de faca", a querer dar conteúdos se os miúdos emocionalmente não estão bem. É preferível vir um bocadinho atrás, consolidar e vamos apostar cada vez mais...eu já dizia isto há uns anos, eu sou uma mulher de ciências, de matemáticas e cada vez vejo mais a importância da língua portuguesa, é o ler, o escrever, o interpretar. No próximo ano, no primeiro ciclo, e vai ser a grande batalha, a aprendizagem da leitura, da escrita, da dramatização, explorar sentimentos e eles têm forçosamente de se expor, trabalhar em conjunto, fazer parcerias juntamente com as tecnologias mas...interpretar. Eles leem, fazem, mas não conseguem interpretar. E depois se não conseguem interpretar português, não interpretam história, ciências, biologia, matemática, o que quer que seja, é transversal. Os miúdos estão fragilizados, imaturos, estes dois anos ficaram muito em casa. Até em termos de motricidade, nós somos um colégio com uma apetência desportiva tão grande que sentimos os miúdos muito trêpegos, os miúdos não saem para brincar para a rua, saem de casa para ir a um centro comercial. Nós desde o final do ano letivo, os garotos todos os dias fazem uma caminhada...pelos menos dois a três quilómetros. Como estamos num sítio privilegiado em termos de ar puro, de mato vão caminhar, apanhar florinhas, há muitos que ficam espantados quando apanham flores, pedras e pauzinhos. Há muita falta de quotidiano e isso reflete-se nas aprendizagens. Há muita falta de os garotos irem para o campo, para as terras dos avós, terem outras vivências para além da cidade. O vocabulário empobrece, as realidades são cada vez menores. A função de docente, para além de ser a de transmitir e orientar conhecimentos, ultimamente também somos psicólogos, de vir muito mais atrás.

Entrevistadora: Falando nos colaboradores em sentido geral, depois afunilaremos para a classe docente, a nível de processo de recrutamento o que mais valoriza?

Entrevistada: Apesar de sermos uma média empresa, embora já tenhamos quase duzentos colaboradores, ainda dividimos isto por algumas áreas com alguma

descentralização e há muita coisa que já não passa por mim, passam algumas coisas terminais, mas continuamos, independentemente de características básicas e habilitações, a olhar para feitos e predisposição da pessoa. Nós estamos a falar de trabalhar com crianças, não é trabalhar com papel. Pode-me chegar aqui uma pessoa com um currículo absolutamente fenomenal e não ter a mínima empatia. Até pode ter feito um curso de auxiliar de educação fantástico, mas depois em termos práticos o que demonstra não é o mais adequado. As crianças têm de se sentir acarinhadas e precisam dessa segurança e isso é uma das coisas...deixe-me só voltar atrás. Nós falámos com os pais após o primeiro confinamento que na creche não íamos deixar de dar afeto aos garotos, dar abraços e carinhos. Tanto na creche como no pré-escolar. Era impensável. Mesmo de máscara era impensável não darmos. Se algum pai não quisesse era muito complicado. Só tivemos um garoto que saiu porque os pais não queriam que houvesse ligação. Numa população de nove turmas de pré-escolar e cinco turmas de creche houve um pai. Todos os outros pediam por amor de deus para não se deixar de dar mimos, uns abraços por trás, um beijinho no cimo da cabeça mesmo com máscara. Se os garotos vêm a correr para nós, vamos dizer a um garoto "Não, não me abrace?". Quando na parte dos não docentes, nós temos muitos protocolos com escolas profissionais, fazem muitos estágios aqui. Nós aqui fazemos uma grande triagem para pessoas que depois ficam a trabalhar connosco, às vezes não são os estagiários com melhores notas que ficam, são os que dão mais carinho e atenção de acordo com as várias faixas etárias. São também os que têm mais firmeza, mais assertividade, tem de se ir acertando de acordo com as faixas etárias. Claro que há entrevista, nem tudo é perfeito. Há sempre um período experimental, mas por norma nunca tive nestes vinte e seis anos alguém que me tivesse "maltratado".

Entrevistadora: Falando dos professores do primeiro ciclo ao secundário (claro que as educadoras também são fundamentais mas não constituem o foco deste trabalho) como é que caracterizaria a sua classe docente?

Entrevistada: Olhe...eu posso ser um bocadinho facciosa a falar dos meus docentes mas são os meus docentes. Eu sou um bocadinho possessiva nestas coisas...Mas regra geral se os tenho a trabalhar comigo é porque gosto do trabalho que realizam, há sempre uns melhores, e fazemos avaliações de desempenho. Mas lá está, temos todos vindo em crescimento, eu costumo dizer "todos nós somos comuns mortais e ao trabalharmos diariamente, é normal que cometamos erros". Cometer o mesmo erro duas vezes é que eu já não tenho muita paciência para isso. Têm um trabalho muito específico, não é um trabalho administrativo. Havendo sinceridade e humildade para reconhecer o erro, avalia-se e os meus docentes têm essa humildade e é mais de meio caminho andado para evoluir. A perfeição não existe nem quero.

Entrevistadora: Focando-nos nas práticas pedagógicas, o colégio preocupa-se com a formação docente? Que condições têm sido criadas?

Entrevistada: Preocupar preocupamo-nos. A maior parte dos professores vai fazendo formações, vão dando *feedback* e nós estamos disponíveis para quando nos apresentam formações, temos uma verba sempre para isso. Nos últimos dois, três anos não estive muito em cima do acontecimento confesso, este ano voltei a pressionar as coordenadoras...pressionar no sentido de "relembrem os vossos coordenandos que formações que tenham interesse...para nós depois compilarmos as coisas". Têm existido, sobretudo presenciais. Se há coisa que não pode deixar de haver é uma atualização; é na saúde e na educação. É complicado para o privado porque há uma série de formações que só se aplicam ao público. Até podiam permitir desde que o privado pagasse. Formações que são abertas...porque não? É gratuita para os professores do público, os do privado querem participar, a entidade patronal paga a formação mas nem isso autorizam. Há muitas formações interessantes que não abrem possibilidades ao setor privado. Na AEEP já temos debatido essa situação para alargarmos o máximo de formações e vamos ver o que se consegue. Este ano houve alguns departamentos que tiveram oportunidade de ter formações abertas ao privado através de pagamento... é uma mais-valia.

Entrevistadora: Já estamos quase no final. Quais foram as suas aprendizagens enquanto líder? Olhando para trás, o que mais destaca no lidar com alunos, professores, pais...

Entrevistada: O que mais destaco? O que eu noto é que cada vez mais se responsabiliza menos os alunos. Não estamos a ajudar os adultos de amanhã e isso preocupa-me. Estamos numa época de facilitismos. Mesmo em termos pedagógicos e programáticos, temos programas cheios de "tralhas"; tudo tem alguma importância mas há aprendizagens que são essenciais demais, é inadmissível um garoto só saber aquilo e há outras coisas que é absolutamente surreal a quantidade de coisas que não são necessárias; precisa-se de uma componente mais prática, quando se fala tanto de um perfil do aluno à saída do secundário com determinadas características continua-se a carregar programas com toneladas de coisas; um professor quer ser prático, dar aulas dinâmicas, quer pôr os alunos a pensar e depois tem de se dar o pino e a cambalhota. Depois venho eu dizer umas coisas que há uns anos não dizia, a idade vai-me dando esta vantagem de assumir o que vou dizer, cumprimos metas, programas mas temos ainda mais conteúdos que julgamos importante os miúdos saberem. No secundário não podemos fugir porque os miúdos têm exames no final e isso vai definir o futuro deles porque são décimas a definir o futuro deles. E nós temos essa possibilidade, a gestão flexível do currículo e cada vez mais temos de reajustar as coisas porque sem isso é impossível chegar ao tal aluno pensante e empreendedor.

Entrevistadora: São os desafios da educação, não é? E em relação aos professores, como diretora pedagógica, quais são os desafios que tem neste momento?

Entrevistada: "Saírem um bocadinho da caixa", eu como tenho uma classe de pessoas mesmo assim nova, vão-se adaptando. Nós começámos em 2017 o chamado "Projeto XXXX" com a tecnologia, introdução de ipad's em sala de aula. Não é um para um, não é só manuais digitais, é a possibilidade de os miúdos terem os seus próprios ipad's com os manuais digitais mas não vou abdicar do caderno e da caneta porque a motricidade e o desenvolvimento dos hemisférios são fundamentais mas as tecnologias fazem falta para o futuro. Agora tem de haver um equilíbrio, tempo para esta gestão. Os meus docentes são novos e vão tendo uma abertura de espírito. Não foi fácil numa fase inicial pensar como se dariam aulas com ipad's e foi "sair um bocadinho fora da caixa", faz parte do nosso desafio. Hoje em dia temos duas salas de aulas portáteis, como dizemos, dois carinhos de ipad's e nossa senhora do céu me valha temos de ir para além dos ipad's que os miúdos têm; não são obrigados a ter mas muitos já têm. E temos de investir em mais, porque neste momento a requisição de ipad's quase que andam aqui...toda a gente quer ipad's para as suas aulas, para fazer mini avaliações, apresentações...é a utilização da tecnologia na educação que se torna lúdico, eles gostam, é dar um docinho. Estão a aprender sem dar conta e isso tem-se vindo a trabalhar gradualmente.

Entrevistadora: A nível do futuro...Colocaria a hipótese de estabelecer parcerias com o ensino superior, para acolher mestrandos em ensino?

Entrevistada: Ai gostava tanto! Aliás, já tive estágios, protocolos com várias universidades para estagiarem cá. Coisas pontuais...mas temos todas as condições para isso, tenho todo o gosto.

Entrevistadora: E no futuro? Quais são as ambições, onde é que ainda pensa chegar, estava-me a dizer que tem que ter sempre alguma coisa para correr atrás...

Entrevistada: Há uma coisa que não sei até que ponto não estava...isto também depende muito da disponibilidade, independentemente de termos possibilidades, estamos limitados pelas autorizações para adquirirmos terrenos e nos expandirmos. Estamos limitados ao que a Câmara nos autoriza a construir, apesar de estarmos numa zona em que é possível construir equipamento social e nós somos. Mas estes últimos anos foram muito complicados, agora queremos fazer aqui algumas inovações, criar mais alguns espaços. Não sei até que ponto criar um polo de alguma forma de um profissional porque infelizmente o ensino profissional continua muito estigmatizado e há muitos alunos que não têm perfil para continuar no ensino regular mas que têm imensos potenciais no ensino profissional e não tem que ser visto como parente "de segunda". Podem ter um futuro extremamente risonho e eu sinto aqui pelos nossos alunos que se

tivéssemos aqui um polo de dois ou três cursos do profissional, eu tinha alunos que iam para o profissional... não tendo, vão para o ensino regular porque não querem sair do colégio. É muito difícil mudar essas mentalidades. Também queria enveredar por parcerias com colégios internacionais, para começarmos a fazer intercâmbios desde o terceiro ciclo e secundário em "mini-erasmus" para os miúdos começarem a sair um bocadinho fora de portas, ou vão fazer um semestre fora, ou um mês fora para um determinado país onde estejam e pelos conhecimentos de inglês que têm, para Espanha ou até mesmo os miúdos mais novos fazerem uns dias fora, trocar,...para verem outras realidades que eu acho que faz muita falta esta tomada de consciência de outras realidades. Os miúdos da competição, do desporto acabam por ter...Lá está, dependendo da autorização camarária, temos prevista a construção de uns *bungalows* para os estágios dos diversos desportos ou até mesmo para intercâmbios. Seria só uma zona de dormitório e estes intercâmbios que eu estou a finalizar negociações também seriam para os professores, para fazerem formações no exterior. Há bocado falava-me em formação...é uma forma diferente de abrir horizontes. Mesmo com currículos diferentes, ensinamentos diferentes, é uma outra forma de ver as coisas. Eu acho que o modelo a seguir, a "mantiha de retalhos" que queremos fazer...eu muitas vezes digo, sobretudo no primeiro ciclo...muitos pais perguntam: "Ah, qual é o método de ensino?" "Eu respondo que é o MMM, o modelo do XXXX" porque é um bocadinho uma "manta de retalhos", é o adequado a cada miúdo, o que é mais interessante. Se calhar numa turma há um garoto que tem de aprender pelo método das "vinte e oito palavras", há outros...tem de ser visto em contexto de sala de aula. Cada turma é uma turma, o mesmo professor não dá a mesma matéria da mesma forma em duas turmas. De certeza. E assim tem de ser, tem de se olhar à individualidade. Dá mais trabalho? Acredito que sim. Se não, coloca-se uma gravação e está lá alguém a debitar matéria que não um professor. É isso que queremos? Não quero.

Entrevistadora: Muito bem. Muito obrigada pela disponibilidade. Enviar-lhe-ei posteriormente a transcrição da entrevista para tomada de conhecimento e aperfeiçoamento, se assim o desejar.

Entrevistada: Com certeza. Obrigada.

Anexo 11 – Análise de conteúdo completa da entrevista anterior com unidades de registo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Perfil da Entrevistada	Dados pessoais e profissionais	Idade	"Eu neste momento tenho cinquenta e sete, a caminho dos cinquenta e oito...cinquenta e sete e meio" [...].	1	5
		Habilitações literárias	"[...]Sim, tenho uma licenciatura [em Gestão], fiz uma Pós-Graduação em qualidade de serviços, uma em Londres e uma em Fontainebleau. Portanto, intensivos. Foram dez meses cada um. Entretanto, quando estou no IFADAP tinha tanta gente à minha volta que eu disse "Não, tenho de ir. Eu tenho de me orientar mais com recursos humanos. Só jogo de cintura não chega". E fui para a faculdade tirar gestão de recursos humanos" [...].	1	
		Percurso profissional antes da educação	"[...]Comecei a minha vida profissional pós licenciatura...enquanto estava a estudar, fazia <i>part-time</i> nas empresas da família mas fazia...eu tratei da contabilidade das empresas do meu pai.[...]Comecei a trabalhar a dois de fevereiro de oitenta e oito, perdão, de oitenta e nove. Aí comecei a minha carreira no IFADAP como coordenadora de qualidade, de organização e métodos, nesse departamento na altura.[...]E assim foi...trabalhei três anos, até o XXXX (nome do filho) ter...trabalhei lá até ter vinte e seis anos, vinte e sete anos.[...]Entretanto, saio para ir para a Renault Gest a convite como coordenadora de qualidade e serviços. Já se falava muito de controlo de qualidade na área industrial mas em termos de qualidade e serviços era uma coisa muito abstrata, a relação cliente/atendimento...e o grupo Renault tinha a parte do controlo de qualidade dos carros, da maquinaria...mas depois no atendimento, estava a ser implementado. E eu fui para o cargo de responsável do grupo de qualidade em Portugal. Eu era a responsável do grupo de qualidade em Portugal, tinha o meu administrador cá em Portugal mas respondia perante Paris, pela casa mãe em Paris, o grupo internacional. E trabalhei uma série de anos, deu-me uma experiência...[...]Como eu disse, apresentei a demissão em janeiro e montei uma micro empresa de consultadoria e comecei a fazer consultadoria e reorganização. Fiz na altura do BES, da Fidelidade, tinha um recém-licenciado a trabalhar comigo, era engraçado, eu ia à empresa mas já tinha tempo de ir deixar os miúdos no colégio, ir buscá-los". [...]	1	
		Mudança para a educação	"[...]No dia em que fiz trinta anos, foi o pior dia da minha vida sem sombra de dúvida, passei o dia a chorar, foi um dia de reflexão. Eu disse assim "Não, tenho dois filhos, passo pouquíssimo tempo com eles, ando aqui de um lado para o outro". [...]	1	
			"[...]Entretanto, depois de um episódio menos agradável na escola da minha filha, comecei a pensar a educação enquanto mãe. E comecei-me a preocupar com o setor"[...].	1	

O Projeto "Colégio"	Caracterização	Génese	"[...]Entretanto, no jantar de natal de noventa e cinco, o meu pai tinha o edifício onde fomos criados, era enorme e o meu pai já há uns anos que nos dizia "Porque é que não fazem um colégio? Era capaz de ser uma coisa engraçada...". O meu irmão estava no último ano da faculdade e o trabalho de uma das disciplinas era fazer uma simulação, criar uma empresa com colegas e começaram a pensar por ali...no natal desse ano decidimos que íamos avançar. Portanto, estamos a falar de dezembro de noventa e cinco, cujo projeto tinha de dar entrada no Ministério da Educação até vinte e oito de fevereiro de noventa e seis, para podermos abrir em setembro de noventa e seis. Tínhamos que fazer obras em todo o edifício, fazer projeto, fazer "tudo e um par de botas...[...]" "[...] A parte administrativa fui eu que...e a parte pedagógica, tudo o que tem a ver com o projeto educativo fui eu... foram ali umas noites. Por isso é que eu digo que isto é um sonho meu, embora o trabalho tenha sido sempre feito a dois, sou eu muito destes meus objetivos. Aliás, eu também já tinha uma outra experiência, o meu irmão era mais novo, também ainda não tinha experiência de pai, eram vinte e cinco anos, parecendo que não...não tinha alguma sensibilidade que eu tinha sobretudo já enquanto mãe e já tinha outro ritmo de trabalho e de vida de cá de fora. Entretanto, avançámos, começámos a todo o vapor, com obras, a fazer a aprovação dos projetos e foi feito um projeto em tempo recorde[...]"	2	32
		Localização inicial	"Porque nós tínhamos aquele edifício [na zona de Odiveiras] que além de ter condições, tinha espaço, era uma grande moradia que dava para muitas salas e ter todas as condições para ter um refeitório, uma sala multiusos, um jardim grande, pátios, todas essas coisas, inclusivamente fizemos piscina, portanto, foi a primeira escola aqui à volta a ter piscina desde os pequeninhos"[...]	1	
		Funcionamento inicial	"[...]E quando eu pensei o projeto pensei em creche, jardim de infância e ATL até ao sexto ano. Porquê? Porque eu achei sempre que era importante e fizemos parceira com escolas públicas perto do colégio, tínhamos duas escolas onde inscrevíamos os meninos e dávamos este apoio e mesmo até ao sexto, em Caneças (começámos em Odiveiras), quando começámos...tínhamos ali um acordo em que tínhamos ali os meninos, depois vínhamos buscá-los, as nossas carrinhas faziam esse transfer digamos e o resto do tempo os miúdos ficavam connosco, faziam os trabalhos, tinham as atividades...porque nós somos um projeto que temos desde sempre incluídas as atividades artísticas por professores da área desde os três anos. Sempre tivemos a Educação Física, a Educação Musical e o Inglês dado por professores especializados da área. Com a natação e outras atividades permitia aos pais também outra disponibilidade de vida, os miúdos acabavam por ter uma outra disponibilidade, os pais deixavam-nos de manhã, conseguiam ir à escola e qual era a minha ideia nessa altura? Os miúdos contactarem com várias realidades para não se tornarem tão egoístas e terem contacto com outras realidades.[...]"	1	

		Fases de expansão/fun- cionamento da escola até ao presente	"[...]Começámos com creche, jardim de infância e ATL. Dois anos depois estamos a abrir um outro edifício só para creche porque deixámos de ter espaço e tínhamos oito salas logo de início. Dois anos depois abrimos um outro edifício também perto só para ATL, então havia um só para creche, outro só para jardim de infância e outro só para ATL. Lá está, porque era um projeto integrado único. Entretanto, começam logo pais a perguntar-nos: "E não começa a pensar em ter escola? E depois como é que é? Isto cada vez está mais complicado[...]". "[...]Tanto nos foram pressionando que decidimos avançar e em 2003 num terreno de família...[Loures]. E foi o meu pai que liderou o projeto de construção em nove meses. Nenhuma construtora aceitou porque demoravam no mínimo dois a três anos a fazerem este projeto e o meu pai chegou a ter aqui trezentos funcionários a trabalhar. O que é certo é que nós conseguimos. Não abrimos logo em setembro com a piscina, ela ficou só feita em outubro. Mas pronto, não era indispensável ao funcionamento[...]". "[...]Começámos, noventa e seis, avançámos com pré-escolar, três turmas de primeiro ano, uma de segundo, duas de terceiro e uma de quarto. Depois no ano seguinte abrimos uma de quinto, fomos abrindo gradualmente, até abrir o terceiro ciclo. Até passarmos para o secundário foi...foi importante nós estabelecermo-nos enquanto escola, estávamos a crescer, os nossos quadros,...aliás, estão cá alguns recém-licenciados...eu sempre gostei muito de trabalhar com gente novinha e continuo a gostar, gosto muito da mistura[...]".	4	

			"[...]Mesmo o primeiro edifício foi alargado. Depois adquirimos do outro lado da estrada o chamado "XXXX", onde construímos numa primeira fase só piso térreo, treze salas no piso térreo com laboratório, com sala de EV e de ET (porque tínhamos no outro edifício outra sala de artes bem como de Música), uma sala de professores, um ginásio e um recreiozinho literalmente. Entretanto, há hipótese de adquirirmos mais um hectare só para lazer (que adquirimos logo passado um ano ou dois) para fazermos uma área desportiva maior, exterior. Temos um campo coberto de futebol (acho que é futebol de sete mas confesso que agora não sei), que foi o primeiro a ser feito no país. Teve de ser criada legislação para podermos fazer aquele sintético no exterior, que é a loucura da rapaziada. A ida para o sintético onde estão dezenas e dezenas de miúdos nos intervalos, além de também terem aulas no exterior. Os intervalos são a loucura, para além de tudo o resto que foi feito no exterior. Entretanto, começa a procura, a qualidade do ensino a prevalecer como é óbvio, tivemos de subir mais um piso, mais doze salas, uma biblioteca, um laboratório, uma sala de artes, um estúdio de música insonorizado com capacidade de gravação, acústica,...e aí pensámos: "Será que vamos? Não vamos avançar?..." Quando as coisas começam a estabilizar muito, eu acho que deixamos de ter objetivos. Temos de ter sempre mais alguma coisa para correremos atrás e avançámos para o Secundário. Foi de 2011 a 2014 o primeiro triénio de secundário[...]. Começámos com uma, fomos avançando, houve um ano em que não tivemos décimo, só décimo primeiro e décimo segundo, este ano vão sair quatro turmas de décimo segundo[...]"		
		Mais-valias da instituição	"[...]Sempre foi a proximidade dos docentes aos alunos[...]" "[...]A grande valia do colégio é que não temos nada estático, temos a noção de que se há algo que não está a correr bem, temos de mudar[...]"	2	
		Alunos	"[...]Os alunos não são um número; são o António, a Maria, o José, ... e cada um com a sua individualidade[...]" "[...]Em termos de admissão não fazemos triagem nesse aspeto, não descartamos alunos por menos capacidades[...]" "[...]Cada vez mais há uma coisa que eu olho...sou muito sincera: é para comportamentos e atitudes dos alunos. Isso sim é uma das coisas que está no regulamento interno e é uma das coisas que podemos não renovar matrículas (pode ser até um aluno de excelência). São as atitudes, o desrespeito pelo projeto educativo[...]" "[...]Mil e quinhentos alunos. E cada vez mais temos de...quer queiramos quer não, vai fazer toda a diferença no futuro. Impor limites, regras,...saber dizer "não" que é cada vez mais a dificuldade destes miúdos, que não sabem ouvir um "não" [...]"	4	

		Colaboradores	"[...]Apesar de sermos uma média empresa, embora já tenhamos quase duzentos colaboradores, ainda dividimos isto por algumas áreas com alguma descentralização e há muita coisa que já não passa por mim, passam algumas coisas terminais, mas continuamos, independentemente de características básicas e habilitações, a olhar para feitos e predisposição da pessoa[...]".	1	
		Professores	"[...]Olhe...eu posso ser um bocadinho facciosa a falar dos meus docentes mas são os meus docentes. Eu sou um bocadinho possessiva nestas coisas...Mas regra geral se os tenho a trabalhar comigo é porque gosto do trabalho que realizam, há sempre uns melhores, e fazemos avaliações de desempenho. Mas lá está, temos todos vindo em crescimento, eu costumo dizer "todos nós somos comuns mortais e ao trabalharmos diariamente, é normal que cometamos erros". Cometer o mesmo erro duas vezes é que eu já não tenho muita paciência para isso[...]". "[...]A maior parte dos professores vai fazendo formações, vão dando <i>feedback</i> e nós estamos disponíveis para quando nos apresentam formações, temos uma verba sempre para isso[...]". "[...]Formações que são abertas...porque não? É gratuita para os professores do público, os do privado querem participar, a entidade patronal paga a formação mas nem isso autorizam. Há muitas formações interessantes que não abrem possibilidades ao setor privado. Na AEEP já temos debatido essa situação para alargarmos o máximo de formações e vamos ver o que se consegue[...]". "[...]A função de docente, para além de ser a de transmitir e orientar conhecimentos, ultimamente também somos psicólogos, de vir muito mais atrás[...]".	4	
		Pandemia	"[...]O primeiro confinamento, apesar de ser novidade para nós, conseguimos dar a volta: foi a adequação de critérios, as plataformas, os professores habituarem-se a tudo...depois foi o regresso do confinamento, na primeira fase, a nível de adultos, praticamente não tivemos ninguém infetado. Tínhamos um plano de contingência altamente estruturado, salas em "bolha", tivemos pouquíssimos casos[...]". "[...]O segundo confinamento foi pior, a pandemia levou muitos professores para casa, chegámos a ter de mandar para casa seis turmas porque cheguei a ter dezasseis professores em isolamento, nenhum infetado. Foi a melhor alternativa porque o registo misto era muito cansativo[...]". "[...]No primeiro confinamento os pais ainda tinham alguma predisposição para ajudar, no segundo confinamento já foi muito complicado. Para além de estar tudo cansado, foi preciso olhar aos docentes que estavam em casa com filhos pequenos, para conseguirem dar aulas síncronas enquanto tinham os filhotes a dormir. É uma realidade. Tenho de agradecer efetivamente aos docentes, quantas vezes não estiveram a dar aulas com um filho ao colo e às vezes quando tiveram de interromper para ir mudar uma fralda[...]".	7	

			"[...]No segundo confinamento, houve uma inversão do empenho dos pais e da atenção, deixaram de dar acompanhamento porque estavam saturados de tudo como nós, precisavam de dar volta às vidas deles, a negócios, precisavam de retomar vidas e os garotos foram postos um bocadinho de lado[...]".		
			"[...]O que mais salta em termos negativos destes confinamentos, para além das questões pedagógicas que isso mais cedo ou mais tarde vamos conseguir recuperar, mas para mim não é o mais grave. São as questões emocionais, eu chamo-lhes "buraquinhos emocionais", há miúdos que têm lacunas emocionais muito grandes e é isso que nós temos estado a resgatar[...]".		
			"[...]Temos miúdos do pré-escolar que só este ano é que viram a cara das educadoras pela primeira vez, temos miúdos que tiveram festas este ano pela primeira vez, pais que só agora vieram à escola pela primeira vez[...]".		
			"[...]Os miúdos estão fragilizados, imaturos, estes dois anos ficaram muito em casa. Até em termos de motricidade, nós somos um colégio com uma apetência desportiva tão grande que sentimos os miúdos muito trôpegos, os miúdos não saem para brincar para a rua, saem de casa para ir a um centro comercial[...]".		
		Desafios da liderança	"[...]O que eu noto é que cada vez mais se responsabiliza menos os alunos. Não estamos a ajudar os adultos de amanhã e isso preocupa-me. Estamos numa época de facilitismos. Mesmo em termos pedagógicos e programáticos, temos programas cheios de "tralhas"[...]".	6	
			"[...]E nós temos essa possibilidade, a gestão flexível do currículo e cada vez mais temos de reajustar as coisas porque sem isso é impossível chegar ao tal aluno pensante e empreendedor[...]".		
			"[...]Saírem um bocadinho da caixa", eu como tenho uma classe de pessoas mesmo assim nova, vão-se adaptando. Nós começámos em 2017 o chamado "Projeto XXXX" com a tecnologia, introdução de ipad's em sala de aula. Não é um para um, não é só manuais digitais, é a possibilidade de os miúdos terem os seus próprios ipad's com os manuais digitais mas não vou abdicar do caderno e da caneta porque a motricidade e o desenvolvimento dos hemisférios são fundamentais mas as tecnologias fazem falta para o futuro. Agora tem de haver um equilíbrio, tempo para esta gestão. Os meus docentes são novos e vão tendo uma abertura de espírito[...]".		
			"[...]Ai gostava tanto! Aliás, já tive estágios, protocolos com várias universidades para estagiar cá [mestrando em ensino]. Coisas pontuais...mas temos todas as condições para isso, tenho todo o gosto[...]".		

			"[...]Estamos limitados ao que a Câmara nos autoriza a construir, apesar de estarmos numa zona em que é possível construir equipamento social e nós somos. Mas estes últimos anos foram muito complicados, agora queremos fazer aqui algumas inovações, criar mais alguns espaços. Não sei até que ponto criar um polo de alguma forma de um profissional porque infelizmente o ensino profissional continua muito estigmatizado[...]". "[...]Também queria enveredar por parcerias com colégios internacionais, para começarmos a fazer intercâmbios desde o terceiro ciclo e secundário em "mini-erasmus" para os miúdos começarem a sair um bocadinho fora de portas, ou vão fazer um semestre fora, ou um mês fora para um determinado país onde estejam e pelos conhecimentos de inglês que têm, para Espanha ou até mesmo os miúdos mais novos fazerem uns dias fora, trocar,...para verem outras realidades que eu acho que faz muita falta esta tomada de consciência de outras realidades. Os miúdos da competição, do desporto acabam por ter...Lá está, dependendo da autorização camarária, temos prevista a construção de uns <i>bungalows</i> para os estágios dos diversos desportos ou até mesmo para intercâmbios. Seria só uma zona de dormitório e estes intercâmbios que eu estou a finalizar negociações também seriam para os professores fazerem formações ao exterior. Há bocado falava-me em formação...é uma forma diferente de abrir horizontes. Mesmo com currículos diferentes, ensinos diferentes, é uma outra forma de ver as coisas[...]".		

Anexo 12 - Inquérito por questionário aos docentes (distribuído por links de acordo com as várias dimensões, no *Google Forms*)

No âmbito de uma investigação sobre a docência e o ensino privado, pretendemos saber a sua opinião relativamente a múltiplos aspetos, que vão desde a pessoa que se esconde por detrás do professor à sua prática profissional e aos efeitos da pandemia.

Para tal, seria importante que respondesse com a máxima sinceridade ao questionário, não existindo respostas certas ou erradas. Os dados serão apenas para tratamento estatístico, garantindo-se a confidencialidade de todos os dados pessoais e profissionais.

Muito obrigada pela sua colaboração! No final de todo o processo investigativo, terá acesso aos resultados.

Caracterização dos participantes

Dados pessoais e profissionais

1 - Género

2 - Idade

3 - Habilitações literárias

4 - Trabalha em regime de acumulação (privado e público)?

5 - Tempo de serviço docente no ensino público

6 - Tempo de serviço docente no ensino privado

7 - Número médio de anos a lecionar no presente estabelecimento de ensino

8 - Ciclos de ensino que leciona habitualmente

9 - Teve outras profissões antes da docência? Se respondeu “sim”, indique as outras profissões que já teve.

10 - Encontra-se a estudar e a trabalhar? Se sim, indique o grau e o curso que frequenta enquanto estudante.

“Pensar a pandemia na minha prática docente”

1 - O que sentiu quando soube que ia para casa dar aulas *online* pela segunda vez, em janeiro de 2021? Se for o primeiro ano no colégio ou estiver a iniciar a carreira docente, assinale “não aplicável” na resposta.

2 – Considerando a escala de 1 a 5 (1 = nenhuma; 2= pouca; 3= alguma; 4= muita; 5= muitíssima), qual foi o grau de dificuldade que sentiu na lecionação em casa, tendo em conta toda a logística que foi necessária no seu contexto familiar? Se for o primeiro ano no colégio ou estiver a iniciar a carreira docente, assinale “não aplicável” na resposta.

3 – Em relação ao uso das novas tecnologias

- a) Fiz um esforço acrescido para conseguir acompanhar o processo.
- b) Foi um percurso natural já com à vontade.
- c) Não aplicável

Se for o primeiro ano no colégio ou estiver a iniciar a carreira docente, assinale “não aplicável” na resposta.

4 - Sentiu que trabalhou o mesmo ou mais do que no ensino presencial?

- a) O mesmo.
- b) Mais.
- c) Muito mais.
- d) Não aplicável.

Se for o primeiro ano no colégio ou estiver a iniciar a carreira docente, assinale “não aplicável” na resposta.

5 – Com a pandemia, refleti sobre a importância da sala de aula e das aulas presenciais.

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Ocasionalmente.
- d) Não aplicável.

Se for o primeiro ano no colégio ou estiver a iniciar a carreira docente, assinale “não aplicável” na resposta.

6 - Pensa que a figura do professor ganhou importância acrescida durante a pandemia?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Ocasionalmente.

7 - Porquê?

8 - Sente-se o mesmo docente antes e depois da pandemia? Se for o primeiro ano no colégio ou estiver a iniciar a carreira docente, assinale “não aplicável” na resposta.

9 - Justifique. Se for o primeiro ano no colégio ou estiver a iniciar a carreira docente, assinale “não aplicável” na resposta.

“Pensar o ensino em geral”

1 - O que é para si o ensino?

2 - Como se sente relativamente à forma como o ensino é visto hoje em dia?

3 – O que considera ser urgente alterar?

4 – Indique, numa frase, o que considera pior no sistema educativo atual.

5 - O que seria para si um sistema de ensino adequado?

6 – Considera ser importante colaborar com instituições académicas na formação de professores? Por exemplo, orientando formandos e partilhando conhecimentos?

7 - Porquê?

8 - O tempo é inimigo da liberdade?

9 - Justifique.

“Pensar a pessoa por detrás do docente”

1 - Quando leciona, dá por si a recordar-se de algum professor que teve e que o(a) marcou irremediavelmente?

2 – Se sim, revele o que ainda hoje mantém presente dessa referência.

3 - Olhando para o seu trajeto até ao momento, sente-se realizado(a)?

4 - A longo prazo (15-20 anos), vê-se a continuar a lecionar?

5 - Porquê?

6 - Olhando para as suas habilitações literárias, hoje escolheria a mesma profissão?

7 - Porquê?

8 - Sente que a sua profissão afeta a sua vida familiar?

9 - Se sim, em que medida?

10 - A profissão docente seria a que idealizava para um(a) filho(a)?

11 - Porquê?

12 - No caso de ser mãe/pai, é encarregado de educação (EE) de algum filho?

13 - Se sim, como E.E., tem contacto com a escola por iniciativa própria ou apenas quando contactado(a)?

- a) Por iniciativa própria.
- b) Apenas quando contactado(a).

“Pensar o *eu* profissional”

1 - Considera-se um bom professor?

2 - Porquê?

3 - O que ainda gostava de alcançar como professor(a)?

4 - Continua a sentir-se motivado(a) para lecionar todos os dias?

5 - Porquê?

6 - É feliz como professor(a)?

7 - Porquê?

8 - O que há de melhor na sua profissão?

9 - Considera que os professores mantêm uma relação emocional forte com o seu trabalho?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Ocasionalmente.

10 - Justifique.

11 - Planifica todas as aulas ou, pelo contrário, deixa fluir de acordo com a aula/turma? Ou um misto das duas?

- a) Planifico todas as aulas e sigo sempre o planeado.
- b) Planifico todas as aulas mas deixo fluir de acordo com o contexto.
- c) Não planifico todas as aulas mas das que planifico sigo sempre o que planeei.
- d) Não planifico todas as aulas e deixo fluir de acordo com o contexto.

e) Outra opção... (resposta aberta para preenchimento)

12 - Porquê?

13 - Indique três palavras-chave que lhe ocorrem quando inicia a semana de trabalho.

14 - Que episódio(s) releva, até ao momento, enquanto professor(a)?

15 - Sente-se seguro(a) quando tem que lidar/orientar/ensinar um(a) aluno(a) de Educação Inclusiva (EI)?

16 - Porquê?

17 - Tem por hábito fazer um balanço da sua atividade profissional?

18 - Porquê?

19 - Em caso afirmativo, com que frequência?

- a) Todos os dias.
- b) Todas as semanas.
- c) Todos os meses.
- d) Outra opção...

20 - Há quanto tempo não se inscreve numa formação da sua área?

- a) Menos de um ano.
- b) Mais de um ano.

21 - Justifique.

22 - Gosta da pessoa que é quando se encontra à frente de uma turma?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Ocasionalmente.

23 - Justifique.

24 - Indique três defeitos seus como docente.

25 - O que considera dever mudar em si de forma mais premente?

26 - Porquê?

27 - Como professor(a), o que acha que acrescenta à instituição onde leciona? Em que é que faz a diferença no dia-a-dia?

28 - O que seria para si uma aula ideal? Aponte três situações.

29 - Colabora ativamente no seu departamento ou encara a profissão com um lado mais individualista?

- a) Colaboro ativamente.
- b) Encaro a profissão de forma mais individual.
- c) Outra opção.

30 - Justifique.

31 - Por dia, qual a média de horas que dedica à profissão?

- a) Menos de 5 horas.
- b) Entre 5 e 10 horas.
- c) Mais de 10 horas.

“Pensar o *eu* profissional na relação com os outros”

1 - Como é que pensa que os seus alunos o(a) veem?

2 - Sente-se valorizado(a) relativamente ao que faz (entenda-se não da parte do colégio mas em relação a toda a comunidade escolar)?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Ocasionalmente.

3 - Na relação com os pais (mesmo que não seja Diretor de Turma - DT, já reuniu alguma vez com pais) sente que, de um modo geral, os valores veiculados na instituição de ensino vão ao encontro dos familiares? Se for o primeiro ano no colégio ou estiver a iniciar a carreira docente, assinale “não aplicável” na resposta.

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Ocasionalmente.
- d) Não aplicável.

4 - Justifique. Se for o primeiro ano no colégio ou estiver a iniciar a carreira docente, assinale “não aplicável” na resposta.

5 - Como conquista os seus alunos de forma a manter o controlo da aula e a disciplina?

6 - Sente pressão quando tem alunos sujeitos a avaliação externa?

- a) Sim.

- b) Não.
- c) Nunca tive alunos sujeitos a avaliação externa.

7 - Justifique.

8 - A que se devem, em primeiro lugar, os resultados académicos dos seus alunos: à intervenção do professor ou ao próprio aluno?

“Pensar o regime privado”

1 - O que o(a) faz permanecer no ensino privado? Se for o primeiro ano no colégio ou estiver a iniciar a carreira docente, assinale “não aplicável” na resposta.

2 - Colocaria a hipótese de matricular um filho seu no ensino privado?

3 - Porquê?

4 - Optaria por colocá-lo na mesma instituição onde leciona?

5 - Justifique.

6 - Os sindicatos assumem um lugar de destaque na comunicação social. Qual a sua opinião sobre esta entidade? Considera serem uma mais-valia no apoio à profissão?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Ocasionalmente.

7 - Justifique.

“Pensar o currículo”

1 - Em termos práticos, e relativamente à(s) disciplina(s) que leciona, o que considera que a(s) mesma(s) acrescenta(m) em relação às restantes disciplinas do currículo? Se for professor (a) de primeiro ciclo, indique as vantagens e/ou desvantagens da monodocência.

No caso de não ser docente do primeiro ciclo, deve indicar primeiro a(s) disciplina(s) que leciona, para depois responder concretamente à questão colocada. Se estiver a iniciar a carreira docente, registe “não aplicável” na resposta.

2 - O que mudaria em relação à(s) disciplina(s) que leciona?

Indicar primeiro a(s) disciplina(s) a que se vai referir, independentemente do ciclo de ensino. Se estiver a iniciar a carreira docente, registe “não aplicável” na resposta.

3 - Porquê?

4 - Qual a sua opinião sobre os conteúdos programáticos da(s) sua(s) disciplina(s)?

Indicar primeiro a(s) disciplina(s) a que se vai referir, independentemente do ciclo de ensino.

“Pensar o ensino na relação com as TIC”

1 - Utiliza as TIC com frequência na sua prática letiva?

Por “frequência” entende-se a utilização das tecnologias, no mínimo, uma vez por semana.

Se for o primeiro ano no colégio ou estiver a iniciar a carreira docente, assinale “não aplicável” na resposta.

2 - Porquê?

Se for o primeiro ano no colégio ou estiver a iniciar a carreira docente, assinale “não aplicável” na resposta.

3 - Em caso afirmativo, indique, no máximo, três exemplos de atividades que já tenha levado a cabo neste âmbito (no presente estabelecimento de ensino e com inclusão ou não de ipad's).

Se for o primeiro ano no colégio ou estiver a iniciar a carreira docente, assinale “não aplicável” na resposta.

Anexo 13 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “O que sentiu quando soube que ia para casa dar aulas online pela segunda vez, em janeiro de 2021?” da dimensão *Pensar a pandemia na minha prática docente* do inquérito por questionário

Categoria	Subcategorias	Unidades de enumeração	Não aplicável	Total
Sentimentos	Preocupação	8	14	71
	Tristeza	7		
	Insegurança	7		
	Desmotivação	7		
	Ansiedade	7		
	Frustração	5		
	Confiança	5		
	Segurança	4		
	Desespero	2		
	Alívio	2		
	Cansaço/Stress	2		
	Impotência	1		

Anexo 14 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “Como se sente relativamente à forma como o ensino é visto hoje em dia?” da dimensão *Pensar o ensino em geral* do inquérito por questionário

Categoria	Subcategorias	Unidades de enumeração	Total
Sentimentos	Desvalorização	27	65
	Tristeza	11	
	Desmotivação	6	
	Frustração	6	
	Valorização	6	
	Preocupação	5	
	Desilusão	4	

Anexo 15 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “Indique três palavras-chave que lhe ocorrem quando inicia a semana de trabalho” da dimensão *Pensar o “eu” profissional* do inquérito por questionário

Categoria	Subcategorias	Unidades de enumeração	Total	Não responde
Palavras-chave no início de cada semana laboral	Trabalho	12	180	14
	Felicidade	11		
	Horários	11		
	Desafio	10		
	Força	9		
	Coragem	9		
	Organização	9		
	Motivação	8		
	Aprendizagem	7		
	Foco	6		
	Especificidade dos alunos	5		
	Empenho	4		
	Paciência	4		
	Conquistas	4		
	Planificação	4		
	Aulas	4		
	Cansaço	3		
	Calma	3		
	Reflexão	3		
	Compromisso	3		
	Stress	3		
	Persistência	2		
	Gestão	2		
	Entusiasmo	2		
	Tranquilidade	2		
	Partilha	2		
	Tarefas	2		
	Dedicação	2		
	Começo	2		
	Gratidão	2		
	Equipa	2		
	Oportunidade	2		
	Pressão	2		
	Fichas de trabalho	1		
	Atividades laboratoriais	1		
	Manhã	1		
	Escola	1		
	Turmas	1		
	Incentivo	1		
	Avaliação	1		
	Transparência	1		

	Análise	1		
	Substituição	1		
	Carinho	1		
	Rotina	1		
	Amor	1		
	Equilíbrio	1		
	Avaliação	1		
	Imaginação	1		
	Enriquecimento	1		
	Dificuldades	1		
	Confiança	1		
	Obrigação	1		
	Insatisfação	1		
	Incompletude	1		
	Saudades	1		
	Preguiça	1		

Anexo 16 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “Indique três defeitos seus como docente” da dimensão *Pensar o “eu” profissional* do inquérito por questionário

Categoria	Subcategorias	Unidades de enumeração	Total	Não responde
Três defeitos como docente	Permissivo	14	123	33
	Perfeccionista	12		
	Exigente	11		
	Intolerante	10		
	Impaciente	9		
	Distraído	8		
	Desorganizado	7		
	Impulsivo	6		
	Autoritário	6		
	Falador	5		
	Ríspido	5		
	Esquecido	4		
	Preocupado	4		
	Ansioso	4		
	Inseguro	4		
	Teimoso	3		
	Preguiçoso	3		
	Conformado	3		
	Paciente	2		
	Sonhador	2		
	Indeciso	1		

Anexo 17 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “O que considera dever mudar em si de forma mais premente?” da dimensão *Pensar o “eu” profissional* do inquérito por questionário.

Categoria	Subcategorias	Unidades de enumeração	Total	Não responde
Transformação enquanto docente	Organização	7	56	18
	Perfeccionismo	7		
	Assertividade	7		
	Ansiedade	5		
	Impulsividade	5		
	Tolerância	5		
	Proximidade	4		
	Impaciência	4		
	Preocupação	3		
	Humildade	2		
	Cooperação	2		
	Pontualidade	2		
	Concentração	1		
	Segurança	1		
	Motivação	1		

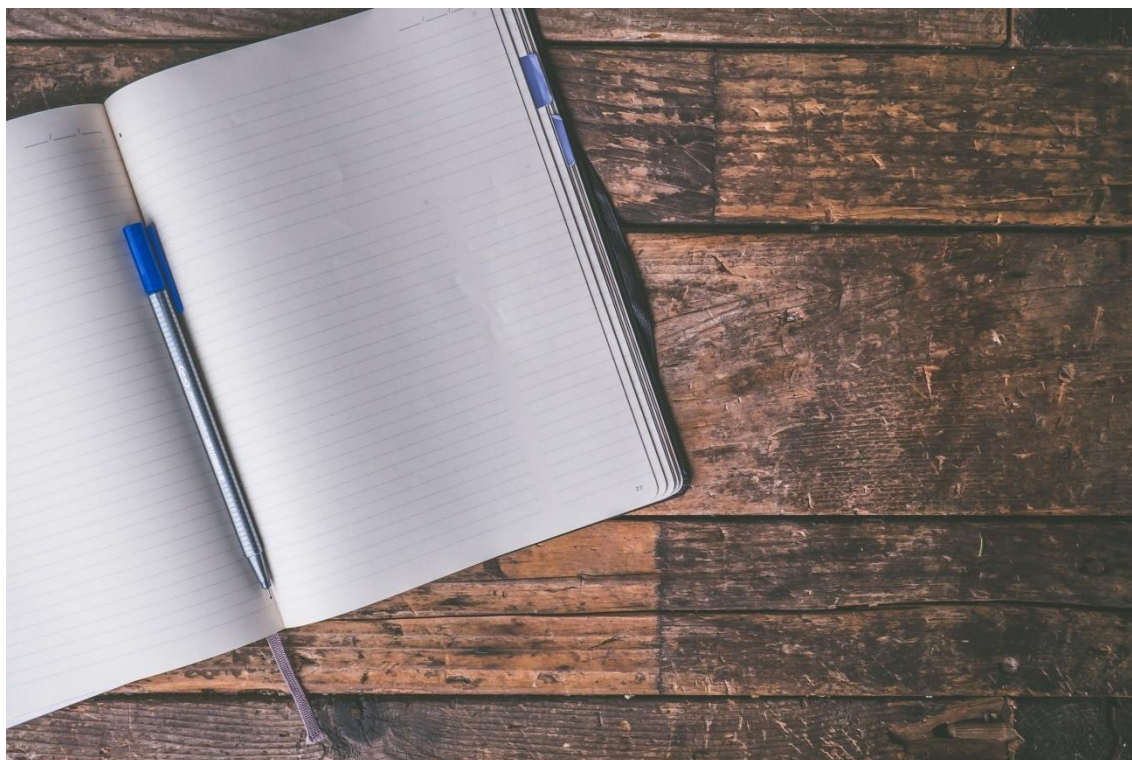
Anexo 18 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “Como é que pensa que os seus alunos o(a) veem?” da dimensão *Pensar o “eu” profissional na relação com os outros* do inquérito por questionário

Categoria	Subcategorias	Unidades de enumeração	Total	Não responde
Considerações docentes sobre a forma como os alunos os veem	Amigável	22	92	13
	Profissional	21		
	Divertido(a)	15		
	Exigente	11		
	Responsável	5		
	Dinâmico(a)	5		
	Preocupado(a)	4		
	Confiável	4		
	Perfeccionista	2		
	Distraído(a)	2		
	Organizado(a)	1		

Anexo 19 – Quantificação de ocorrências relativas à questão “Porquê?” [Colocaria a hipótese de matricular um filho seu no ensino privado?] da dimensão *Pensar o regime privado* do inquérito por questionário

Categoria	Subcategorias	Unidades de enumeração	Total	Não res- ponde
Razões para a matrícula de um filho no ensino privado	Acompanhamento mais próximo	16	60	21
	Segurança	15		
	Qualidade do ensino	13		
	Ausência de alternativa viável	5		
	Gestão familiar/horária	4		
	Estabilidade do corpo docente	3		
	Instalações	2		
	Maior número de atividades	2		

Diário de Práticas



Ano Letivo de 2021-2022

Este Diário pertence a _____

“A perspectiva que os professores têm do seu trabalho autoesclarece-se na sua própria verbalização (oral e escrita)”

Zabalza, 1994, p.10.

“[...] o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração.”

Zabalza, 1994, p. 95.

Este é o seu diário pedagógico, não existindo regras de preenchimento, para além do **dia e hora**.

Pode registrar o que entender, desde momentos altos ou baixos do seu dia na escola a práticas que correram melhor ou pior, alguma situação que destaque com determinado aluno, entre outros elementos que considere pertinentes e merecedores de figurar neste espaço.

Acrescente linhas sempre que necessário ou deixe espaços em branco se lhe fizer mais sentido colocar ilustrações, por exemplo.

A cada mês, será encontrado um breve momento entre professora e investigadora para comentário do diário no que toca à sua realização e a possíveis problemas/dúvidas de preenchimento. A investigadora só terá acesso ao diário quando o mesmo estiver concluído no final do ano letivo.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[illegible]

Questão para responder no final das reflexões e antes da entrega do diário:

“Os diários são um instrumento útil para expressar e analisar qualitativamente os pensamentos dos professores?”

Zabalza, 1994, p.194.

[illegible]

Anexo 21 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 1

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Importância da reflexão	Reflexão Contínua	Contexto extraescola	"Chegam-me muitas reflexões à cabeça mas normalmente ou estou a conduzir ou estou no supermercado".	5	7
			"E nós que vamos ficando velhos, só nos apercebemos desse facto [das crianças trazerem sempre algo de novo todos os dias] quando nos vemos ao espelho porque vamos embalados na sua juventude e vontade de descobrir".		
			"Quando somos novos temos na mente que podemos ser tudo...qualquer coisa que queiramos escolher...e aí reside o brilho nos olhos...".		
			"Bom...que posso dizer...estamos numa guerra, mal saímos de uma pandemia...menos alunos online "Graças a Deus".		
			"Vive-se uma onda de insegurança a nível mundial...O que se pode pedir mais?! Que a vida traga dias melhores de tranquilidade..."		
		Contexto escolar	"Durante as aulas o pensamento é rápido e focado".	2	
"O que há para refletir?! Muito trabalho, pouco tempo e pouco descanso".					
Práticas pedagógicas	Ação docente	Desafios diários	"[...] à espera de entrar, em mais um dia, igual a todos os outros, mas sempre diferente...porque quem trabalha com crianças nunca tem um dia igual!".	4	11
			"Todos os dias elas têm ideias novas, dúvidas novas, aflições novas...Tudo novo!".		
			"Somos todos humanos ali dentro [na sala] e não são os recursos que vão tornar uma aula melhor e sim a predisposição de todos".		
			"Lecionar é lecionar, seja em que lugar for...Será?!... O espaço influencia a forma como ensinamos?! Todas as variantes em conjunto sim...método, carga letiva, espaço, remuneração... mas crianças são apenas crianças independentemente de tudo".		
		Imprevisibilidade	"Há aulas em que vamos com uma certeza incrível e afinal não correm tão bem como acreditávamos".	5	
			"Há aulas que respiramos fundo antes de entrar e afinal até nos surpreendem".		
			"Há aulas que vão de acordo com o delineado ou melhor ainda".		
			"Portanto, uma aula é uma carta fechada e que se abre assim que entramos".		
			"Com os anos a preparação vai ficando mais agilizada, mas o depois, esse, é sempre..."		
		Planificação contínua	"Li em algum lugar que esta é das poucas ou a única profissão em que temos de a preparar antes para podermos trabalhar. Não podemos corrigir esse trabalho no momento porque estamos a trabalhar e quando chegamos a casa temos novamente de trabalhar para corrigir o que foi feito".	1	
			"O 6.ºano ora despachados ora lentos. Bom rendimento escolar, bom comportamento ou comportamento a desejar... O 5.ºano ora acompanham o ritmo, ora ficam perdidos pelo caminho. Rendimento Suficiente mais/Bom. Comportamento e organização muito a limar...4.ºano ora empata-se com conversas ora pedem mais trabalho...Rendimento Bom, comportamento ainda a limar. 3.ºano muito interessados, mas falhas	1	

		Aproveitamento e comportamento dos alunos	pelo caminho devido à falta de hábito na execução de várias práticas ligadas à disciplina. Comportamento controlável, rendimento entre o Suficiente mais e o Bom".		

Anexo 22 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 2

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Importância da reflexão	Reflexão Contínua	Contexto escolar	"Hoje o dia foi complicado. Tenho a sensação que falhei como professora e como diretora de turma..."	3	3
			"Não paro de pensar que poderia ter tentado levá-lo para outro sítio, tirá-lo do contexto e ter tentado de outra forma, apesar de não me ocorrer qual..."		
			"Acabou o ano letivo e considero que no geral o ano correu bem".		
Práticas pedagógicas	Ação docente	Aproveitamento e comportamento dos alunos	"A minha direção de turma tinha uma atividade que coincidia com a minha aula, mas só podiam estar na atividade metade dos alunos de cada vez, pelo que tive que levar metade da turma à atividade enquanto a outra metade ficou na sala e a meio da aula levei os alunos que tinha na sala para a atividade e trouxe os da atividade para a sala. Decidi neste espaço de tempo entregar uma pequena avaliação e corrigi-la, pois as notas não tinham sido muito boas e assim poderia explicar melhor a cada um alguma dúvida que ainda tivessem depois da correção. A aula decorreu bem e consegui esclarecer todas as dúvidas que me colocaram, no entanto, um aluno ficou triste com a nota que teve, ficou muito calado e quieto".	10	11
			"Foi o que fiz, explicando-lhe que tinha tido negativa, mas que agora tinha percebido o que tinha corrido mal e que podia melhorar os seus resultados, podendo alcançar no final do semestre o 4 que tanto queria. Ele continuou a choramingar e a dizer que não iria nunca melhorar os resultados, não se deixando de modo algum demover. Ao fim de algum tempo a tentar explicar-lhe a situação e como ele não parava de dizer o mesmo, simplesmente pedi-lhe que saísse da sala e que fosse apanhar ar no recreio para ver se espirecia e fui-me embora".		
			"Este ano herdei duas turmas de 12º ano, uma foi-me descrita como uma turma boa, com bons alunos, bons resultados e bom comportamento. A outra com resultados menos bons, alunos menos interessados e pior comportamento. Estou a tratar das avaliações intermédias, das notas e dos comentários para inserir no portal e estou contente com o facto de as duas turmas me terem recebido bem, estarem a trabalhar de igual modo e a obter bons resultados de um modo geral. Penso que uma boa estratégia foi deixar os miúdos fazer exercícios fora da sala de aula, nas mesas de pingpong, é um contexto diferente e mais descontraído. Outra estratégia que adotei, foi desde o início nas aulas de consolidação deixá-los à vontade para colocarem questões ainda que de anos anteriores e esclarecer mesmo as que dizem respeito a matérias que tenho a certeza que foram lecionadas e eles alegam que não foram".		
			"Apesar de todas as turmas gostarem de ter aulas só para realizar exercícios, as aulas de exercícios de oitavo ano são um pouco barulhentas. Nem todos os alunos estão a trabalhar da mesma forma e alguns estão apenas à espera que os outros resolvam para copiar e não se esforçam por perceber o que o exercício pede".		

			"No décimo primeiro ano a turma não está a cooperar nas aulas de exercícios, nem todos os alunos fazem, quando peço para irem ao quadro resolver nem sempre vão pois alegam ainda não ter feito. No final o resultado é que nem todos os exercícios são feitos por todos os alunos e os exercícios complementares/extra que vou pedindo/sugerindo são realizados apenas por meia dúzia de alunos. Resultado é a maioria considerar que o teste tem um grau de dificuldade mais elevado que os exercícios realizados em aula e que é grande".		
			"No décimo segundo ano, apesar de estar com as turmas apenas desde setembro, o balanço também é positivo. Ambas as turmas consideram que estão a compreender a matéria e a conseguir acompanhar a resolução de exercícios, a generalidade dos alunos está empenhada e tira dúvidas".		
			"Na turma de oitavo ano as aulas de exercícios têm corrido melhor. Estive a falar com eles e expliquei-lhes que se estiverem apenas à espera que os outros resolvam os exercícios, sem tentarem sequer perceber, será mais difícil para eles depois. Parece-me que perceberam e se estão a esforçar, ir ao quadro é algo que no geral gostam de fazer, por isso decidi deixá-los ir mais vezes ao quadro e isso obriga-os a fazer os exercícios e tirar dúvidas".		
			"Na turma de décimo primeiro ano tentámos implementar uma aula de exercícios por semana, com exercícios escolhidos por eles. Não funcionou... vou passar a colocar eu os exercícios e tentar que resolvam no quadro, pode ser que assim se sintam mais aliciados a fazer os exercícios e esclarecer dúvidas".		
			"No décimo segundo continuam a trabalhar e a colocar exercícios no moodle, nem todos os alunos colocam, mas como podem colocar no trabalho autónomo a resolução dos exercícios que estão no moodle, há vários alunos a fazê-los".		
			"As aulas de exercícios estão a correr melhor, fazem os exercícios que proponho e entregam para as folhas para eu corrigir. Parece-me que o facto de eu levar para corrigir é o que os faz fazer os exercícios...".		
		Desgaste	"O que correu menos bem? A quantidade de avaliações que fazemos! Principalmente para nós professores, andei o ano todo a fazer avaliações e a corrigir avaliações".	1	

Anexo 23 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 3

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Importância da reflexão	Reflexão Contínua	Contexto extraescola	""Faz o que te digo e não o que eu faço" é uma frase que não faz muito sentido para mim. Somos sempre uma referência, como professores temos de dar o exemplo. Passamos princípios e valores para os nossos alunos que permaneceram por toda uma vida. Se nos lembrarmos de quando éramos estudantes, teremos sempre momentos marcantes para recordar".	1	4
		Contexto escolar	"Nesta fase após a avaliação intermédia, não tem sido particularmente fácil para mim. Devido a uma função administrativa temporária, numa área em que tenho de aprender e simultaneamente administrar e conciliar com a lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar. Chego a pensar que os professores têm super-poderes".	3	
			"Uma vida inteira a aprender, é como me sinto em relação à profissão de professora. Para além de termos que nos manter informados em relação a estratégias pedagógicas, novas investigações, novos métodos entre outros, temos de conseguir acompanhar as novas tecnologias. O mais importante que tudo é disponibilizar-nos para aprender e não ter receio de procurar ajuda, quando necessário".		
			"Nunca em tantos anos letivos tinha visto um vídeo de uma aula dada por mim, este ano essa foi-me dada essa oportunidade. Após a visualização do vídeo, é interessante constatar que as imagens que vi correspondem à noção que tenho durante e no final da aula. Mas consegui perceber melhor a razão do desgaste físico e psicológico, são muitas as ações e solicitações durante os 60 min. O foco poderá estar mais centrado em situações pedagógicas, mas para além da diferenciação de ensino nos obrigar a ter outras preocupações, também o comportamento e empenho dos alunos tem de ser controlado. Esta é uma das minhas preocupações, que todos os alunos ou a grande maioria estejam focados nas várias tarefas atribuídas. Só quando há um momento de avaliação no final, ou quando uma dessas tarefas é um jogo ou exercício motivante consigo o foco pretendido".		
Práticas pedagógicas	Ação docente	Desafios diários	"Nas primeiras aulas como Diretora de Turma é muito importante para mim realizar atividades que permitam saber as motivações dos meus alunos e criar dinâmicas entre grupos de forma a perceber qual o seu ciclo de amigos. Como já os acompanho desde o ano passado, conheço as suas personalidades, embora com a pré-adolescência haja sempre comportamentos diferentes. Na aula de hoje os alunos num desenho “BlobWorld” com vários bonecos, tiveram que escolher o boneco que mais os representava face ao início de mais um ano letivo. Teriam depois que dizer à turma qual o boneco escolhido e porquê. Através desta atividade os alunos puderam expressar os seus sentimentos, face a mais um início de ano letivo, e até trocar em grupo algumas ideias e experiências. Eu também escolhi um boneco e dei a conhecer ao grupo a minha escolha. Escolhi o boneco do topo de braços abertos, sorriso no rosto e de olhos observadores. Revelei que olhava com otimismo para mais um ano letivo com eles, que seria um ano trabalhoso e de muitas transformações, mas que estaria sempre disponível para ajudá-los. As transformações que me referi estão relacionadas com a entrada na adolescência. Após quase 20 anos de início, concluo que o ano mais difícil de trabalhar é com a faixa etária do 8.º ano".	3	9

			"Por fim, viemos para o exterior onde foi colocado um desafio a ser realizado em grupo. Cada um dos alunos escolheu o seu grupo. Para além de perceber quais as afinidades entre eles, foi também um momento muito divertido para que descobrissem como resolver o enigma. No final da aula nenhum grupo tinha descoberto, tendo eu por fim demonstrado como se fazia. Esta atividade permitiu um momento de diversão entre todos os envolvidos".	6	
			"Desde o primeiro confinamento o Departamento de EF através de vídeos, aulas práticas de ensino à distância e informação incentivou os seus alunos para a prática de exercício físico em casa. Mas as limitações dos espaços nos domicílios, a falta de rotina diária de exercício físico conjugada com muitas horas sentados à frente de ecrãs e alimentação desequilibrada trazem-nos consequências ao nível do desenvolvimento motor e em alguns casos excesso de peso, até mesmo obesidade. Acredito que um aluno terá mais sucesso no seu percurso académico se estiver emocionalmente equilibrado e esse equilíbrio passa inevitavelmente pelo bem estar físico, principalmente quando os alunos começam a ter uma consciência corporal. Sinto que este tema é tabu quando é abordado aos EEs, mesmo que haja todos os cuidados na forma de abordagem. Muitas das vezes sentem como uma ofensa. Frequentemente os problemas de obesidade também se verificam num ou nos dois progenitores, e quando assim é os pais entendem como um ataque pessoal. Para além que enfrentar a realidade e mudar hábitos dá muito trabalho".		
		Aproveitamento e comportamento dos alunos	"No decorrer da aula de EF no ginásio, num momento de avaliação uma aluna teve um ataque de ansiedade. Com a ajuda de duas alunas da turma, consegui ajudá-la a normalizar o seu estado. Conversei com a aluna para tranquilizá-la em relação a este e outros momentos de avaliação. Para mim é importante que os alunos se sintam bem nas minhas aulas, o estado emocional deles é muito importante no processo ensino-aprendizagem, principalmente à minha disciplina onde os alunos acabam por estar mais expostos. Nas aulas trabalho com os meus alunos para que haja um ambiente de respeito, cooperação e tolerância. Contudo, mesmo havendo um bom ambiente, é difícil para alguns alunos exporem-se à frente de colegas. Nestas situações tenho de ser paciente e encontrar estratégias para ultrapassar essa dificuldade". "Para além de existirem algumas condicionantes na disciplina de EF, face à pandemia, é notório nos alunos as consequências dos confinamentos ao nível do seu desenvolvimento motor. Algumas matérias não têm sido abordadas ou têm algumas restrições para evitar o contacto tão próximo entre alunos e diminuir o risco de contágio. Embora já não haja tantas restrições como no ano passado, estas condicionantes ainda causam constrangimentos na lecionação de algumas matérias. Os próprios alunos demonstram receio de proximidade com os colegas, outros exageram nessa proximidade não respeitando totalmente o distanciamento e o uso de máscara".		

			"Neste semestre optei por fazer atendimentos aos EEs individualmente, uma vez que na reunião de CT muitos dos professores se queixaram do comportamento da turma. Realizando os agendamentos via zoom, com marcação de agendamento on-line através de uma plataforma e estipulando 10 min por cada EE, foi possível atender 21 EEs. Desta forma consegui falar diretamente com os EEs dos alunos perturbadores, alertando-os para o comportamento do seu educando. Para além de ter tido oportunidade de falar com EEs cujo o seu educando está a ser prejudicado pela agitação da turma, assumindo esse problema e dando indicação que estão a ser desenvolvidas estratégias para colmatar esse problema. Esta abordagem permitiu falar dos comportamentos problemáticos de forma assertiva e objetiva, tornando o atendimento mais personalizado. Neste momento, posso afirmar que o comportamento da turma melhorou significativamente. Será importante elogiar a turma por esta mudança e os EEs pela sua cooperação. É bem mais fácil quando “remamos” na mesma direção”.		
			"A minha estratégia centrou-se no aluno, falando com ele, sensibilizando-o para a mudança de hábitos, valorizando as suas mais valias e criando compromisso, empatia e visão de futuro. Essa boa relação com o aluno é muito importante para o sucesso do processo, mas pode não ser suficiente. Como o aluno demonstrou muito interesse na modalidade de Badminton, encaminhei-o para um clube na sua zona de residência. Como conheço um dos treinadores desse clube, entrei em contacto com ele para que me ajudasse neste caso. Estas sinergias criadas, que vão além dos muros do colégio, dão um grande contributo para todo o êxito do processo. Infelizmente, apesar dos alertas, os EEs muitas vezes só agem quando o seu educando não conseguem obter nível positivo à disciplina de EF. Inevitavelmente uma má condição física reflete-se no desempenho motor do aluno, acabando por afetar o seu desempenho. Nestes casos a nossa intervenção deve ser na promoção de um estilo de vida saudável não só pelo presente mas também pelo futuro”.		

			"Na aula de EF de ontem no pavilhão, a turma do 12.º Ano estava a ser observada/filmada por alunos da faculdade, um deles ex-aluno do colégio. Um aluno da turma, que se encontra lesionado, não tinha trazido o equipamento desportivo. Segundo a norma do colégio os alunos, mesmo que não realizem a aula prática, devem estar sempre com equipamento desportivo. Ao longo do ano, acabou sempre por abrir exceções e quando assim é, há exceções o ano. Se eu faço cumprir a norma dizem logo que sou muito exigente e os próprios alunos dizem que outros professores não são tão inflexíveis. Como o aluno não estava equipado pedi para que permanecesse sentado e não interferisse na aula, eventualmente quando houvesse jogo poderia arbitrar. O aluno não acatou, enquanto eu lecionava foi à arrecadação buscar uma bola e ficou a dar toques junto de uma baliza, que não estava a ser utilizada. Chamei-o à atenção, saiu da baliza e colocou-se num cantinho a fazer toques com a bola. Como não estava a incomodar o trabalho dos colegas e nem numa área de lecionação, ignorei a sua ação. Por fim, pega numa cadeira da arrecadação e coloca-a junto à linha lateral e linha de fundo do campo de basquetebol, onde os colegas estavam a trabalhar, e senta-se de pernas esticadas e braços cruzados a olhar para eles. Aproximei-me e dei-lhe ordem de saída da aula. Claro que o aluno não vê nada de mal na sua ação. Sendo um aluno de 17, 18 anos choca-me, mas não me espanta a sua falta de noção ou a sua total intenção disfarçada de inocência. Nestas situações não gosto de perder tempo, pois considero que se a educação não foi aprendida até à data não será agora que a vai aprender. E quando a EE, como já demonstrou em situações anteriores, não apoia as decisões dos professores, mais difícil se torna a solução para estas atitudes insolentes". "Durante uma aula de EF ouvi um aluno, apoiado por colegas, a ameaçar que iria divulgar um vídeo de uma colega nas redes sociais. Perguntei o que se passava e vim a saber que a aluna tinha divulgado um vídeo num grupo fechado do <i>WhatsApp</i> e que esse vídeo tinha sido enviado para o tal aluno que a estava a ameaçar. Juntei o grupo e iniciei uma retórica sobre os perigos da internet, os cuidados que devem ter em divulgar vídeos e imagens mesmo que em grupos fechados. E na responsabilidade de cada um de não divulgar vídeos, nem imagens de outros alertando-os para as questões morais e legais. Por fim, uma chamada de atenção para a ameaça que tinha ouvido. No final os alunos explicaram melhor a situação. A aluna em questão tinha feito um vídeo no <i>TikTok</i>, que consistia em ter escrito num papel o nome do colega e de seguida incendiou o papel. Afinal a ameaça do aluno era por se sentir ofendido pelo que a colega tinha feito. Pedi para ver o vídeo e fiquei preocupada, o vídeo era realizado dentro do quarto da aluna. Num primeiro vídeo apagou o fogo logo que incendiou o papel, num segundo vídeo já arriscou mais acabando por deixar cair o papel por se ter queimado. Em lágrimas a aluna pediu por tudo para não contar à mãe, ao que eu a informei que a situação era demasiado grave para não dar a conhecer à EE. Estava bastante preocupada, pois sei que essa aluna facilmente é "gozada" pelos colegas e que será muito importante que a mesma aprenda a lidar com as suas emoções. Dei-lhe um abraço, confortei-a e disse-lhe que a minha tomada de posição era para o bem dela. Aos alunos tinha transmitido que situações destas são para ser tratadas com adultos e não com ações de "vingança". Como professora gosto de estar a par de todas as novidades de redes sociais, de internet, para perceber e até antecipar determinadas situações. A ideia do vídeo surge de outros vídeos divulgados no <i>TikTok</i>".		

Anexo 24 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 4

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Importância da reflexão	Reflexão Contínua	Contexto extraescola	"A quinta-feira amanhece cinzenta, um pouco fria. Parece prometer chuva para os próximos dias. Ligo o computador para consultar o <i>site de</i> meteorologia. Nuvens e sol tímido até ao próximo sábado".	1	3
		Contexto escolar	"Hoje a minha manhã é “livre”. Só no ano passado é que comecei a ter direito a esta “regalia”. Dá muito jeito. O trabalho rende mais porque posso ficar em casa, onde tenho todos os materiais de que necessito". "Hoje acordei muito angustiada. Vai ser um dia de despedidas. É o meu último dia de aulas com esta turma. Num percurso de quatro anos, com dois anos de Pandemia intensa, arruma os livros vamos para casa, leva os livros vamos para a escola. Enfim sobrevivemos! Já não vou ter mais estes alunos, vou deixá-los voar. Claro, que fica saudade, vivemos momentos muito intensos. Houve lágrimas na despedida e promessas de me darem notícias pela vida fora. Soube muito bem sentir aquela empatia! Fizemos um vídeo em que cada um teve a oportunidade de descrever como se sentia no momento e realçar os bons momentos que vivemos em conjunto. Os miúdos são brilhantes, lembravam-se de situações que ocorreram como se tivessem acontecido no dia anterior. Boa memória a destas crianças!"	2	
Práticas pedagógicas	Ação docente	Desafios diários	"No intervalo, estive à conversa com uma colega com alunos problemáticos. Contou-me que tem situações de desrespeito pelas regras de sala de aula. Sente-se posta à prova nas aulas. Está com a autoestima tão em baixo que acha que os alunos se portam mal porque ela não é capaz de exercer a autoridade e de ter uma atuação firme. Tentei mostrar-lhe que está errada, que o mal não está nela, mas sim na insolência dos alunos. Em meu entender a colega precisa de apoio e de delinear algumas estratégias de ação imediata. Foi o que fizemos, após uma longa conversa em que mais colegas se juntaram fomos definindo os campos a trabalhar. É difícil, pois não existe manual de instruções, mas a nossa pedagogia impera e claro que vamos ser capazes!"	1	6
		Imprevisibilidade	"Tomo a decisão de adiar a visita ao exterior do colégio pois com o tempo instável não se aconselha. Seria para desenharem a vista que observam a partir do colégio. Como substituição resolvi propor a escrita de um texto, descrevendo o que observavam da janela da sala de aulas e que sensações tinham. Após a sua concretização comecei a ler o texto de cada um deles. Foi um momento gratificante! Parecia estar a ouvi-los e mentalmente dei-lhes o meu <i>feedback</i> . Não me contive e partilhei partes dos seus discursos com a turma. Todos os alunos são da opinião que esta iniciativa deve continuar". "Estive a reorganizar o calendário letivo e os horários para as aulas online -sim vamos para casa novamente! - uma vez que iremos prolongar a pausa letiva devido à Pandemia que não tem fim à vista e voltou em grande força para destabilizar a percurso deste ano que estava a correr sem percalços. Enfim temos de nos adaptar e viver com esta insegurança e receio. Por muito que me queira manter serena e transmitir segurança aos meus alunos para usufruir de um clima harmonioso nem sempre se consegue esconder por detrás da máscara este medo. “Quando é que isto acaba?” Estou cansada, mas nem por isso me deixo ir abaixo e estou preparada para o que der e vier".	2	

		Aproveitamento e comportamento dos alunos	"A aula hoje corre sem surpresas. Vimos um vídeo sobre os primeiros povos que invadiram a Península Ibérica. Após a audição, os alunos foram convidados a refletir sobre os modos de vida destes povos e a realidade atual. Os alunos selecionaram as diferenças e argumentaram com um ar interessante e inspirador. Pareciam elas que tinham vivido naquela época. Acresce salientar que os alunos manifestaram, logo no início do ano, um forte interesse por História. Dada por terminada esta tarefa, explorámos os recursos interativos disponíveis. O XXXX gosta de expor ordenadamente as suas ideias e os colegas respeitam-no pelos seus conhecimentos".	3	
			"Tinha acabado de chegar ao Piso 2 e uma colega disse-me que tinha uma aluna à minha espera à porta da sala a chorar. Fui ao encontro dela, e mal me aproximei a aluna desata num pranto que me deixou vivamente preocupada. Ouvi-a com muita atenção, tentei aligeirar a assunto, mas era grave. Pediu-me para não fazer o teste pois estava muito nervosa e triste. Fui orientar o restante grupo e logo quando fiquei disponível procurei a psicóloga para assim em conjunto tomar alguma diligência. Foi necessário conversar com a Encarregada de Educação para perceber a dimensão da situação uma vez que se tratava de um acontecimento ocorrido no seio familiar. Fiquei esclarecida e comprometi-me a estar atenta nos próximos dias. Manifestei a minha inteira disponibilidade para ajudar dando conforto e segurança à aluna. No final do dia sentia-me exausta e incrédula com tudo o que tinha ouvido de uma criança de 9 anos. Para mim e é só um desabafo, o ocorrido é fruto da Pandemia, de estarmos enclausurados em casa durante bastante tempo e já não nos suportarmos uns aos outros".		
			"A aula com a turma correu pelo melhor. Estes alunos são formidáveis. Quando cheguei à sala, já as cadeiras estavam em U e cada um já tinha ocupado o seu lugar. Pediram á professora de Inglês para os deixar ficar na sala, de modo a prepararem tudo no intervalo. Só mesmo numa turma como esta é que isso acontece. Fiquei maravilhada com a apresentação dos trabalhos sobre as florestas autóctones e a sua preservação e o debate (ainda bem que superou todas as minhas expetativas – já de si boas – e me fez desvalorizar as notas obtidas nas fichas de avaliação de matemática do dia anterior). As apresentações demoram mais de duas horas. As posições foram apoiadas em argumentos pertinentes e denota-se que houve uma abordagem prévia com os pais em casa".		

Anexo 25 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 5

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Importância da reflexão	Reflexão Contínua	Contexto escolar	"No final do dia penso que ainda tenho muitos assuntos pendentes para resolver, nomeadamente de DT. Tenho o dossiê em cima da minha mesa e reparo que todos os dias o agarro para resolver algum assunto. Hoje registei uma reunião que tive na hora de almoço e estou a tentar compilar informação para entregar na secretaria sobre as autorizações de saída".	4	4
			"Dia de Formação sobre a Escola Virtual. 1 presencial - 1 online. Causa mau ambiente quando colegas reclamam que têm de vir. Uma professora recusou a formação (porque diz que fez formações o ano passado sobre outros temas) e quando dizem que vão entrar online sem imagem e sem som (não vão estar)".		
			"O covid-19 veio criar instabilidade nas aulas e a falta de internet também. Exigem que esteja tudo em dia, mas nem sempre temos condições para o fazer. Quando me foco na aula até gosto".		
			"Têm entrado alguns colegas novos que exigem atenção para que tudo possa correr bem. Há vários colegas a faltar, o que não facilita as substituições, mas estas causam um grande transtorno no que toca às aulas. Fico sem tempo para me organizar, porque tenho de ir substituir outros colegas".		
Práticas pedagógicas	Ação docente	Desafios diários	"As aulas têm sido exigentes e os alunos estão agitados. Quando os professores fazem testes de EF no Moodle ainda solicitam bastantes ajudas técnicas".	2	4
			"A licença que temos do zoom para aulas online vai expirar e a direção sugeriu a plataforma Teams. Neste momento, não me sinto capaz de implementar/aprender e organizar tudo o que é necessário para que seja implementada outra plataforma digital".		
		Aproveitamento e comportamento dos alunos	"Os alunos do quinto ano discutem muito ao computador quando estão a pares. Têm de aprender a trabalhar juntos sem discutir. É importante desenvolver esta competência, mas é mais cansativo para o professor do que se tivessem cada um o seu próprio dispositivo".	1	
		Processo avaliativo	"Estou cansada física e psicologicamente. Vou ter de avaliar 350 alunos, mas é preciso tempo para que a avaliação possa ser organizada e fundamentada para todos os alunos. Tenho tudo registado em papel, mas tenho de começar a organizar em Excel para que quando o ano termine possa enviar todos os elementos necessários para o Diretor de Turma".	1	

Anexo 26 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 6

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Práticas pedagógicas	Ação docente	Desafios diários	"Depois de um mês de aulas e de adaptação a um novo ano letivo, chega a altura de fazer alterações na estrutura da sala de aula e no posicionamento dos alunos. As crianças com maiores dificuldades de concentração e de aprendizagem tiveram de ser colocadas nos primeiros lugares, mas foi difícil de os posicionar porque sendo elementos desestabilizadores não podem ficar juntos, nem próximos. Estas mudanças são essenciais para o bom funcionamento do grupo".	3	10
			"Altura de reformular planificações e estratégias com vista à melhoria do desempenho dos discentes. Após a instabilidade verificada em janeiro, a situação melhorou em fevereiro. Iniciámos o 2º Semestre e os alunos parecem mais predispostos a trabalhar e a aprender. O XXXX destaca-se na turma pelo seu mau desempenho e por nunca concluir as tarefas atribuídas. Foi realizada reunião para alertar os pais para a situação e mudei a colega de carteira. É um elemento que perturba o funcionamento da turma e os pais, preocupados com a situação, procuram ajuda especializada para o aluno. Na reunião de final de semestre com os pais do XXXX foi-me transmitido que o aluno tem défice de atenção e que terá de realizar outra avaliação no sentido de identificar possíveis dificuldades na aquisição do processo de leitura".		
			"O XXXX vai começar a ser medicado para o défice de atenção e a ser seguido por uma terapeuta especializada".		
		Aproveitamento e comportamento dos alunos	"Após as primeiras avaliações, começam a destacar-se os alunos que não acompanham a turma. Chegadas as avaliações intermédias os pais são alertados para as dificuldades que os meninos têm a nível de aquisição e aplicação de conhecimentos. Dois alunos destacam-se pelo ritmo de trabalho completamente desadequado. Nas reuniões serão pedidas avaliações especializadas de alguns discentes. Como a turma revela ainda muita imaturidade e pouco empenho, o trabalho terá de ser reforçado e foi pedida a colaboração dos pais para ajudarem na consolidação da leitura e da interpretação".	7	
			"Verificam-se algumas melhorias no desempenho dos discentes, no entanto continuam a ser muito imaturos, pouco empenhados e pouco autónomos. Estão sempre à espera que o trabalho seja realizado em conjunto e não se esforçam por pensar e tentar realizar as tarefas de forma autónoma. Nota-se o cansaço provocado por estes meses de aulas, mas também pouca vontade em ganhar autonomia. Foi entregue o relatório de uma das alunas com dificuldades que terá de ter algumas adaptações a nível de trabalho e de mais atenção por parte dos docentes".		
			"[Janeiro] Foi um mês muito complicado e instável. Após o regresso às aulas, eu e grande parte dos alunos da turma contraímos COVID-19 e o “vai e vem” provocou uma maior instabilidade na turma. Não conseguimos cumprir a planificação e terminámos o semestre com atraso nas matérias de todas as áreas curriculares".		
			"Começam as tarefas do 2º Semestre. A primeira tarefa de Português não correu bem. Era desadequada ao desempenho dos alunos. Foi um momento de frustração para todos nós".		

			"A correria do costume... Como estamos atrasados no cumprimento das planificações, temos de acelerar na exposição e consolidação de novas matérias. Alguns conteúdos são mais abstratos e os alunos estão a ter dificuldades na sua aquisição. Não estamos a avançar com o ritmo devido e ainda assim tenho alunos que não acompanham o ritmo de trabalho. Prejudicam o restante grupo".		
			"Chegámos à fase de avaliações e provas de aferição. Estas últimas são uma nova experiência para os alunos. Correram dentro da normalidade. Os meninos gostaram de as realizar. Tive reunião com a mãe de uma das alunas abrangidas por medidas universais. A menina tem evoluído muito, mas os pais querem que ela fique retida no final do ano letivo".		
			"Chegaram os testes e as provas de aferição das disciplinas principais. Não conseguimos concluir a matéria de Matemática, porque os alunos não conseguiram evoluir como é habitual. Foi um ano stressante, mas conseguimos chegar ao final com bons resultados escolares. Todos os confinamentos e isolamentos pelos quais estes meninos passaram tiveram as suas consequências e vai ser difícil terem desempenho semelhante a outras turmas que tiveram anos letivos normais. Terminam o ano mais autónomos, mas ainda têm algumas lacunas que têm de ser ultrapassadas nos próximos anos letivos".		

Anexo 27 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 7

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Importância da reflexão	Reflexão Contínua	Contexto escolar	"Neste diário, irei descrever algumas práticas que tentarei realizar com os alunos de forma a criar uma rotina e, dessa forma, poder observar a evolução dos alunos relativamente a alguns conteúdos em que deteto fragilidades, nomeadamente, a escrita de textos e a memorização das tabuadas. Além do referido, irei descrever também atividades que fujam às práticas mais comuns".	3	3
			"Cada vez mais, sinto que os alunos revelam dificuldades na escrita de textos. A criatividade das crianças tem vindo a decrescer e os alunos mais criativos, geralmente, mostram dificuldade em transcrever as ideias de uma forma coerente e organizada".		
			"Esta atividade de escrita foi de grande utilidade para a turma. De um modo geral, os alunos mostraram uma maior motivação e muito melhores competências para a escrita. Lamentavelmente, devido à instabilidade causada pelas faltas sucessivas dos alunos dada a situação pandémica que atravessamos, não houve a possibilidade de criar uma rotina contínua desde o início até ao fim do ano. Será, seguramente, uma atividade a dar continuidade no próximo ano letivo".		
Práticas pedagógicas	Ação docente	Desafios diários	"Tentarei criar um momento de escrita semanal. Esses momentos poderão ser realizados em conjunto, individualmente ou como trabalho de casa de fim-de-semana e tentarão corresponder às vivências das crianças. Os textos realizados em conjunto são os mais demorados. Com a minha orientação, a turma cria uma planificação do texto a escrever. Depois, os alunos vão dando ideias e o desenrolar do texto vai sendo escrito por mim, no quadro, dando especial atenção a repetição de palavras e hipóteses de alternativas, aos sinais de pontuação e a regras de ortografia que os alunos tendem a errar".	10	11
			"A revolta dos acentos" (notícia) – trabalho coletivo – este texto foi criado a propósito de os alunos se esquecerem de colocar acentos nas palavras com muita frequência".		
			"Perguntas entaladas" (texto poético) – trabalho coletivo – texto criado no âmbito do dia da Filosofia, depois da sessão de Filosofia para Crianças com a psicóloga do Colégio com o tema "Perguntas entaladas". Antes da escrita do texto, foi feita uma exploração oral do tema, em que surgiu uma conversa muito interessante sobre as perguntas que ficam entaladas, o porquê e com quem isso acontece".		
			"Medronsto" (texto narrativo) – trabalho individual (TPC) – Texto criado pelos alunos com algum apoio dos pais em que a personagem principal é Medonstro, um monstro feio e assustador que tem muito medo de pessoas. Os alunos viram-se obrigados a abandonar a ideia pré-concebida de que os monstros são "maus" e criaram textos muito engraçados e criativos".		
			"Um Carnaval de doidos" (texto narrativo) – trabalho coletivo – Texto criativo em que os alunos tinham de imaginar que sonharam que, no dia em que comemoram o carnaval no Colégio, quando chegaram a casa, não conseguiram tirar o fato e transformaram-se na própria máscara. Os alunos deram ideias da máscara que poderia fazer com que o texto ficasse mais apelativo e os alunos votaram na máscara que preferiam. Foi eleita a máscara de uma galinha".		

			"A memorização das tabuadas é importante na medida em que as tabuadas surgem em diversos exercícios na disciplina de Matemática, em particular os que envolvem a multiplicação e a divisão. No entanto, as crianças revelam, cada vez mais, dificuldade na memorização. Assim, para contornar esta situação, realizou-se, com uma frequência de duas ou três vezes por semana, uma avaliação da tabuada, numa tabela de rápida correção para que os alunos tivessem um retorno do resultado no próprio dia da sua realização. O grau de dificuldade da avaliação foi aumentando gradualmente". "Leitura de um livro à escolha do aluno e posterior apresentação à turma - Trabalho de casa para férias de interrupção entre semestres. A escolha dos livros foi muito variável. Houve alunos que escolheram livros mais infantis ou com conteúdo pobre, mas alguns alunos fizeram escolhas muito interessantes. As crianças apresentaram o livro à turma, com o apoio de um <i>PowerPoint</i> ou de um cartaz feito com a ajuda dos pais. Algumas das apresentações foram tão interessantes que as crianças pediram ao colega para lhes emprestar o livro que apresentaram. Com esta atividade, iniciou-se uma troca muito interessante de livros entre as crianças e um acréscimo do gosto pela leitura". "Trabalho de grupo com elaboração de um cartaz de informação sobre as cores preferidas dos alunos do 3.º ano". "No âmbito da disciplina de Matemática, foi pedido aos alunos das quatro turmas de 3.º ano que escrevessem numa folha a sua cor preferida. Depois da recolha e organização da informação, os alunos da turma foram divididos em quatro grupos para fazer uma tabela de frequências absolutas, um gráfico de barras, um pictograma e perguntas que poderiam ser respondidas através da interpretação dos gráficos elaborados. Este trabalho foi muito motivante para os alunos. Apesar de ter demorado algum tempo a ficar completo, o resultado final foi muito positivo. O cartaz foi exposto no corredor e os alunos sentiam orgulho ao verem colegas de outras turmas e observar o cartaz elaborado por eles". "Os alunos foram convidados a realizar um trabalho de pesquisa sobre as abelhas durante as férias da Páscoa e apresentados numa folha A4. Esta atividade teve como objetivo aumentar, nos alunos, a curiosidade pelas abelhas, uma vez que estava programada a visita de um apicultor ao Colégio no dia 21 de abril. Depois da recolha dos trabalhos, discutiu-se, em turma, os pontos fortes de alguns trabalhos e os pontos a melhorar noutros. Os trabalhos ficaram expostos no corredor para que todos os alunos pudessem consultar e aprender sobre o assunto. Foi uma atividade muito interessante porque os alunos ficaram a conhecer a complexidade da organização da sociedade deste inseto e a importância do mesmo para o ecossistema".		
		Aproveitamento e comportamento dos alunos	"[Memorização das tabuadas] Aproveitando o facto de as crianças serem competitivas, colocavam-se etiquetas com os nomes dos alunos na parede da sala de aula de acordo com o desempenho na última avaliação, obedecendo a um código de cores. Para que os alunos com maiores dificuldades não se sentissem desmotivados, foi-se observando a reação das crianças que, geralmente, conseguem resultados mais baixos. Contrariamente ao receio que tinha inicialmente, o facto desses alunos verem os seus nomes nas cores menos agradáveis motivou-os para estudarem as tabuadas para que os seus nomes subissem na escala da avaliação. Esta atividade mostrou-se muito benéfica para a memorização das tabuadas e os alunos evoluíram muito favoravelmente".	1	

Anexo 28 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” do Participante 8

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Importância da reflexão	Reflexão Contínua	Contexto escolar	"Das várias funções e níveis de ensino que leciono, o dia de trabalho não dá muito tempo para grandes reflexões, contudo, irei destacar situações que me parecem de relevo. Enquanto professor de Educação Musical, uma área disciplinar de cariz maioritariamente prático, necessita de avaliações que passam pela aplicação de conteúdos teóricos. Acontece que muitas destas avaliações, envolvem um estado emocional que carece de um equilíbrio sociocognitivo assertivo por parte dos alunos".	2	2
			"Um ato mental que me tem feito refletir com frequência, prende-se com a forma como maioritariamente os alunos assimilam conhecimentos e conteúdos: comecei a estudar Música no Conservatório Nacional no ano letivo de 1977/78 com o objetivo de me tornar músico profissional. Tendo me apercebido ainda em criança que a finalidade dos estudos teóricos ou os práticos com o meu instrumento se destinavam a ter formação musical e competências técnicas na área. Como tal, o estudo regular de algumas horas diárias nunca eram um peso, mas sim um prazer, pois sabia que quanto mais estudasse melhor iria tocar e realização pessoal atingir. Portanto, todo o meu percurso enquanto estudante de Música, nas mais variadas disciplinas, não se traduzia em prol das classificações, mas na aquisição de competências. Tento passar esses princípios para os meus alunos, nas diferentes faixas etárias. Tal facto, não é fácil, pois os próprios Pais e a atual sociedade valorizam mais o aspeto das classificações que propriamente os conhecimentos e/ou competências adquiridos. Outro aspeto que me suscita apreensão é a passagem para níveis de aprendizagem superiores quando níveis inferiores não estão devidamente assimilados ou consolidados. Também aqui, a Pedagogia Musical poderia servir de exemplo: só se trabalham peças musicais, exercícios etc. de um nível mais avançado quando se consegue perfeitamente desempenhar conteúdos mais básicos".		
Práticas pedagógicas	Ação docente	Desafios diários	"Na segunda fase do período pandémico, janeiro 2022, o usufruto de E@D só seria atribuído a alunos que fossem detentores de Declaração de Isolamento Provisório e com teste positivo realizado em laboratório ou em farmácia (TRAg). Houve Encarregados de Educação que tentavam por todos os meios que os seus educandos tivessem ensino remoto com o receio de uma possível infeção. Teve que existir uma forte componente psicológica/reflexão em evidenciar aos pais que o procedimento teria que ser igual para todos os alunos sob pena de não se verificar a equidade tão necessária entre alunos".	2	5
			"Houve necessidade de uma transformação profunda na forma de ensinar com os frequentes fechos parciais ou totais do Colégio. O ensino misto, em que alguns alunos estavam em aula e outros em casa, foi o mais difícil de implantar por várias razões. Passo a destacar a apresentação de materiais e recursos com diferentes dinâmicas de docência, o que numa disciplina como a Educação Musical se torna praticamente impossível de ter sucesso. O trabalho em grupo é um dos mais difíceis de ser lecionado, principalmente pelas diferentes velocidades de internet e respetiva emissão/receção de som. Também o discurso em sala de aula <i>versus</i> casa é totalmente diferente e muito complicado de se uniformizar.		

			Em resumo, e nomeadamente sobre práticas letivas dos dois últimos anos, há a destacar o aspeto emocional dos alunos e Encarregados de Educação que com todas as dificuldades tornaram as aprendizagens não muito profícuas e objetivas".		
		Planificação contínua	"Realização de teste [do enunciado] de Educação Musical para alunos de sexto ano: enquanto delegado de Grupo Disciplinar de Educação Musical, e em concertação com os restantes colegas de Grupo, a realização de testes é uma forma de aferir conhecimentos teóricos. A realização de teste final e a necessidade de priorizar conteúdos de maior relevância, leva a um trabalho de grupo que implica cedências e “negociações” de forma a chegar-se a um consenso final. O trabalho em grupo, nas suas mais variadas vertentes é um trabalho reflexivo que alarga conhecimentos e características das pessoas envolvidas".	1	
		Aproveitamento e comportamento dos alunos	"Avaliação de flauta de alunos que tocam há pouco mais de um mês. O estado de espírito da turma é de bastante nervosismo. Como estratégia tocamos todos juntos uma vez, de forma que a inquietude se dilua, mas existem sempre alunos que têm muita dificuldade em controlar o nervosismo. Enquanto educadores queremos criar ambientes, que correspondem aos procedimentos instaurados, mas por outro lado façam com que o ato de um aluno tocar perante os seus pares seja indiciante de trabalho autónomo. Necessidade de uma componente psicológica e sensata que equilibre os itens enunciados. Este mesmo ato avaliativo é adequado, com as diferentes <i>nuances</i>, a outras faixas etárias". "Situação disciplinar de aluno de sexto ano, do qual sou diretor de turma e simultaneamente membro do Plano de Ação Disciplinar para o segundo ciclo: a professora de Educação Física aplicou uma participação de ocorrência pelo facto do aluno X trepar às árvores, algumas vezes, numa aula no exterior, ao invés de treinar os exercícios recomendados à turma. A Encarregada de Educação não via mal, e achou mesmo desajustada a referida participação, com as medidas subjacentes aplicadas, ao seu educando. Uma longa conversa telefónica a tentar explicar que o Regulamento Interno do Colégio preconiza situações deste cariz, com o devido respeito pelo indivíduo, não esquecendo o grupo. Conclusão: muitos pais estando tão focados no seu educando não entendem estas medidas para preservar a equidade e cumprimento das regras instituídas".	2	

Anexo 29 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 9

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Importância da reflexão	Reflexão Contínua	Contexto extraescola	"Este trimestre começou por ser de esperança que fosse relativamente normal e a meio tornou-se profundamente caótico. Miúdos doentes, contactos com pessoas com Covid, isolamentos a acontecer e de novo o medo latente da incerteza de como seriam as próximas semanas. Tudo num sobressalto. Tudo reativo. Tudo agitado. Tudo inconstante. Tenho saudades da escola com a agitação e stress só com o que se faz na escola, sem o fantasma da saúde a pairar sobre o nosso dia a dia. É uma ansiedade latente nas pessoas e no dia a dia. É difícil para nós adultos. Mas é muito mais para os miúdos porque ainda não sabem como gerir sentimentos com esta complexidade... Como diminuir esta loucura que se instala e entranha em nós?... Quando começo a não conseguir gerir o stress faço crochê ou tricô. É impressionante como me acalma e me ajuda a parar, recentrar e continuar. Quando será que abrem nas escolas a possibilidade de os miúdos fazerem Yoga, Meditação ou trabalhos manuais que diminuam o stress? Fazia tanta falta. Vou voltar aos afazeres... espero não voltar a ter um intervalo de 3 meses sem escrever nada por aqui".	3	10
			"Cansada. Assola-me o sentimento de culpa por não ter conseguido cumprir um registo regular das minhas práticas, tal como me tinha comprometido a fazer".		
			"Vou de férias. Preciso de dar atenção aos que possibilitaram a minha sobrevivência e funcionalidade durante todo o ano letivo. A minha família tem ficado demasiado para trás para poder fazer muito das loucuras que o Covid trouxe para o meio escolar. Preciso de parar e ficar só ao pé deles sem nada para fazer. Sem mail. Sem <i>whatsapp</i> . Sem grupos de tudo e de nada. Eles são a minha bateria para poder fazer o que faço no colégio.		
		Contexto escolar	"Acabei de receber este desafio e a primeira coisa que sinto necessidade de escrever é sobre o caos que é o início do ano letivo. Este ano, após termos perdido a XXXX (falecimento repentino de uma administrativa muito estimada), todos os dias se nota bem o quanto ela trabalhava e ajudava à organização da burocracia que a escola obriga. Custa e dói. Bem, mas a missão mantém-se". "Primeiro pensamento agora que passou mais tempo do que devia neste registo...penso muito e escrevo pouco. Não há dia que não fique a matutar no que fiz nas aulas, o que correu menos bem, o que posso melhorar, onde posso mudar, o que posso alterar, como hei-de fazer para chegar ao aluno x... As minhas viagens entre casa e o trabalho...admito que são dominadas por este matutar...". "O ano letivo passou. Parece-me que passou rápido, foi um ano letivo particularmente difícil. Início do ano demasiado conturbado, pouco organizado e com a clara falta da pessoa que talvez contribuisse mais para a organização administrativa burocrática que tanto nos consome, quer em tempo quer em disposição...".	7	

			"Dei aulas até ao exame de Biologia e Geologia. Fiz avaliações das minhas turmas, com particular atenção para a minha direção de turma. Organizámos uma festa de finalistas...estivemos na festa de finalistas até horas que não lembram a ninguém...fomos de viagem de finalistas 3 dias (graças ao Senhor que agora são menos 2 dias)...continuei fora de casa mais dois dias numa formação de Biologia e Geologia...regressei a Lx e saem pautas, matrículas, atendimentos, digitalização de processos...fechar papelada de direção de turma...notas de exame de 11ºano, esclarecer dúvidas para as revisões de prova... acabo numa formação que a todos os que trabalham em meio escolar deveriam fazer com regularidade. Falta-me o ar. Falta-me a calma. Desfrutei das formações que fiz como se estivesse novamente na escola. Apenas aprender e pôr em "stand by" o que já fiz ou o que ainda tenho para fazer".		
			"Sei que fiz o melhor que pude...mas acho que estive longe de fazer o que mais gosto de fazer. Imaginar as aulas, pensar na aula, construir materiais...ter só olhos e ouvidos para os miúdos em sala para "magiciar" o que fazer para ir ao encontro do que os entusiasma, o que os "acorda", o que lhes cutuca a curiosidade e traz as línguas de perguntador para a sala... Preciso de me entediar durante umas semanas para voltar com vontade de arregaçar as mangas. De estudar para depois ensinar. Ler para depois falar e fazer. Planear para depois executar. Imaginar para depois fazer acontecer".		
			"O colégio tem uma coisa maravilhosa...muitos alunos curiosos e com vontade de aprender. Isso ajuda a enfrentar anos como estes últimos. Não sei o que vou ter para o ano".		
			"Gostava de deixar a minha mesa e pc arrumado para que quando voltar ao serviço possa começar a "magicar".		
Práticas pedagógicas	Ação docente	Desafios diários	"Dilemas e decisões difíceis do início do ano letivo... Dividir a turma do 11.ºXX em dois grupos para que as aulas de Biologia e Geologia sejam com menos alunos. Ficarão misturados com os 6 alunos do 11ºXX. Será melhor e maior a dinâmica nas aulas do 11.ºXX, mas quais serão os alunos certos para irem? Passarão a ser alunos da XXXX (nome da professora). Alguns não se importam, outros importam-se... alguns far-lhes-á bem... alguns não querem mudar de professora no 11.º... Não quero deixar os miúdos desconfortáveis nem que sintam que os despachei... espero que corra bem. A dúvida é sempre a mesma, será que tomámos a decisão certa? Será que fizemos dois grupos equilibrados?...espero que sim". "Outra dose de dilema... formar grupos para trabalhar no laboratório e em FQ... a XXXX (coordenadora de Departamento) deu a indicação para que em FQ se formassem grupos equilibrados, com mistura dos alunos da turma. Mas no caso concreto do 9ºano acho que isso não funciona... eu acho que com esta idade eles devem poder escolher com quem querem trabalhar. O grupo de pares é importante. Dar oportunidade para que eles trabalhem com quem acham que faziam bem é importante. Muitos apercebem-se que nem sempre trabalhar com os amigos dá bons frutos. Trabalhar com outros colegas é igualmente importante para saber ouvir o outro como quem não se tem tanto à vontade... mas a primeira situação acho que é mais favorável para criar um ambiente para aprender com motivação...nestas coisas fico sempre a moer os prós e os contras... as duas situações têm aspetos positivos e negativos. Esperemos que o positivo prevaleça. Não sei...Vamos ver no que dá. Boa sorte para nós e para eles".	2	3

		Planificação contínua	"Quero fechar rápido este ano porque foi muito difícil. Nada tranquilo. Com constantes mudanças de ritmo e interrupções...com covid, sem covid, com os alunos em sala, metade em casa, testes na sala, avaliações em zoom, novas avaliações, plataformas...internets ora sim ora off... parece que nada como "smooth" e estamos constantemente a mudar de estratégias.	1	

Anexo 30 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 10

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Importância da reflexão	Reflexão Contínua	Contexto escolar	“O início do ano letivo é sempre uma azáfama. Este não será exceção. Novas turmas, novos alunos, novos professores no Departamento de Português e, consequentemente, os desafios que isso acarreta, professores ainda por colocar, turmas sem professores...Recomeçamos, pois, usando as palavras de Miguel Torga no seu poema “Sísifo” [...] “Sem angústia/ Sem pressa” este ano letivo. Em primeira instância, este poema pouco ou nada parece ter que ver com o trabalho do professor, mas, à semelhança de Sísifo, que foi castigado a executar um trabalho rotineiro e cansativo, também o professor, não só no início do ano letivo, parece condenado a um trabalho cansativo e rotineiro: o trabalho burocrático que, infelizmente, tanto tempo de qualidade rouba à preparação de aulas e materiais”.	3	3
			“Devido à situação atual de Covid 19, foi decidido que as aulas terminariam dois dias mais cedo, o que me agradou (confesso). Apesar de testes para corrigir, férias, bem-vindas e abençoadas sejam!”.		
			“Com o final das aulas, começaram os Conselhos de Turma, as reuniões com Encarregados de Educação e todo o trabalho burocrático (relembro novamente Sísifo) que o professor tem de desenvolver...”.		
Práticas pedagógicas	Ação docente	Desafios diários	“Com a realização de teste de 5.ºano, tivemos as primeiras questões do Departamento. Por erro nosso na formulação de uma pergunta, os alunos não avançaram na realização do teste e não tiveram tempo de o acabar. Resultado: queixas de Encarregados de Educação que aplacámos assertivamente (creio eu) com um comunicado por parte do Departamento de Português. Pontos positivos a reter desta situação: boa comunicação a nível de Departamento (professoras de 5.ºano e coordenação), antevisão de problemas, resposta rápida e assertiva aos Encarregados de Educação, trabalho de equipa e apoio da direção”.	4	9
			“A par disso, e a nível de Departamento, está a ser difícil, a substituição de uma colega de Português por uma outra que, a meu ver, não está apta para a docência. Contudo, recebemo-la bem (como sempre fizemos), explicámos-lhe todo o funcionamento e todos os procedimentos a seguir, emprestámos e passámos todos os nossos materiais”.		
			“Continuo receosa em relação ao desempenho da nova docente, dado que no Departamento temos recebido <i>feedback</i> negativo. Continuamos a ajudá-la e a tentar levá-la a bom porto”.		
			“Foi substituída, no início do mês de maio, a colega que estava em substituição de uma outra. Está tudo mais estável e tranquilo”.		
			“Volvido um mês desde o início das aulas, há que destacar pontos positivos e pontos menos positivos. Assim, no que diz respeito às minhas turmas de 8.ºano, percebe-se uma evidente falta de ritmo de trabalho, de concentração, de vontade de aprender, em parte, devido a dois períodos de E@D. Em contrapartida, as minhas turmas de secundário (duas turmas de 10.º e uma de 11.º), além do bom ritmo que apresentam, regressaram também com vontade de trabalhar de aprender, o que me deixa bastante satisfeita”.	3	

		Aproveitamento e comportamento dos alunos	“Com o regresso às aulas em janeiro, regressou também o flagelo dos contágios, dos alunos infetados, dos isolamentos, das aulas Zoom e de toda a instabilidade inerente a estas situações, o que, inevitavelmente, acaba por afetar o meu desempenho enquanto professora. Chegado o final de semestre, gostaria de destacar duas situações nas minhas turmas quer de 8.ºano quer de secundário. Assim, no que diz respeito ao 8.ºano, temos vindo a desenvolver, desde setembro, o Projeto de Escrita, um projeto que, como o próprio nome indica visa desenvolver as competências de escrita dos alunos. Este trabalho semanal ou quinzenal fez com que os alunos, além de melhorarem a sua capacidade de escrita, ganhassem também interesse por ela! Tem sido bastante positivo. Quanto às turmas de 10.º e de 11.ºano, há que destacar o Projeto de Leitura, não só pelos bons e muito bons trabalhos que os alunos têm feito mas também pelo entusiasmo (alguns mais outros menos) com que falam das suas leituras!”.		
		Relação com Encarregados de Educação	“O mês de março tem sido o mais difícil e angustiante desde que estou no colégio e já lá vão onze anos. Tudo isto devido ao fato de uma Encarregada de Educação não estar disposta a ouvir o que lhe digo. Tudo começou com uma situação banal de corredor em que um dos meus alunos (filho desta Encarregada de Educação) se viu envolvido. Ora, sentindo que o filho estava a ser lesado, esta Encarregada de Educação, em todo e qualquer contacto que com ela é estabelecido (quer seja feito por mim, pela psicóloga do colégio ou a Direção) simplesmente não ouve, só fala”. “Foi finalmente resolvida e encerrada a situação que deu origem ao impasse com a Encarregada de Educação. Destaco, uma vez mais, o trabalho de equipa entre mim (Diretora de Turma), a equipa do Plano de Ação Disciplinar, a psicóloga do colégio e a Direção”.	2	

Anexo 31 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 11

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Importância da reflexão	Reflexão Contínua	Contexto escolar	“Não consigo entender estas discussões e fico extremamente frustrada enquanto DT. Pessoalmente e pro-fissionalmente estou muito desmotivada e desanimada com estas situações entre elas”.	2	2
			“Um ano passou e a Direção de Turma ainda tem um longo caminho a percorrer. Há que continuar a incutir valores humanos básicos, como o Respeito, a União, a Amizade, a Tolerância, a Bondade, a Fraternidade, a Honestidade e a Justiça para que se tornem melhores cidadãos num futuro próximo (não levando a DT à loucura pelo caminho)”.		
Práticas pedagógicas	Ação docente	Desafios diários	“Em setembro conheci a minha nova Direção de Turma, completamente diferente da Direção que tinha no ano transato. Esta nova turma é constituída maioritariamente por rapariga se, aparentemente, nutrem amizades desde o pré-escolar. Contudo, estas amizades são um pouco dúbias, pois há Encarregados de Educação que mencionaram que havia raparigas que nunca deveriam ter agrupado na mesma turma”.	1	9
		Aproveitamento e comportamento dos alunos	“Já se passou um mês com a Direção de Turma e ainda não consegui ganhar empatia com os alunos. Há uma rapariga, a XXXX, particularmente conflituosa com o grupo-turma. Contudo, a turma também arranja formas estratégicas para criar conflitos com essa rapariga para a culpabilizar de tudo”.	8	
			“Os conflitos entre as raparigas da minha Direção de Turma continuam. As mesmas dizem-se amigas umas das outras, mas ofendem-se, rebaixam-se e revoltam-se num minuto e no outro já passou tudo e são no-vamente “amigas”. Contudo, estas atitudes começam a prejudicar os demais colegas da turma e o com-portamento geral da mesma. Os pais de uma aluna que não sabe lidar com a frustração, a XXXX, solicitaram uma reunião para falar comigo e com a psicóloga do colégio (pois a mesma é seguida em consultas de psicologia). Os pais quiseram transmitir que a XXXX e a XXXX se conhecem desde o pré-escolar, onde decorreu um acidente entre as duas. A XXXX empurrou a XXXX do alto de uma estrutura que se encontra no recreio, tendo a XXXX se magoado. Os pais ressentem a presença da XXXX desde essa altura. Este ano afirmam que a XXXX inter-rompe constantemente a XXXX durante as aulas, quando esta tenta falar. Contudo, não é isso que sucede nas minhas aulas com elas, mas pedi ao Conselho de Turma que se mantivesse atento nesse sentido e chamasse a atenção da XXXX, caso acontecesse. Quem a XXXX tem como referência de amigas, não sabe lidar com o facto de as amigas escolherem a XXXX ao invés dela. A XXXX é muito impulsiva e reativa, não reagindo bem quando confrontada. Por este motivo, esta aluna é seguida pela psicóloga do colégio”.		

			“Durante o mês de dezembro, a turma tem demonstrado maior instabilidade a nível de comportamento. A XXXX tem manifestado um comportamento agitado nas aulas e incentivado quezílias entre colegas, tentando convencer os outros que não teve qualquer participação nas confusões que gerou. A aluna chora compulsivamente e mente aos adultos de forma a se tornar a vítima. Mesmo quando a aluna é apanhada a cometer alguma infração, a mesma desmente que fez o que se acabou de presenciar. No final deste mês, a XXXX teve a sua primeira participação de ocorrência, por ter faltado ao respeito a uma professora durante a sua aula. Há amigas que a repreendem e outras que a defendem, causando mais disputas nas amizades e discussões entre elas, que as mesmas têm dificuldade em gerir e só as torna agressivas umas para com as outras”. “No mês de janeiro, um dos alunos da minha Direção de Turma, o XXXX, queixou-se com dores constantes de estômago e demonstrava uma tez muito pálida. A mãe foi informada sempre que o aluno manifestava queixas, mas insistia que o mesmo andava desmotivado com a escola e com os colegas. As queixas continuavam e os meus telefonemas também. Eu estava a ficar preocupada e frustrada por a mãe insistir que o aluno estava desmotivado com a turma, pois até ao momento o aluno sempre se manifestou como uma criança feliz e animada. Dias mais tarde, a mãe enviou mail a indicar que o XXXX estaria com uma gastroenterite viral e teria de ficar uns dias em casa a recuperar. Contudo, continuou a insistir que não descartava a hipótese de ele andar frustrado e desanimado”. “Durante este mês, os pais da XXXX manifestaram a sua preocupação para com a filha (a nível emocional) e para com a XXXX. Os pais pediram que se tomassem as devidas medidas para sanar as implicações constantes da XXXX para com a XXXX. Mostrando-se dispostos a reunir com os pais da XXXX. Ambas as alunas foram ouvidas pela Equipa do Plano de Ação, tendo a XXXX confessado que não gosta da XXXX, tem ciúmes dela desde o pré-escolar e, por isso, implica com ela. A XXXX e respetiva Encarregada de Educação foram informadas que a aluna deve melhorar as suas atitudes e o seu comportamento com a XXXX, de forma a evitar consequências a nível disciplinar. À Encarregada de Educação da XXXX foi reforçado que procurasse um acompanhamento direcionado a nível emocional. A Encarregada de Educação concordou na altura, mas não deu seguimento ao pedido”. “Neste mês, a XXXX tem se esforçado para não arranjar confusões com a XXXX ou com outros colegas da turma. O XXXX voltou a manifestar algumas queixas a nível de dores corporais. Pelas recorrentes chamadas telefónicas da minha parte, para dar conhecimento da situação, os pais pediram uma reunião urgente. Nessa reunião indicaram que as dores seriam psicossomáticas e ele não teria qualquer tipo de problema de saúde. Continuaram a insistir que o problema seria de desmotivação e teríamos de fazer algo para o motivar. Contudo, o aluno continuava com as queixas recorrentes e chorava para que o viessem buscar. De facto, o XXXX manifestava melhorias das suas queixas quando estava perto da mãe. Deste modo, eu e o restante conselho de turma começámos a acreditar que as dores poderiam ser, de facto, psicossomáticas. No entanto, continuei a entrar em contacto com a Encarregada de Educação, pois o XXXX continuava a queixar-se. Os pais estavam a ficar frustrados com a situação e eu também, para ser sincera. O XXXX andava muito triste e desanimado, por não acreditarem que as dores eram reais. No final do mês, recebo um mail da Encarregada de Educação a informar que o XXXX manifestou novos sintomas durante o fim de semana e ficou internado, com diagnóstico de Diabetes Tipo 1. O aluno ficou internado durante algumas semanas até se restabelecer por completo. Este diagnóstico deixou-me completamente incrédula, mas ao mesmo tempo fiquei aliviada por saber que havia um diagnóstico que explicava tudo o que ele estava a sentir”.		

			“No mês de abril, o XXXX regressou ao colégio e teve de haver uma preparação da turma, das auxiliares e do aluno também para a nova realidade. Esta situação deixou-me muito preocupada, mas após várias reuniões com os pais do XXXX para informar sobre os procedimentos e sobre os horários alternativos das refeições, consegui acalmar um pouco mais. O XXXX regressou mais seguro de si e um pouco mais maturo. O aluno quis falar diretamente com os colegas sobre a sua situação e deu uma palestra aos colegas na aula de DT sobre a Diabetes. Fiquei muito orgulhosa!”.		
			“Apesar das quezílias entre a XXXX e a XXXX terem acalmado, a Encarregada de Educação da XXXX é informada sempre que a mesma se sente frustrada com as amigas, não conseguindo lidar com situações a nível emocional. Informei que a XXXX e as suas amigas (XXXX e XXXX) se chatearam ao almoço e, por este motivo, a XXXX ficou mais ansiosa (por achar que as amigas já não gostavam dela) tendo começado a chorar no final da aula de DT. Eu referi que, já tendo acontecido isto mais vezes entre elas, seria melhor dar um tempo para todas refletirem e, no dia seguinte, com mais calma poderiam voltar a falar sobre o assunto. Não é só com a XXXX que decorrem estas situações, o que se torna frustrante lidar com alunas que não se sabem respeitar num dia e no outro é como se nada se tivesse passado”.		

Anexo 32 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 12

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Práticas pedagógicas	Ação docente	Desafios no Ensino Pré-Escolar	“Desafio: Apresentação da Filosofia e do filosofar através da mostra da Bolota (personagem da história “O Hospital das Bonecas”, de Ann Sharp e Joseph Splitter) e da capa mágica da Filosofia. Momento alto: Introdução às sessões de FpC enquanto ginástica do pensamento. Situação de destaque: intervenção de uma criança: “Mas eu não trouxe sapatilhas!”. Esta intervenção foi valiosa para trabalhar a aproximação etimológica ao conceito de Filosofia e a aproximação simbólica apresentando estas sessões de FpC como um espaço e um tempo especial para pensar (para ginastizar um músculo muito importante, o músculo do pensamento). O grupo foi, aos poucos, descontraindo e relaxando com o compromisso de juntos continuarmos a “ginastizar músculos””. “Desafio: Apresentação da Caixa da Filosofia – lugar mágico de onde surgem histórias, imagens, perguntas, objetos “bizarros” e da lengalenga (que será sempre o aquecimento e, também, o terminar da sessão...uma espécie de palavras mágicas): “Pensar, Ouvir, Filosofar!”. Momento alto: Dinamização do estímulo: “O que está dentro da caixa (filosófica)?” através de estratégias assentes na curiosidade do grupo face ao interior da caixa. Situação de destaque: Partilha de ideias e de hipóteses sobre o interior da caixa, rumo à descoberta de um dos símbolos da Filosofia...a Coruja (Ave de Minerva)”. “Desafio: Que perguntas gostaria de fazer à amiga Bolota? Momento alto: “XXXX, posso dar um abraço à Bolota? Posso, também, ensinar a lengalenga? Eu consigo, eu sou capaz. Confia em mim!” – intervenção de um menino. Situação de destaque: Decidir, em poucos instantes, aceitar a sugestão do menino referido e mobilizar esse interesse para a sessão”. “Desafio: Pensar nos desejos/intenções para este ano! Momento alto: Partilha das ideias e das decisões com a amiga Bolota (que fez uma surpresa aos novos amigos aparecendo na sala) num momento especial de reflexão e de pensamento. Situação de destaque: Colaboração do grupo e das intervenções realizadas. As intervenções denotam confiança nas sessões e muita vontade de partilhar pensamentos e inquietações. Este aspeto, é sem dúvida, valioso para a Filosofia despertando o pensamento crítico e criativo”. “Desafio: Reflexão sobre os afetos - “É bom estar apaixonado?”. Momento alto: Foram feitos “desabafos” sobre o desafio numa partilha sentida sobre emoções e afetos, medos e receios sobre a temática em questão. Situação de destaque: Colaboração do grupo e das intervenções realizadas. As intervenções evidenciam um envolvimento crescente com o filosofar e uma preocupação muito bonita com a amiga Bolota. Esta acção demonstra, também, um acreditar (autêntico/puro) nesta nova amizade”. “Desafio: Dinâmica para medir o amor da amiga Bolota com um termómetro muito especial: o “<i>amormómetro</i>”. Momento alto: Foram exploradas as diversas “medidas” do amor através de corações de diferentes cores e tamanhos. Situação de destaque: Colaboração do grupo e das intervenções realizadas. As intervenções conduziram ao conceito de amor infinito (representado com a maior medida no amormómetro). Este facto é muito importante, pois conseguiu-se chegar à ideia de infinito tendo sido trabalhada/explorada ao longo da sessão”.	10	26

			“Desafio: Exploração da história “No meu coração pequenino”, de JoWitek. Momento alto: Reconhecimento de sentimentos e afetos fazendo a ligação com o amormómetro. Situação de destaque: Colaboração do grupo e das intervenções realizadas”. “Desafio: Explorar a ideia: “O que é isso de ser livre?”. Momento alto: Questão lançada por uma menina: “O passarinho que eu tenho em minha casa é livre (mesmo estando na gaiola)? Tenho pensado muito nisto!”. Situação de destaque: Colaboração do grupo face à questão colocada pela colega”. “Desafio: Imaginar a mãe da amiga Bolota. De salientar que parte deste exercício foi realizado de olhos fechados com uma música de fundo relaxante. Momento alto: Exploração de características que se vêem e de características que não se vêem, mas que existem e apresentação das conjecturas ao grupo! Situação de destaque: Colaboração do grupo no trabalho de suposição/imaginação da mãe da Bolota”.As diferentes partilhas evidenciam que o desafio foi alcançado com muito sucesso, uma vez que conseguiram projectar uma imagem da mãe da Bolota no que respeita a características exteriores e características interiores. Salienta-se o trabalho de equipa que foi realizado, pois à medida que ia surgindo uma característica ela era assumida pelo grupo que ia, também, acrescentando outras assumindo e validando as existentes. Esta ação foi impressionante e muito valiosa no que respeita aos pilares do Programa de FpC, uma vez que a “mãe” foi construída com o olhar de todos e em consentimento assertivo”. “Desafio: Completar a frase: Sou uma criança... Momento alto: Os exemplos apresentados e as comparações que apresentaram. Situação de destaque: Colaboração do grupo no trabalho de completar uma frase ultrapassando, em alguns momentos, o solicitado”.As intervenções evidenciam pensamento criativo, crítico e cuidadoso sobre o ser criança numa espécie de “ginásio” onde se praticou a flexibilidade, a resistência e a agilidade – do pensar.Este desafio significou, também, um olhar sobre si próprio (enquanto criança) e sobre os seus interesses e desejos”.		
		Desafios no Primeiro Ciclo	“Desafio: Coleccionar perguntas! Momento alto: Apresentação da Pipa (Personagem da história “Pergunto, logo existo!”, de Joana Cavalcanti). Situação de destaque: Caixa de Perguntas da Pipa - exploração da caixa enquanto espaço especial para “guardar” perguntas e proposta de realização de uma caixa (a caixa de perguntas da sala). “Desafio: “Podemos sentir o silêncio?”. Momento alto: Intervenção de uma aluna: “Podemos pensar o silêncio?”. Situação de destaque: O estímulo apresentado conduziu ao cogito de R. Descartes: Penso, logo existo!” “Desafio: As perguntas são todas iguais? Têm todas o mesmo tamanho? A mesma forma? Momento alto: Participação espontânea de uma menina: “Há perguntas grandes e perguntas pequena; Há perguntas estranhas e perguntas sérias!”. Situação de destaque: A comunicação da aluna serviu de “rampa” de lançamento para colocar as perguntas em categorias reconhecendo “espécies”/tipos de perguntas: grandes, pequenas, entaladas, engraçadas, tímidas, curtas, difíceis, tontas,...” “Desafio: Exploração do cogito de Descartes: Penso, logo existo! Momento alto: Indagação em torno do nome do filósofo: “Descartes de descartar?”; “Posso acrescentar uma coisa? E se for: Penso, logo existo com sentimentos?” Situação de destaque: O grupo conseguiu fazer uma ligação, muito forte, à sessão anterior deixando nos alunos uma vontade crescente em conhecer o filósofo e as suas ideias”. “Desafio: Pensar nas perguntas entaladas. Momento alto: Participação espontânea de um menino: “Eu tenho uma pergunta entalada. Situação de destaque: Esta sessão permitirá, num próximo momento, identificar “locais” onde estão as perguntas entaladas e descobrir formas de as desentalar”.	9	

			“Desafio: Transformação do cogito de Descartes: Penso, logo existo! Em “Amo, logo existo!” para posterior construção de uma carta de amor. Momento alto: Intervenção livre de uma aluna: “Essa frase assenta-me bem...confesso que estou apaixonada.” Situação de destaque: O grupo refletiu sobre a problemática da existência, ligando o lado o racional ao emotivo, aos afetos.” “Desafio:Pensar no lugar (do corpo) onde estão entaladas as perguntas e explorar modos de as desentalar (estratégias para desentalar perguntas). Momento alto: Lista de sítios onde se costumam entalar perguntas. Situação de destaque: Esta sessão permitirá, num próximo momento, encontrar os motivos pelos quais há perguntas que ficam presas muito tempo”. “Desafio: Carta de amor (ao jeito de Descartes). Momento alto: Discussão de ideias sobre a carta de amor ideal. Situação de destaque: O grupo comprometeu-se a trazer os materiais necessários para a construção da carta de amor e foi reforçada a prática da escuta ativa”. “Desafio: Refletir nos motivos pelos quais há perguntas que ficam presas muito tempo. Momento alto: A intervenção de uma menina: “Tenho uma pergunta que já está velha, pois está presa há muito tempo e parece que já tem rugas.”Situação de destaque: Nesta sessão foram ainda feitas algumas partilhas sobre as razões apresentadas [durante a atividade]”.	
	Relação escola-família	“No final da sessão foi cantada a lengalenga filosófica, destacando-se a seguinte declaração de uma menina: “Posso ensinar a lengalenga ao meu avô? É que ele gosta muito de esticar o pensamento.” Aqui a sessão foi valorizada tendo aproveitado para explicar a importância de partilhar as ideias (das sessões de Filosofia) com a família. Este momento fortaleceu a articulação/comunicação escola-família”. “Foi acordado com os professores titulares a tarefa de solicitar a ajuda dos pais para apontar as questões que chegam a casa no âmbito das sessões”.	2	
	Relação da FpC com conteúdos programáticos	“As sessões de FpC além de colocarem em movimento o Programa de M. Lipman primam por articular as suas linhas de ação com as orientações do Ensino Pré-Escolar numa relação estruturada e séria com a Educadora e a Auxiliar da sala”. “As intervenções promoveram uma reflexão, em CIF- Comunidade de Investigação Filosófica, sobre a noção de liberdade e de livre-arbítrio. Sendo este um dos temas principais tratados pela tradição da filosofia o grupo identificou a ideia de liberdade enquanto vontade, tal como Aristóteles o fez! Para ele, tal como para estas crianças, a liberdade está baseada na possibilidade de realizar escolhas orientadas pela vontade”. “As intervenções comprovam envolvimento no desafio solicitado e motivação para a Filosofia e para o filosofar. A ideia será a Filosofia acompanhar (a partir da caixa das perguntas) a aprendizagem da leitura e da escrita dos anos. A FpC será, assim, uma aliada neste processo de escrita e de questionamento do mundo e de si próprios”. “As intervenções atestam o envolvimento no desafio solicitado e o reconhecimento da importância da Filosofia e do filosofar, enquanto arte de pensar com liberdade, na vida de todos e de cada um. Esta adesão à questão de partida permitirá apresentar o filósofo R. Descartes e explorar o cogito”. “Esta sessão permitirá, num próximo momento, distinguir perguntas filosóficas de não filosóficas e trabalhar a ideia de pergunta entalada”.	5	

Anexo 33 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 13

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Importância da reflexão	Reflexão Contínua	Contexto extraescola	“Gosto muito de desenhar, embora nem sempre tenha disponibilidade para o fazer. Desenhar é uma forma de conforto...Não desenho algo específico, mas gosto imenso de desenhar legumes e paisagens, especialmente quando preciso de me concentrar em algo”.	1	3
		Contexto escolar	“No meu dia-a-dia deixo-me facilmente guiar pelos pensamentos e ideias dos meus alunos. Enquanto professor e educador, considero que ensinar é uma troca entre ambas as partes...Todos os dias eu dou um pouco de mim e em contrapartida os alunos dão também um pouco deles. [...] guardo com frequência todos os bilhetes e desenhos que os meus alunos me oferecem, devidamente datados. Também eu, acabo, muitas vezes, por lhes desenhar algo”.	2	
			“O início de ano letivo costuma ser pautado pela normal azáfama...alunos e professores caminham e cruzam-se nos corredores...mochilas e materiais estão empilhados à porta da sala de aula, prontos para serem arrumados nos cacifos...Começo mais um dia...mais uma direção de turma...já são meus alunos há três anos, mas este ano, para além de professora sou também diretora de turma. A curiosidade normal espreita do lado de dentro da porta. Quem será que vai ser a nossa diretora de turma, perguntam eles.... Estivemos juntos cerca de duas horas; parecem-me felizes...conversámos e transmiti as informações que são mais importantes para este início de ano letivo e relembrei outras, uma vez que estão no último ano do terceiro ciclo. Saíram contentes...vamos ver como corre o ano”.		
Práticas pedagógicas	Ação docente	Desafios diários	“Estamos no início do mês de outubro...os alunos do 9ºano foram desafiados a desenvolver um projeto interdisciplinar subordinado à temática da saúde. Sou professora de duas turmas, mas os meus alunos não são iguais e por isso gosto de fazer ajustes ao modo como apresento as tarefas a desenvolver, bem como leciono e apresento os conteúdos. O dia de hoje começou com a turma da qual não sou diretora de turma...adoro estes miúdos...sabem como me fazer feliz...o dia de hoje correu muito bem.. expliquei qual o objetivo do projeto e os conteúdos que vamos lecionar...e eis que sai a primeira questão..”Professora, este ano a professora também vai fazer os mapas de conceitos?”. Claro que sim, respondi eu. Esta turma gosta muito dos mapas de conceitos, mas gostam particularmente de contribuir para a sua construção. No final da aula tive direito a beijinhos e a uma flor de papel (fingi que não os vi a fazer a mesma)”. “Este ano tenho duas turmas de 11ºano...os alunos estão misturados...o desafio é estimular alunos que estão desmotivados e com pouca apetência para o estudo a desenvolver estratégias que os ajudem a atingir os seus objetivos. As aulas têm corrido bem, até ao momento. Embora ache que falo muitas vezes para as “paredes”, a maioria dos alunos vem ter comigo no final das aulas para esclarecer as dúvidas e pedir sugestões para organizarem o estudo e os apontamentos”. “Durante três dias os alunos do 11ºano viveram uma experiência diferente, que vai para além do contexto de sala de aula. Em conjunto com as professoras de Biologia e Geologia, o professor de Economia e o de Educação Física, transportámos a sala de aula para o Geopark Estrela. Aqui puderam desfrutar de uma sala de aula e de uma aula diferente. Deixámos os livros, o projetor e os cadernos para trás. Recorremos ao digital...e in loco os alunos tiveram de construir um diário da viagem, em formato digital, registando elementos observados e informações sobre cada uma das paragens. Foram três dias de muita conversa e	3	3

			partilhas, mas acima de tudo a transformação da sala de aula, permitiu a aquisição de novas aprendizagens e competências que o espaço físico da sala de aula não permite”.		

Anexo 34 – Análise de conteúdo do “Diário de Práticas” da Participante 14

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Importância da reflexão	Reflexão Contínua	Contexto escolar	“Ensino, que bicho papão é este? Para mim é apenas o bicho por quem me apaixonei...O dia a dia no Colégio nunca é igual, cada turma dá-nos perspectivas diferentes de ver as coisas e saberes que nos fortalecem enquanto aprendizes/professores”.	1	1
Práticas pedagógicas	Ação docente	Desafios diários	“Contudo, vou relatar um momento que passei este ano letivo, mais precisamente algures no mês de abril, numa das minhas inúmeras substituições aos alunos do quinto ano de escolaridade. Bom, ir ao quinto ano, não é bem a minha praia, contudo, valores mais altos se levantam, quando se trata de organizar o trabalho em Departamento. Esta turma, em particular até correu bem, no meio das suas inúmeras perguntas, inseguranças e receios, querem agradar quem lá vai e como me parece que não devem ser prejudicados, vamos lá para o quinto ano!!!”	5	5
			“E durante algumas semanas lá fui para esta turma de quinto ano, sempre com grande disponibilidade... a dada altura já tinha alunos a dizer que queriam que passasse rápido para chegarem ao 7ºano para me terem como professora... imaginem só... quando eles souberem que não é bem assim... já não vão querer...”.		
			“Na qualidade de Diretora de Turma nem sempre é fácil de gerir tudo e todos... Esta função requer disponibilidade, paciência e capacidade para lidar com pais e alunos. Não me consigo dissociar das minhas funções quando não as estou a exercer, costumo dizer aos pais que quando vou embora do Colégio “não coloco os vossos filhos no cacifo e na manhã seguinte vou lá buscá-los”... Para mim as suas vitórias são também um pouco minhas e os seus pontos menos fortes também... Não tenho por hábito andar atrás deles, só porque sim, porque como Diretora de Turma tenho que saber de tudo, estou cá quando eles precisam e chego até onde me deixarem chegar... Na minha perspectiva as coisas só correm bem se todos trabalharmos para o mesmo propósito, quer Encarregados de Educação e alunos e é esta a mensagem que passo na primeira reunião”.		
			“Enquanto Coordenadora de Departamento é complicado... pois sinto a responsabilidade de um conjunto de pessoas às quais tenho que ajudar mediante o que me é possível... Somos todos diferentes, com maneiras de pensar e estar bastante diversificadas e temos que arranjar um equilíbrio para podermos trabalhar em conjunto. O meu papel não é e nunca foi de derrubar ninguém, porque se eles caírem eu também vou cair... Mas por vezes a gestão não é fácil, porque muitas vezes é preciso substituir colegas que por variadíssimos motivos não podem estar presentes, contudo, só tenho a agradecer a prontidão das colegas mais próximas em variadíssimas situações pelo que o departamento já passou...”.		
			“Enquanto membro da Equipa do Plano de Ação Disciplinar também não é mais fácil, porque esta equipa talvez seja vista pelos alunos como a equipa que castiga e isso nem sempre é assim... Estamos cá para sinalizar comportamentos menos corretos dos alunos, mas também como membros que podem ser uma mais-valia para os mesmos... A tarefa difícil não é conversar com os alunos e respetivas Diretoras de Turma, mas sim por vezes as reuniões que porventura possamos ter com Encarregados de Educação que não conhecemos... Nesta situação não sabemos bem para o que vamos, pode até haver reciprocidade da outra		

			parte ou não... Já tivemos reuniões bastante duras e complicadas, contudo, o mais importante é acreditar-mos no propósito desta equipa. Este trabalho requer tempo que por vezes é muito escasso".		

Anexo 35 – Análise de conteúdo da questão final que integra os “Diários de Práticas”

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	F/I	F/SC
Importância da reflexão	Avaliação global positiva	Conhecimento sobre si próprio	"É interessante para termos uma perspetiva geral dos nossos dramas e ansiedades. O que vai na nossa alma, nos nossos pensamentos...".(P1)	9	27
			"Desde o meu estágio pedagógico que não fazia uma reflexão por escrito. Tenho por hábito analisar o meu desempenho, principalmente quando tenho de encontrar solução para alguma dificuldade com a turma ou alunos. Mas daí resulta alguma pesquisa e pequenas anotações. Em forma de diário é a primeira vez".(P3)		
			"Li há muito, não posso precisar aonde, que um diário se define pela contradição entre a vontade de falar e a de guardar segredo. Consciente desta verdade, sei que o que escrevi constituiu o meu desejo de tornar memória, num tom confessional e intimista, uma realidade que, embora correndo o risco de ser filtrada por uma subjetividade, é verdadeira. Os diários são formas de transmitir e veicular o pensamento dos professores".(P4)		
			"Considero que os diários constituem elementos úteis para reflexão e análise da prática pedagógica, uma vez que ao escrever e organizar os pensamentos para colocar em papel, [...] conseguimos refletir sobre algumas questões".(P5)		
			"[...] poderá ser útil no sentido de se deixar escrito o que vai acontecendo ao longo do ano letivo e poderá vir a servir de referência e reflexão sobre o nosso trabalho".(P6)		
			"[...] Creio que os diários serão, de facto, importantes não só para o professor expressar os seus pensamentos mas também para permitir a sua análise. Estes registos permitirão, na minha ótica, ao docente fazer uma análise sobre situações que o agradam, desagradam e/ou angustiam...".(P10)		
			"Os diários são uma forma de nos expressarmos, manifestar as preocupações e as frustrações que nos aparecem no caminho. Algo que ajuda a desabafar e a refletir sobre quais são as melhores estratégias ou quais foram os erros cometidos ao longo do ano".(P11)		
			"Pensar sobre nós é de algum modo obrigar-nos a repensar a forma como encaramos o processo de aprendizagem e a escola. Os alunos não são todos iguais e as exigências e necessidades dos alunos atualmente são muito diferentes das existentes, por exemplo, há cinco anos".(P13)		
			"É importante ter um registo daquilo que vamos produzindo, as expectativas que gostaríamos de atingir, ou o que atingimos, contando assim um pouco do nosso percurso".(P14)		
		Conhecimento sobre o outro	"Para quem observa, analisa, avalia a prática de um professor, talvez seja a melhor forma de promover a reflexão e a troca de ideias".(P9)	2	
			"Para mim, ensinar é um desafio e tenho o cuidado, embora não seja fácil, de me adaptar ao grupo de alunos que tenho à minha frente. Tento, sempre que possível, conhecer um pouco dos gostos dos meus alunos, quais os seus interesses e como se imaginam no futuro. É uma forma de estabelecer ligação com eles e de os fazer sentir que podem expressar as suas ideias e que de alguma forma também as podem registar".(P13)		

		Autoaperfeiçoamento	"Se ajuda a alterar alguma coisa, forma de agir ou atuar? A médio/longo prazo sim...Percebemos como está estruturado o nosso pensamento, como percebemos as diferentes situações e podemos corrigir algumas".(P1)	11	
			"Eu no meu dia a dia faço mais reflexões do que as que escrevi, pois diariamente ao final do dia gosto de ficar um pouco sozinha e fazer um balanço do meu dia, perceber o que correu bem, o que correu mal e o que posso fazer diferente".(P2)		
			"Penso que este seja útil não só como instrumento de reflexão, como para registrar estratégias que poderão ser melhoradas e postas em prática novamente".(P3)		
			"Através deles [dos diários] o professor faz uma introspecção da sua atuação profissional, cria consciência individual do que está a experienciar, obtendo um <i>feedback</i> e estímulos de melhoria. No início do meu exercício profissional os diários foram um instrumento de recurso reflexivo e que me recordo com certa nostalgia após 30 anos dedicados ao ensino. Foram um suporte fulcral para o desenvolvimento de estratégias de ação em todos os campos do processo ensino-aprendizagem".(P4)		
			"Este diário serviu para, nos dias em que estava mais aborrecida com algumas situações, parar e pensar um pouco sobre como poderia melhorar no ano letivo seguinte. Há sempre uma forma de melhorar a forma como desenvolvemos a nossa prática letiva e a reflexão sobre algumas questões pode levar-nos a evoluir, no sentido de melhorar. Devemos acreditar que há sempre uma forma de contornar as questões letivas e pedagógicas para que possamos desenvolver a nossa prática pedagógica com sucesso".(P5)		
			"Frequentemente, e em especial no final de cada ano letivo, faço uma reflexão sobre o ano que termina, os momentos positivos e os que poderiam ter corrido melhor. Tendo em conta as conclusões a que chego, faço planos para o ano letivo seguinte, tentando manter situações que correram bem e melhorar as que correram menos bem ou até mesmo abolir algumas práticas que me pareceram favoráveis mas que mostraram o contrário após a sua realização. Ao elaborar o diário, essa reflexão é feita com uma maior assiduidade e, uma vez que é feita através da escrita, será uma reflexão mais consciente e, por isso, mais eficaz".(P7)		
			"Todas as reflexões que envolvem o pensamento sobre o ato educativo é de relevante importância. A velocidade com que vivemos em determinados momentos no ano letivo tornam quase impossível esse ato de refletir. O preenchimento do dia com as diferentes tarefas e não só as profissionais, assim o determinam. Pessoalmente trabalho bastante fora do local de trabalho ou nos tempos para tais dedicados. Boas didáticas, estratégias e decisões surgem a conduzir, ou em momentos extraprofissionais e de pretensão descanso".(P8)		
			"O meu diário de práticas deveria ser gravado oralmente. Todos os dias que saio do colégio e venho a conduzir por 20-30 min até casa fico num "tête a tête" comigo a pensar no que correu bem, no que correu mal, no miúdo que fez assim...e porquê...na miúda que não estava bem...o que já fiz da minha "to do list", o que ainda falta fazer e até quando. Por vezes preciso de mais uns minutos em silêncio no carro antes de chegar às conclusões do dia. Claramente que os diários são ótimos para analisar a nossa prática. É o que mais fazemos na nossa cabeça. Escritos é que já se tornam difíceis, sobretudo se não for integrado na nossa rotina diária".(P9)		
			"Permitem, de igual forma, rever práticas ou situações que o professor poderá repetir (ou não) na sua prática docente, funcionando, de igual forma, como um precioso auxiliar de memória".(P10)		
			"O que melhorar de uma próxima vez, o que resulta e o que pode ser reestruturado".(P11)		

			"Considero que a partir do diário, constroem-se mais condições para o diálogo, para o melhoramento da ação docente e para reflexão do trabalho realizado".(P12)	5	
		Registo e balanço de atividades desenvolvidas	"Poderá até servir para registar a progressão ou regressão de alguns alunos e algumas situações importantes, das quais nos vamos esquecendo ao longo do ano letivo".(P6)		
			"Na minha opinião, a escrita de um diário torna-se útil na medida em que ficam registadas algumas atividades realizadas e a respetiva autoavaliação".(P7)		
			"Como hábito antigo dos tempos de mestrando, socorro-me frequentemente do gravador de voz do telemóvel para deixar curtos lembretes, ou mensagens profissionais que mais tarde são traduzidos em pesquisas, ou finalização de estratégias de trabalho. Esta atividade, sem dúvida que é desgastante e absorvente de energias. Ou não fosse o cérebro de um professor uma máquina constante que se encontra em estado <i>ON</i> , em que muitas vezes a descansar não comuta para o estado de <i>OFF</i> ".(P8)		
			"Os diários são uma ferramenta poderosa de registo de práticas docentes, de sentimentos, de dificuldades e de conquistas".(P12)		
	Avaliação global negativa	Tempo despendido	"O registo diário dos nossos pensamentos são uma forma de nos ajudar a relembrar um acontecimento ou facto marcante da nossa vida profissional, se assim o quisermos. Por vezes registo as frases ou os comentários que algum aluno fez a propósito de algum assunto, ou ideias que defende relativamente a temas mais controversos. No entanto não é um registo sistemático ou propositado. Depende muito dos dias, das aulas ou do aluno em si". (P13)	2	2
			"Os diários são instrumentos úteis mas roubam tempo...".(P2) "[...] na minha opinião, os diários, se forem impostos e obrigatórios, são apenas mais uma burocracia entre muitas outras que os docentes já têm no seu dia-a-dia e que tanto tempo lhes ocupam. Nem sempre temos tempo e oportunidade para escrever reflexões e no caso das turmas serem mais complicadas acabamos por ocupar o pouco tempo livre de temos na pesquisa de novas estratégias para motivar os alunos, deixando assim para segundo plano documentos como estes".(P6)		

Ressalvamos que se verificam de forma repetida alguns números de participantes, uma vez que ao justificarem, fazem-no com várias ideias na mesma resposta, o que propicia a sua inserção em mais do que uma subcategoria e/ou indicador.

Anexo 36 - Descrição da primeira aula observada com gravação de vídeo do Participante 1

Escola, ano e turma: Colégio XXXX, turma de décimo ano

Disciplina: Ed. Física

Professor e Diretor de Turma: XXX

Tema: Ginástica de aparelhos

N.º de alunos: 19

Faltas: 0

Data: 23/03/2022

Hora: 8h20-9h20

O professor é o primeiro a chegar ao ginásio. Chegam, entretanto, alguns alunos e vão conversando todos informalmente e de outros assuntos, dado que o professor também é o Diretor de Turma. Este aproveita igualmente para se descalçar e calçar as sapatilhas próprias para o ginásio.

Pede aos alunos presentes para se sentarem, de forma a iniciar a aula. Os mesmos continuam a conversar sem obedecer ao solicitado, pelo que o professor repete a instrução. Há alunos ainda a chegar.

Dá-se o início da aula com o professor a perguntar quem tinha sido a dar o aquecimento na aula anterior, para que pudessem mudar de colega. Incumbiu então um aluno de dar o aquecimento, mas antes faz a ligação com a aula anterior, referindo que tal como havia falado, iria dividir a turma entre rapazes e raparigas, uma vez que os exercícios tinham graus diferenciados de dificuldade. Perguntou quem queria iniciar o salto em altura, mas a resposta não foi consensual, pelo que foi o professor a decidir que os rapazes começariam e as raparigas ocupar-se-iam da barra, trave e plinto. É de destacar que o professor também está sentado a conversar com os alunos, mas num banco e em posição superior. Antes ainda de iniciar o aquecimento, explica os procedimentos em cada estação de exercícios para os que ainda têm dificuldades.

Seguidamente, pede então que se inicie o aquecimento com a colega a orientar a turma nos exercícios. O professor vai analisando o grupo e aproveita para beber água. Organiza, entretanto, os colchões para a prática. O aquecimento prossegue sob o olhar atento do docente, que se encontra de pé, mas distanciado dos alunos para terem espaço de movimentação. Ainda chegam alunos ao ginásio, que se juntam ao restante

grupo sem intervenção do professor que se apercebe das chegadas tardias, mas não intervém.

Terminado o aquecimento, solicita ajuda para preparar as diferentes estações de exercícios, elevando o tom de voz no momento de dar indicações precisas para a instalação dos diferentes equipamentos e para o funcionamento dos grupos.

O professor dá ordens para iniciar e a seguir centra-se em cada estação com mais tempo e atenção para ver o desempenho de cada aluno e comentar com o mesmo. Nos casos em que o exercício não foi realizado corretamente, o professor pede para parar o exercício para explicar o que não está bem, exemplificando ele próprio os movimentos adequados.

À meia hora de aula, os alunos trocam de estações por indicação do docente, relembrando alguns procedimentos ao grupo das raparigas. Chama a atenção de uma aluna para que tire o fio do pescoço. O professor observa os desempenhos e ajuda cada aluno depois da execução.

Passado um tempo, vai buscar um Ipad para filmar a estação das raparigas. Quando todas terminam, o professor reúne-as e mostra os vídeos às alunas, havendo comentário conjunto.

Terminada a aula, solicita a todos os alunos que parem e comecem a arrumar os equipamentos; com tudo arrumado, pede que se sentem, sendo que o próprio também o faz para referir que na aula seguinte retomariam os exercícios realizados, reconhecendo perante todos que as raparigas tinham tido menos tempo de execução do que os rapazes. No entanto, justificou que ao contrário dos rapazes, foram filmadas e analisaram o que fizeram. Reforça as alunas positivamente, fazendo sobressair que já havia raparigas em condições técnicas para se juntarem ao grupo dos rapazes com melhores execuções. Para terminar, eleva a voz e pede para o ouvirem, dizendo posteriormente que os alunos não devem ficar preocupados se ficam mais aquém; o importante é a técnica bem feita e não a distância/altura que saltam. Questiona se há dúvidas, os alunos respondem que não e, por fim, o professor termina a aula desejando boa sorte para o teste de Filosofia que teriam na hora seguinte.

Anexo 37 - Descrição da primeira ficha de observação da classe do Participante 1

I - Elementos fornecidos pelo professor (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação; plano da lição):

- Destacam-se as conversas informais com os alunos antes de a aula começar indicando boa relação;
- Antes da aula começar, o professor explicou os objetivos da aula.

II - Estrutura verificada pela observação (organização de conteúdos, atividades e tarefas, material pedagógico, avaliação):

- Começa a aula a horas;
- Estabeleceu a ligação entre a aula anterior e a presente;
- Deixou que os alunos escolhessem quem começaria em determinada estação, mas depois teve que ser o professor a tomar a decisão final, dada a falta de consenso;
- Há um período ainda longo de introdução da aula, pré-aquecimento, com o professor preocupado em rever os exercícios a serem realizados nas várias estações;
- Responsabiliza os alunos pela colocação do material nos locais apropriados do ginásio, auxiliando-os;
- É claro quando refere que os primeiros exercícios são sempre de aquecimento e não para avaliação;
- Evidencia o domínio dos conteúdos, até porque mais do que explicar, o professor exemplifica a execução concreta dos exercícios;
- Verifica com frequência se há dúvidas;
- Termina a aula um pouco mais cedo, porque a seguir os alunos teriam teste de Filosofia.

III - Dinâmica da comunicação:

- A comunicação é clara e audível;
- Eleva o tom de voz sempre que há uma informação importante a transmitir;
- Mostra entusiasmo com o tema da aula;
- Abre espaço a que os alunos conversem entre eles no decorrer da aula;
- Trata os alunos pelo nome.

IV - Aspectos predominantes da relação (professor-aluno; aluno-aluno):

- A relação professor-aluno e aluno-aluno é de respeito e camaradagem;
- Encoraja à execução correta dos exercícios, reforçando positivamente os alunos.

Anexo 38 - Descrição da segunda aula observada com gravação de vídeo do Participante 1

Escola, ano e turma: Colégio XXXX, turma de décimo ano

Disciplina: Ed. Física

Professor e Diretor de Turma: XXX

Tema: Ginástica de solo e de aparelhos

N.º de alunos: 19

Faltas: 0

Data: 27/04/2022

Hora: 8h20-9h20

O professor chega ao ginásio, calça as sapatilhas e aguarda pelos alunos que vão chegando. Desta vez chegam e vão-se sentando a conversar. Depois, o professor junta-se à conversa, sentando-se na trave a aguardar a chegada dos restantes alunos.

Entretanto, refere que irão começar pelo aquecimento; enquanto isso, chegam alunos e cumprimentam o professor. A seguir, o docente questiona quem tinha dado o aquecimento na aula anterior, para poderem trocar por outro colega.

Enquanto ocorre o aquecimento, o professor diz que a pandemia já está a acalmar e podem finalmente combinar o jantar que tinham pendente.

Finalizado o aquecimento, dá ordens precisas para a composição das estações e organização de colchões. Quem chega, entretanto, o professor pede para aquecerem primeiro. Coloca música, enquanto chama a atenção que há um colchão colocado no chão de forma incorreta. Antes de iniciarem, sobe a voz e pede para ouvirem as indicações com atenção. Vê quem falta para organizar os grupos de alunos, dividindo-os pelas várias estações; ressalva a criação de uma área própria para o caso de haver alunos que queiram fazer pinos.

Os alunos iniciam as atividades sob o olhar atento do professor. Quando não corre bem, o docente dá dicas e exemplifica. Toda a aula decorre com exercícios e orientações individualizadas, trocando os alunos de estação à ordem do professor. Não há um tempo pré-definido para a troca.

Seguidamente, o professor pede aos alunos para se sentarem e dá novas instruções para saltos com um tom de voz mais elevado (a música também contribui para o aumento do ruído). Quando todos terminam, o professor demonstra exercícios para colmatar possíveis falhas.

A aula termina, referindo o professor que não precisam de arrumar o equipamento porque tem outra aula a seguir nos mesmos moldes. Desliga a música e despede-se dos alunos que vão saindo do ginásio a conversar.

Anexo 39 - Descrição da segunda ficha de observação da classe do Participante 1

I - Elementos fornecidos pelo professor (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação; plano da lição):

- Destacam-se as conversas informais com os alunos antes da aula começar e o assunto da marcação de um jantar, indiciando boa relação;
- Antes da aula começar, o professor explicou os objetivos da aula.

II - Estrutura verificada pela observação (organização de conteúdos, atividades e tarefas, material pedagógico, avaliação):

- Começa a aula a horas;
- Não estabeleceu a ligação entre a aula anterior e a presente;
- Não deixou os alunos escolherem a estação que queriam; foi o professor a ditar logo de início quem fazia o quê e onde;
- É a seguir ao aquecimento que o professor revê os exercícios a serem realizados nas várias estações;
- Responsabiliza os alunos pela colocação do material nos locais apropriados do ginásio, auxiliando-os;
- Utilizou música como fator motivacional;
- Evidencia o domínio dos conteúdos, até porque mais do que explicar, o professor exemplifica a execução concreta dos exercícios;
- Verifica com frequência se há dúvidas;
- Termina a aula a horas.

III - Dinâmica da comunicação:

- A comunicação é clara e audível;
- Eleva o tom de voz sempre que há uma informação importante a transmitir;
- Mostra entusiasmo com o tema da aula;
- Abre espaço a que os alunos conversem entre eles no decorrer da aula;
- Trata os alunos pelo nome.

IV - Aspetos predominantes da relação (professor-aluno; aluno-aluno):

- A relação professor-aluno e aluno-aluno é de respeito e camaradagem;
- Encoraja à execução correta dos exercícios, reforçando positivamente os alunos.

Anexo 40 - Descrição da primeira aula observada com gravação de vídeo do Participante 2

Escola, ano e turma: Colégio XXXX, turma de nono ano

Disciplina: Ciências Naturais

Professora e Diretora de Turma: XXXX

Tema: Circulação sistêmica e circulação pulmonar

N.º de alunos: 26

Faltas: 0

Data: 04/04/2022

Hora: 9h30-10h30

A porta está fechada, a professora é a primeira a entrar e depois os alunos. Segue para a sua mesa, enquanto os alunos se sentam, vai preparando os materiais e ligando o computador. Aguarda pela chegada de todos os alunos, observa a sala e liga o projetor. O barulho diminui e a professora refere que a correção do teste será feita na aula seguinte, projeta o "Portal do Professor" (ferramenta do colégio para a escrita de sumários) para os alunos registarem a lição, data e sumário, tanto da presente aula como da anterior. De seguida, pergunta se já pode começar; entretanto, chegam alunos atrasados e a professora observa-os a sentarem-se.

Os alunos registam o sumário e a professora pede que assim que a tarefa termine, que abram o manual numa página específica. Tira o casaco e aguarda. Começa por mencionar a aula anterior, fazendo a ponte para a presente aula e colocando questões a que os alunos respondem de forma indiscriminada. Quando as respostas estão corretas, a professora retribui com um: "Bingo". Olha para os alunos enquanto revê a matéria da aula anterior. Através de um *PowerPoint*, inicia a matéria, vai falando e colocando questões aos alunos. Toda a aula decorre desta forma com os alunos a colocarem o braço no ar e a professora a parar a teoria para esclarecer, chamando os alunos pelos nomes.

A certa altura, coloca um vídeo a sintetizar a matéria. Entretanto, há um aluno que não se sente bem e pede para ir à casa de banho. Com a demora, a professora pede a outro aluno que vá ver o que se passa, solicitando que o mesmo recorra também a uma auxiliar.

De seguida, a professora pede para realizarem determinados exercícios do manual e aguarda a sua execução. Para quem não tem manual, a professora mantém a imagem do exercício projetada no quadro. Passado uns minutos, começa a querer

resolver os exercícios. Portanto, lê a pergunta e coloca as questões do manual a alunos específicos, chamando a atenção de um outro aluno que está distraído.

Batem à porta e o colega refere que o outro colega que se sentiu mal está a medir a febre. Há silêncio. Perante a resposta de um colega, a professora pede aos restantes para validarem a resposta dada. Coloca uma questão de revisão e um aluno responde, ao que a professora reforça positivamente: "Muito bem. 100 pontos para ali". A correção prolonga-se, dando a professora tempo para os alunos pensarem e darem as respostas. Inicia registos no quadro ao lado da projeção, para clarificar algumas dúvidas que surgem a partir dos exercícios. Há um aluno que espirra e não tem lenço; fica agarrado ao nariz e a professora rapidamente acode com um rolo de papel existente na sala, perguntando se também precisa de álcool gel, para desinfecção. A seguir, continua a corrigir exercícios e dá exemplos concretos relacionando as Ciências com a Educação Física.

A partir daí, vai explicando a matéria e introduzindo novos dados. Vai questionando e coloca questões aleatoriamente. Volta ao manual e vai fazendo exercícios com os alunos. Toda a restante aula decorre com a professora sempre perto da sua mesa e do quadro.

Dita respostas aos alunos quando se justifica por não terem a resposta correta. De seguida, dita apontamentos que os alunos registam no caderno. A professora finaliza a aula dizendo: "Não vos prendo mais. Amanhã há mais". Relembra que devem trazer o teste na próxima aula, para o corrigirem. Os alunos vão abandonando a sala.

Anexo 41 - Descrição da primeira ficha de observação da classe do Participante 2

I - Elementos fornecidos pelo professor (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação; plano da lição):

- A professora já antecipa o plano da aula seguinte, referindo o que irão fazer e os materiais necessários.
- Na presente aula, pede para registarem o número da lição, data e sumário tanto do dia como da aula anterior.

II - Estrutura verificada pela observação (organização de conteúdos, atividades e tarefas, material pedagógico, avaliação):

- Começa a aula a horas;
- Os conteúdos seguem uma estrutura através do *PowerPoint*, que vai complexificando com o avançar da aula;
- A par com a teoria lecionada através de suporte informático, os alunos registam elementos no caderno com ordem da professora;
- Evidencia o domínio dos conteúdos, fornecendo exemplos concretos de aplicação no dia-a-dia e explicando de forma clara e pausada com desenhos no quadro;
- Verifica com frequência se há dúvidas acerca do lecionado, corrigindo todos os exercícios que pede para os alunos realizarem;
- Não circula pela sala;
- Termina a aula a horas.

III - Dinâmica da comunicação:

- A comunicação é clara;
- Nunca eleva o tom de voz;
- Mostra algum entusiasmo com o tema da aula e com as participações constantes dos alunos;
- Os alunos só intervêm com o braço no ar;
- Trata os alunos pelo nome.

IV - Aspetos predominantes da relação (professor-aluno; aluno-aluno):

- Valoriza as respostas dos alunos, integrando-as na leção da parte teórica;
- Há muitos alunos que não intervieram em momento algum da aula;
- A relação aluno-aluno é de cumplicidade e de alguma conversa;
- Respeita a expressão de diferentes pontos de vista.

Anexo 42 - Descrição da segunda aula observada com gravação de vídeo do Participante 2

Escola, ano e turma: Colégio XXXX, turma de nono ano

Disciplina: Ciências Naturais

Professora e Diretora de Turma: XXXX

Tema: Transmissão do impulso nervoso

N.º de alunos: 26

Faltas: 0

Data: 23/05/2022

Hora: 9h30-10h30

A professora entra, liga o projetor e depois entram os alunos. Vai preparando o material, sendo que vários alunos vão até à mesa da professora enquanto a aula não começa para trocarem algumas palavras, dado que a mesma é também Diretora de Turma. O barulho diminui, os alunos preparam os materiais. A professora prepara o *PowerPoint* a apresentar, dita o sumário e pede para os alunos abrirem o manual numa página específica.

Antes de começar, a professora desenha uma imagem e pergunta de que se trata. Os alunos respondem e a professora continua a fazer perguntas, revendo simultaneamente a matéria dada na aula anterior. Ao desenho acrescenta informação de acordo com a participação dos alunos. A professora refere que há uma parte específica da matéria que fará diferença para quem vai para Ciências no décimo ano. Depois das revisões, inicia a matéria nova a partir do desenho do quadro. Uma aluna levanta o braço e a professora para para esclarecer com a expressão "Diz".

Inicia o *PowerPoint* e explica a matéria. Quando termina a explicação pergunta se tudo o que disse faz sentido, os alunos acenam e a professora remete para o manual e consequente realização de dois exercícios: executa-os ao mesmo tempo que os alunos. Depois de os realizarem, pede aos alunos para virarem a página e realizarem a atividade um em cinco minutos. A professora vai circulando pela sala enquanto os alunos realizam os exercícios. Interpela um aluno que não tem manual e tem que ver pelo da colega, dizendo-lhe que o aluno depois explicará a falta de material ao pai.

Entretanto, vão existindo pequenas dúvidas e a professora vai acompanhando e esclarecendo as mesmas enquanto deambula pela sala. Passado o tempo previsto, inicia a correção com os alunos, colocando as questões a alunos específicos. Vai corrigindo

respostas e acrescentando informações para tornar as ideias mais claras. Terminada a correção, avança para o *PowerPoint* e continua a parte teórica, pedindo aos alunos para copiarem as informações. A professora vai até ao fundo da sala e aguarda enquanto copiam.

Depois, no seguimento da matéria, faz ligação à covid-19 e a alguns membros afetados pela infeção. De seguida, continua a dar matéria sem recorrer ao suporte informático para mais tarde começar novamente a passar diapositivos. Há alguns alunos com braços no ar para tirar dúvidas, a professora chama-os pelo nome e esclarece as questões.

Entretanto, para não ultrapassar a hora, a professora confirma o término da aula junto dos alunos e continua com a mesma. Passado uns minutos, refere que na próxima aula continuariam com o assunto, não sem antes chamar a atenção para o facto de uma aluna fazer anos. Pede à turma para cantarem os parabéns, sendo que a professora termina de cantar, dando um beijinho na cabeça da aluna. Despede-se com a expressão "Beijinhos e até amanhã".

Anexo 43 - Descrição da segunda ficha de observação da classe do Participante 2

I - Elementos fornecidos pelo professor (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação; plano da lição):

- Antes da aula iniciar, a professora dita a lição, a data e o sumário.

II - Estrutura verificada pela observação (organização de conteúdos, atividades e tarefas, material pedagógico, avaliação):

- Começa a aula a horas;
- Os conteúdos seguem uma estrutura através do *PowerPoint*, que vai complexificando com o avançar da aula;
- A par com a teoria lecionada através de suporte informático, os alunos registam elementos no caderno com ordem da professora;
- Evidencia o domínio dos conteúdos, fornecendo exemplos concretos de aplicação no dia-a-dia e explicando de forma clara e pausada com desenhos no quadro;
- Verifica com frequência se há dúvidas acerca do lecionado, corrigindo todos os exercícios que pede para os alunos realizarem;
- Circula pela sala durante a aula;
- Chama a atenção para as faltas de material;
- Termina a aula a horas.

III - Dinâmica da comunicação:

- A comunicação é clara;
- Nunca eleva o tom de voz;
- Mostra algum entusiasmo com o tema da aula e com as participações constantes dos alunos;
- Os alunos só intervêm com o braço no ar;
- Trata os alunos pelo nome.

IV - Aspectos predominantes da relação (professor-aluno; aluno-aluno):

- Valoriza as respostas dos alunos, integrando-as na leção da parte teórica;
- Há muitos alunos que não intervieram em momento algum da aula;
- A relação aluno-aluno é de cumplicidade e de alguma conversa;
- Respeita a expressão de diferentes pontos de vista;
- Atenta nos aniversários dos alunos, incluindo o momento de cantar os parabéns em aula.

Anexo 44 - Descrição da primeira aula observada com gravação de vídeo do Participante 3

Escola, ano e turma: Colégio XXXX, turma de sexto ano

Disciplina: Educação Física

Professora: XXXX

Tema: Ginástica de aparelhos

N.º de alunos: 25

Faltas: 0

Data: 07/04/2022

Hora: 15h00-16h00

A professora já está no ginásio e os alunos vão entrando e sentando-se no praticável. Há um aluno lesionado que mostra o trabalho escrito à professora, uma vez que não pode realizar a parte prática da aula e outro que se encontra com o braço ao peito. A professora pede silêncio, diz "boa tarde" e pede atenção. Questiona os alunos sobre a ausência de certos colegas.

Refere o que vão fazer em aula: aquecimento, a seguir preparação física, depois trabalho por estações e se sobrar tempo a professora informa que fará um jogo com a turma. Afirma que se querem jogar no fim têm que colaborar e cumprir tudo a tempo.

Pede que os alunos formem filas com o mesmo número de pessoas em espaços definidos pela própria. Coloca música antes de começarem e verifica o número de alunos por fila; exemplifica o exercício que quer ver feito e dá sinal para começarem observando as execuções que se seguem. Sucede desta forma com uma série de exercícios. Para a música para dar instruções novas, elevando o tom de voz e exemplificando sempre o que pretende. A professora reforça que não interessa a rapidez, é a técnica bem feita.

Terminado o exercício, volta a colocar música para outros exercícios que exemplifica. Pergunta aos alunos qual o exercício que se segue, o que indicia que a sequência já é habitual. De seguida, para a música e termina o aquecimento, pedindo a determinados alunos para começarem a montar os equipamentos. Vai ajudando e dizendo onde colocar os aparelhos especificamente. Depois, dá as instruções antes de começarem, refere que já não é a primeira vez que realizam os exercícios e alerta para os casacos que estão em cima da trave e não devem estar. No mesmo sentido, também chama a atenção de uma aluna que está distraída a olhar para o teto, perguntando-lhe se quer demonstrar o exercício. Como a aluna não sabe, pede a outra para demonstrar.

Seguidamente, divide os alunos por estações. A professora posiciona-se numa estação para ir auxiliando quem realiza os exercícios. Observa tudo atentamente. Há uma aluna com um programa diferente dos restantes, acompanha a professora e realiza a sua parte prática de forma diferenciada, o que implica um esforço acrescido por parte da professora.

Toda a aula decorre desta forma com a professora a auxiliar os alunos nas várias estações. Com tempos definidos, vai pedindo aos alunos para trocarem de estações. A faltarem dez minutos para o término da aula, pede à turma para parar e para se sentarem nos bancos do ginásio, ao que os alunos acedem. Chama determinados alunos para arrumarem os equipamentos.

Quando tudo termina, para a música e diz que vão jogar ao "chão de lava", referindo não terem muito tempo. Os alunos aderem entusiasticamente e o jogo requer destreza física para se movimentarem para onde "não há lava" de acordo com as orientações da professora. À medida que perdem, a professora pede para os alunos irem saindo, desejando "Boa Páscoa".

Anexo 45 - Descrição da primeira ficha de observação da classe do Participante 3

I - Elementos fornecidos pelo professor (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação; plano da lição):

- Antes da aula começar, a professora explicou os objetivos da aula.

II - Estrutura verificada pela observação (organização de conteúdos, atividades e tarefas, material pedagógico, avaliação):

- Começa a aula a horas;
- Os tempos nas várias estações estão bem definidos com a professora a marcar a posição de cada aluno;
- A professora mostra preocupação em que os alunos percebam o que é pedido;
- Responsabiliza os alunos pela colocação do material nos locais apropriados do ginásio, auxiliando-os;
- Evidencia o domínio dos conteúdos, até porque mais do que explicar, a professora exemplifica a execução concreta dos exercícios;
- Verifica com frequência se há dúvidas;
- Utilizou música como fator motivacional;
- Termina a aula a horas.

III - Dinâmica da comunicação:

- A comunicação é clara e audível;
- Eleva o tom de voz sempre que há uma informação importante a transmitir;
- Mostra entusiasmo com o tema da aula;
- Abre espaço a que os alunos conversem entre eles no decorrer da aula;
- Trata os alunos pelo nome.

IV - Aspectos predominantes da relação (professor-aluno; aluno-aluno):

- Refere várias vezes que os alunos já conhecem os exercícios realizados para dar confiança;
- Encoraja à execução correta dos exercícios, reforçando positivamente os alunos.

Anexo 46 - Descrição da segunda aula observada com gravação de vídeo do Participante 3

Escola, ano e turma: Colégio XXXX, turma de sexto ano

Disciplina: Educação Física

Professora: XXXX

Tema: Ginástica de aparelhos e de solo **N.º de alunos:** 25 **Faltas:**0

Data: 05/05/2022

Hora: 15h00-16h00

A professora é a primeira a chegar e os alunos vão entrando na sala a seguir. Pede para se sentarem a aguardar pelos restantes e retira o relógio do pulso a um aluno por precaução. Questiona o atraso dos outros colegas que ainda não tinham comparecido.

Entretanto, os alunos vão colocando dúvidas sobre ginástica e a professora vai respondendo. Ainda há alunos a chegar, a professora diz que não vai esperar mais e inicia a aula. Pergunta se se lembram da sequência do aquecimento, ao que os alunos respondem que sim e a professora pede então para se posicionarem.

Liga a música e solicita que comecem exemplificando exercícios. Chegam, entretanto, mais alguns alunos, mas a professora interpela-os primeiro antes de os deixar entrar. Há um aluno lesionado de braço ao peito que se senta a observar a aula. O aquecimento decorre sempre com a professora a observar e a exemplificar.

De seguida, a professora menciona as tarefas seguintes da aula e dá um minuto para os alunos se ausentarem para irem beber água, uma vez que o ritmo do aquecimento tinha sido elevado. Para a música.

Entretanto, marca as filas de alunos e volta a relembrar os exercícios a serem executados. Dá ordem de início aos grupos e observa. A aluna com outro programa começa a executar os seus exercícios específicos.

Noutra fase da aula, pede a determinados alunos para montarem os equipamentos. O ruído faz-se sentir e depois a professora pede para se sentarem todos nos bancos. Chama duas colegas para demonstrar o que se pretende e a professora dá também orientações sobre o que realizar em cada estação. Neste contexto, aborda um aluno que está a conversar, para exemplificar, ao que este diz não ser capaz.

Divide os alunos pelas estações, liga a música e iniciam atividades sob o olhar atento da professora que vai auxiliando nas práticas. Toda a restante aula decorre desta forma, pedindo a professora no final para os alunos arrumarem os equipamentos e para se posicionarem depois em xadrez para alongarem. A seguir, refere que na semana seguinte teriam novamente aula no ginásio e seria avaliação de minitrampolim e ginástica de solo. Neste ponto, a professora refere a importância da avaliação e de se executarem sempre os exercícios com brio, aproveitando para rever os exercícios a serem executados.

Por fim, dá ordem de saída, desejando boa semana a todos.

Anexo 47 - Descrição da segunda ficha de observação da classe do Participante 3

I - Elementos fornecidos pelo professor (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação; plano da lição):

- Destacam-se as conversas informais com os alunos antes da aula começar indicando boa relação;
- Antes da aula começar, a professora não explicou os objetivos da aula.

II - Estrutura verificada pela observação (organização de conteúdos, atividades e tarefas, material pedagógico, avaliação):

- Começa a aula a horas;
- Os tempos nas várias estações estão bem definidos com a professora a marcar a posição de cada aluno;
- A professora mostra preocupação em que os alunos percebam o que é pedido;
- Responsabiliza os alunos pela colocação do material nos locais apropriados do ginásio, auxiliando-os;
- Evidencia o domínio dos conteúdos, até porque mais do que explicar, a professora exemplifica a execução concreta dos exercícios;
- Verifica com frequência se há dúvidas;
- Utilizou música como fator motivacional;
- Chama a atenção para momentos avaliativos, revendo procedimentos;
- Termina a aula a horas.

III - Dinâmica da comunicação:

- A comunicação é clara e audível;
- Eleva o tom de voz sempre que há uma informação importante a transmitir;
- Mostra entusiasmo com o tema da aula;
- Abre espaço a que os alunos conversem entre eles no decorrer da aula;
- Trata os alunos pelo nome.

IV - Aspectos predominantes da relação (professor-aluno; aluno-aluno):

- Refere várias vezes que os alunos já conhecem os exercícios realizados para dar confiança;
- Encoraja à execução correta dos exercícios, reforçando positivamente os alunos.

Anexo 48 - Descrição da primeira aula observada com gravação de vídeo do Participante 4

Escola, ano e turma: Colégio XXXX, turma de décimo segundo ano

Disciplina: Matemática A

Professora: XXXX

Tema: Números imaginários

N.º de alunos: 21

Faltas: 0

Data: 17/03/2022

Hora: 13h55-14h55

Trata-se uma aula de duas horas, sendo a segunda hora a observada. A primeira foi de exercícios e a segunda de matéria nova.

A professora já está sentada, tem um IPAD ligado a par com o computador porque uma aluna assistirá à aula a partir de casa devido à Covid-19. Os alunos vão chegando e sentam-se, enquanto a docente organiza os seus materiais e posiciona, entretanto, o IPAD junto ao quadro para que quem está em casa consiga acompanhar os registos.

Inicia-se a aula com a professora a registar um cálculo no quadro e a pedir que os alunos o completem. Vai registando vários elementos, colocando perguntas de forma geral, não dirigidas a qualquer aluno em específico. Enquanto faz os registos no quadro, a outra mão está no bolso. Os alunos mostram-se atentos e colocam questões sem braço no ar, mas de forma ordeira sem se atropelarem uns aos outros; a professora responde, encostada ao quadro, a todas as questões e quando a partir destas formula outras acaba por elevar a voz devido ao entusiasmo. Para dar seguimento à matéria, a professora utiliza a expressão "Bora lá...".

Toda a aula se processa com registos no quadro e respostas a intervenções dos alunos, incluindo dúvidas da aluna em casa. Quando se ouve "não percebi", a professora interrompe e volta a explicar.

De seguida, posiciona o IPAD de outra forma, uma vez que vai utilizar outra parte do quadro. Os alunos colocam muitas questões, a professora para e vai estando encostada ao quadro a responder. Trata os alunos pelos nomes. Na resposta a uma das dúvidas, a professora faz a ligação ao ensino superior, referindo que a matéria será necessária.

A aula prossegue nos moldes já explicitados e perante a rapidez de resposta de uma aluna, a professora pede calma e diz que quer explicar as etapas pausadamente para todos compreenderem. Os alunos vão registando o que entendem por necessário nos seus cadernos diários sem indicação específica por parte da docente.

Há um constante questionamento aos alunos sobre a forma de resolução de determinado cálculo e respostas a serem dadas sem ordem e aluno específico. O ambiente é de silêncio e concentração.

A professora dá indicação de que está a terminar a aula, refere o que irão fazer na aula seguinte e pergunta à aluna através do Zoom se há dúvidas. À resposta negativa, a professora despede-se de todos e os alunos começam a sair.

Anexo 49 - Descrição da primeira ficha de observação da classe do Participante 4

I - Elementos fornecidos pelo professor (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação; plano da lição):

- Dado que é o segundo tempo de um bloco de duas horas, assume-se que os alunos teriam sido informados previamente sobre a matéria que iriam aprender;
- A professora traz consigo um IPAD devido ao facto de uma aluna ter de assistir à aula a partir de casa devido à Covid-19.

II - Estrutura verificada pela observação (organização de conteúdos, atividades e tarefas, material pedagógico, avaliação):

- Começa a aula a horas;
- Os conteúdos seguem uma estrutura registada no quadro, que vai complexificando com o avançar da aula;
- A par com a teoria lecionada através de suporte informático, os alunos registam elementos no caderno sem ordem precisa por parte da docente, ou seja, autonomamente;
- Evidencia o domínio dos conteúdos, fornecendo exemplos concretos de aplicação no dia-a-dia e explicando de forma clara e pausada;
- Verifica com frequência se há dúvidas acerca do lecionado;
- Não circula pela sala;
- Termina a aula a horas.

III - Dinâmica da comunicação:

- A comunicação é clara;
- Eleva o tom de voz sempre que há uma informação importante a transmitir ou está mais entusiasmada;
- Mostra entusiasmo com o tema da aula e com as participações constantes dos alunos;
- Abre espaço a que os alunos intervenham constantemente;
- Trata os alunos pelo nome.

IV - Aspetos predominantes da relação (professor-aluno; aluno-aluno):

- Valoriza as respostas dos alunos, integrando-as na leção da parte teórica;
- Há muitos alunos que não intervieram em momento algum da aula;
- A relação aluno-aluno é de cumplicidade e de alguma conversa;
- Respeita a expressão de diferentes pontos de vista;
- A relação é entusiástica entre professora e alunos e entre pares.

Anexo 50 - Descrição da segunda aula observada com gravação de vídeo do Participante 4

Escola, ano e turma: Colégio XXXX, turma de décimo segundo ano

Disciplina: Matemática A

Professora: XXXX

Tema: Domínios Planos

N.º de alunos: 21

Faltas: 0

Data: 21/04/2022

Hora: 13h55-14h55

Trata-se uma aula de duas horas, sendo a segunda hora a observada. Tanto a primeira como a segunda horas são de matéria nova.

A professora já não cumprimenta os alunos, há alguns que ainda se encontram ausentes no intervalo. O computador da professora encontra-se junto ao quadro, uma vez que há três alunos a assistir à aula a partir de casa devido à Covid-19. Começa por questionar se os alunos trouxeram régua e compasso, ao que muitos respondem que não. Entretanto, já chegaram todos os alunos e a aula tem início com a professora a registar no quadro, como título, a matéria a lecionar. Depois, vira-se para os alunos, encosta-se ao quadro e questiona os alunos no geral, obtendo prontas respostas, já que os discentes evidenciam o domínio dos conteúdos. Os cálculos são todos registados no quadro e há sempre uma conversa sobre os mesmos entre professora e alunos; o computador é mudado de lugar sempre que o registo no quadro se faz também de outro ângulo.

Toda a aula decorre nos moldes acima mencionadas. A certa altura, a professora troca o pano do apagador, referindo que quando terminasse a tarefa, iria apagar o quadro, numa tentativa de acelerar os alunos que registavam apontamentos e estavam demorados. Prossegue com a aula, apaga cálculos, regista novos e a turma vai interagindo. No entanto, são sempre os mesmos a responder às questões, sendo que a professora nem sempre avança nos registos até os alunos darem a resposta correta.

A docente indicia que a aula chega ao fim, quando refere: "Maltinha, acabo isto amanhã. Podem trazer o compasso". Questiona se há dúvidas aos alunos em casa, respondem que não e a professora despede-se de todos: "Até amanhã".

Anexo 51 - Descrição da segunda ficha de observação da classe do Participante 4

I - Elementos fornecidos pelo professor (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação; plano da lição):

- A professora indica a matéria a lecionar no quadro;
- A professora traz consigo o seu computador ao invés do IPAD devido ao facto de uma aluna ter de assistir à aula a partir de casa devido à Covid-19.

II - Estrutura verificada pela observação (organização de conteúdos, atividades e tarefas, material pedagógico, avaliação):

- Começa a aula a horas;
- Os conteúdos seguem uma estrutura registada no quadro, que vai complexificando com o avançar da aula;
- A par com a teoria lecionada através de suporte informático, os alunos registam elementos no caderno sem ordem precisa por parte da docente, ou seja, autonomamente;
- Evidencia o domínio dos conteúdos, fornecendo exemplos concretos de aplicação no dia-a-dia e explicando de forma clara e pausada;
- Verifica com frequência se há dúvidas acerca do lecionado;
- Não circula pela sala;
- Termina a aula a horas.

III - Dinâmica da comunicação:

- A comunicação é clara;
- Eleva o tom de voz sempre que há uma informação importante a transmitir ou está mais entusiasmada;
- Mostra entusiasmo com o tema da aula e com as participações constantes dos alunos;
- Abre espaço a que os alunos intervenham constantemente;
- Trata os alunos pelo nome.

IV - Aspetos predominantes da relação (professor-aluno; aluno-aluno):

- Valoriza as respostas dos alunos, integrando-as na leção da parte teórica;
- Há muitos alunos que não intervieram em momento algum da aula;
- A relação aluno-aluno é de cumplicidade e de alguma conversa;
- Respeita a expressão de diferentes pontos de vista;
- A relação é entusiástica entre professora e alunos e entre pares.

Anexo 52 - Descrição da primeira aula observada com gravação de vídeo do Participante 5

Escola, ano e turma: Colégio XXXX, turma de sexto ano

Disciplina: Matemática

Professora: XXXX

Tema: Relações e regularidades

N.º de alunos: 25

Faltas: 0

Data: 06/04/2022

Hora: 8h20-9h20

A professora chega e já alguns alunos vão entrando. Diz "bom dia", os alunos respondem e prepara a sua mesa de trabalho, liga o computador e os alunos vão também preparando os seus materiais.

Regista no quadro a lição e o dia sem o sumário. Liga o projetor e diz aos alunos que materiais é que irão precisar para a aula. Alguns alunos ainda vão chegando, dizem "bom dia", obtêm resposta por parte da professora e sentam-se.

A professora pergunta aos alunos se estão todos prontos para começar. A resposta é afirmativa e na projeção para o quadro surge a matéria a dar, destacando a professora que é uma unidade nova. A mesma refere que é uma matéria útil para o dia-a-dia numa ida aos saldos ou ao supermercado, por exemplo. Entretanto, a docente interrompe o que está a dizer porque chega uma aluna atrasada, que autoriza a entrar.

Seguidamente, apoia-se na mesa do professor ao falar para a turma, destacando que vão começar devagar e com imagens simples. Através de um *PowerPoint* vai fazendo perguntas aos alunos sobre as sequências de imagens que estão a visualizar; as perguntas e respostas são gerais, ou seja, não se direcionam para um aluno em específico. Chega mais um aluno atrasado, a professora continua a aula sem se pronunciar.

Toda a aula se desenrola com a professora a colocar questões sobre o PPT e os alunos vão respondendo sem ordem específica. À medida que a matéria vai complexificando, a professora utiliza o quadro para escrever nos espaços sem projeção e vai colocando questões.

Alguns alunos colocam o braço no ar com dúvidas e a professora para para esclarecer: "Diz". Não trata o aluno pelo nome.

Toda a aula se desenvolve desta forma com a professora a explicar a matéria nova no quadro e a tirar dúvidas. Entretanto, coloca um vídeo que os alunos analisam atentamente, mas que a professora vai interrompendo para colocar questões aos alunos, antecipando o que será visto. Reforça conteúdos dados para os alunos não se esquecerem.

A professora continua a explicar a matéria após o visionamento do vídeo através do PPT, registrando elementos no quadro. É notório que a explicação é gradativa, aumentando o grau de dificuldade.

Termina a aula com um quiz também projetado, solicitando aos alunos que coloquem o braço no ar no caso de quererem intervir. Aqui já trata os alunos pelo nome para lhes dar a palavra. Pergunta se há dúvidas e regista o sumário no quadro, referindo que na aula seguinte fariam um apontamento sobre a matéria lecionada e realizariam exercícios autónomos para se autoavaliarem. Dá ordem de saída, despedindo-se dos alunos com a frase: "Até à próxima aula".

Anexo 53 - Descrição da primeira ficha de observação da classe do Participante 5

I - Elementos fornecidos pelo professor (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação; plano da lição):

- A professora refere os materiais que os alunos irão precisar para a aula.
- Não explica o que farão, evidenciando que é matéria nova a partir do que surge projetado no quadro.

II - Estrutura verificada pela observação (organização de conteúdos, atividades e tarefas, material pedagógico, avaliação):

- Começa a aula a horas;
- Os conteúdos seguem uma estrutura, que vai complexificando com o avançar da aula;
- A par com a teoria lecionada através de suporte informático, os alunos registam elementos no caderno sem ordem precisa por parte da docente, ou seja, autonomamente;
- Evidencia o domínio dos conteúdos, fornecendo exemplos concretos de aplicação no dia-a-dia e explicando de forma clara e pausada;
- Verifica com frequência se há dúvidas acerca do lecionado;
- Não circula pela sala;
- Termina a aula a horas.

III - Dinâmica da comunicação:

- A comunicação é clara;
- Nunca eleva o tom de voz;
- Mostra algum entusiasmo com o tema da aula;
- Não trata os alunos pelo nome durante grande parte da aula.

IV - Aspetos predominantes da relação (professor-aluno; aluno-aluno):

- Os alunos não intervêm sem o braço no ar (a menos que a pergunta seja colocada no geral), portanto há uma relação de respeito;
- Há muitos alunos que não intervieram em momento algum da aula;
- A relação aluno-aluno é de cumplicidade e de alguma conversa.

Anexo 54 - Descrição da segunda aula observada com gravação de vídeo do Participante 5

Escola, ano e turma: Colégio XXXX, turma de sexto ano

Disciplina: Matemática

Professora: XXXX

Tema: Gráficos circulares

N.º de alunos: 25

Faltas: 0

Data: 01/06/2022

Hora: 8h20-9h20

Já se encontram muitos alunos na sala, a professora entra e diz: "Bom dia", obtendo resposta por parte dos alunos. Prepara os materiais, liga o computador e a ligação zoom por um Ipad (há dois alunos em aulas online com covid-19). Regista no quadro o número da lição e o dia, aguardando ainda que os alunos que chegaram, entretanto, arrumem os materiais e ainda autoriza alguns a irem ao cacifo.

A professora refere que será a última matéria do ano, ligando o projetor. Os alunos mostram-se contentes com a informação e a professora diz ainda que vão precisar de informações da própria turma para construir gráficos circulares, a nova matéria.

Apoia-se na mesa para começar a expor a matéria através de um PPT, não sem antes relembrar alguns conceitos antes de avançar. Vai colocando questões de forma geral sem apontar um aluno em específico, começando a introduzir matéria nova, registrando elementos no quadro junto à projeção da informação.

De seguida, mostra um vídeo sobre a matéria, mas interrompe-o logo no início para fornecer algumas informações sobre a matéria. Uma aluna coloca o braço no ar e a professora para para esclarecer com a expressão: "Sim?", não tratando a aluna pelo nome. Exibe o vídeo e a seguir distribui aos alunos um papel para que registem o desporto favorito. Tem alunos a acompanhar a aula pela plataforma zoom e pede-lhes as respostas também.

Sendo que o estudo abrange a turma, a professora pede que depois da colocação da resposta no papel, o dobrem e depositem num espaço criado pela professora para o efeito. Seguidamente, vai tirando cada papel e realizando a contagem num ficheiro excel que já se encontra projetado. Os alunos, por sua vez, vão registando a informação no

caderno. No processo, a professora vai colocando questões acerca do completamento da tabela de frequências para posterior execução do gráfico circular.

Depois, passam à fase da construção dos gráficos nos cadernos diários enquanto a professora revê a matéria no quadro. A construção ficou ainda muito no início, uma vez que a aula se encontrava a terminar.

A docente referiu que na aula seguinte continuariam a realizar os gráficos, ditando o sumário e mandando sair com a expressão: "Até amanhã".

Anexo 55 - Descrição da segunda ficha de observação da classe do Participante 5

I - Elementos fornecidos pelo professor (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação; plano da lição):

- A professora teve que se socorrer de um suporte informático extra para os alunos com aulas online.
- Motiva os alunos, dizendo ainda no início que é a última matéria e vai precisar de dados específicos da turma.

II - Estrutura verificada pela observação (organização de conteúdos, atividades e tarefas, material pedagógico, avaliação):

- Começa a aula a horas;
- Os conteúdos seguem uma estrutura, que vai complexificando com o avançar da aula;
- A teoria e os exercícios são registados pelos alunos no caderno diário;
- Evidencia o domínio dos conteúdos, fornecendo exemplos concretos de aplicação no dia-a-dia e explicando de forma clara e pausada;
- Verifica com frequência se há dúvidas acerca do lecionado;
- Não circula pela sala;
- Termina a aula a horas.

III - Dinâmica da comunicação:

- A comunicação é clara;
- Nunca eleva o tom de voz;
- Mostra mais entusiasmo com o tema da aula;
- Não trata os alunos pelo nome durante grande parte da aula.

IV - Aspectos predominantes da relação (professor-aluno; aluno-aluno):

- Os alunos não intervêm sem o braço no ar (a menos que a pergunta seja colocada no geral), portanto há uma relação de respeito;
- Há muitos alunos que não intervieram em momento algum da aula;
- A relação aluno-aluno é de cumplicidade e de alguma conversa.

Anexo 56 - Descrição da primeira aula observada com gravação de vídeo do Participante 6

Escola, ano e turma: Colégio XXXX, turma de terceiro ano

Disciplina: Estudo do Meio

Professor(a): Professora titular

Tema: O sistema solar

N.º de alunos: 25

Faltas: 1 aluna

Data: 12/05/2022

Hora: 14h30-16h00

A professora encontrava-se já na sala, com o computador ligado e a aguardar que todos os alunos entrassem e se sentassem. Com os alunos presentes, fechou a porta da sala e perguntou em tom de voz audível: "O recreio correu bem?". Ao que em coro os alunos responderam afirmativamente. A seguir perguntou: "Bem-dispostos?". A mesma resposta afirmativa e em coro fez-se ouvir.

A data já se encontrava registada no quadro (no seguimento das aulas da manhã) e a professora iniciou a aula, dizendo que não queria livros, referiu até que na aula anterior em que tinham abordado os pontos cardeais não tinham precisado do mesmo, por isso seria igual. Mencionou que iriam falar acerca do sistema solar e que sabia que havia um aluno em particular que estava ansioso por falar no tema, ao que o aluno respondeu que tinha a sensação que seria "fixe". A professora interpela-o, questionando o significado da dita palavra, respondendo o aluno que "fixe" era algo engraçado, fora do normal, do dia-a-dia. Seguidamente, a professora começa a introduzir a matéria, perguntando especificamente o que viam no céu limpo, à noite. E a partir daí desenrolou-se uma conversa entre professora e alunos com perguntas cheias de curiosidade e a professora, atenta, tentou responder a todos de forma ordeira e com os alunos de braço no ar, interpelando-os pelos nomes.

Enquanto decorria a conversa, a professora dirige-se ao computador, começando a projetar a matéria. Toda a aula de desenrola desta forma, os alunos mostram um conhecimento acima da média, chegando a falar autonomamente da diferença horária de alguns países, o que a professora reforça positivamente, acrescentando que tal se deve ao movimento de rotação da terra.

A professora avança com os slides do *PowerPoint* e há muitas questões colocadas pelos alunos. A docente permite a intervenção de todos, interrompendo brevemente para beber água. Passados mais ou menos trinta minutos do decorrer da aula, a professora refere que vão fazer trabalhos de grupo, para entusiasmo e agitação dos alunos. Estes ouvem atentamente a explicação da tarefa prática: formarem grupos de cinco colegas (uma aluna faltou mas a ordem foi para contarem com ela na mesma), organizarem-se nas mesas (a professora ajudou a virá-las e distribuiu uma cartolina por grupo), irem buscar lápis de cera e cola líquida para representarem os planetas. Através de uma imagem projetada, que permanece durante toda a atividade, a professora explica que é para a recriar na cartolina. Exemplifica com a plasticina de acordo com as diferentes dimensões dos planetas e distribui pedaços pelos grupos, pedindo para começarem após a explicação detalhada das várias fases do trabalho. A professora vai deambulando pela sala, a agitação começa a ser maior mas a docente vai chamando a atenção para o volume que se faz ouvir.

O restante tempo de aula decorre com a professora a pedir aos alunos para baixarem o som das vozes, acompanhando os grupos por mesa e ajudando no necessário.

Aos cinquenta e cinco minutos de aula, a professora pede a atenção de todos e explica/relembra a utilização da cola líquida, exemplificando com a plasticina e a cartolina. Pergunta se há dúvidas. Os alunos respondem que não e continuam o trabalho. A professora interrompe, dizendo que ela própria tem a seguinte dúvida: "Qual é a dificuldade de os alunos não gritarem?". Ao que estes respondem: "Nenhuma". A professora fez ver que ninguém se consegue entender com barulho e por isso haverá sempre a tendência de uns falarem por cima dos outros. Continuou, de seguida, o trabalho de proximidade com cada grupo. A certa altura, volta a alertar para o barulho.

Vai circulando com alguns grupos já a finalizarem o trabalho, a professora vai ajudando e colocar as mesas na posição correta. Com tudo já organizado e os trabalhos terminados, a professora recapitula a matéria, pedindo ajuda aos alunos. Refere que os mesmos têm as mãos sujas e por isso não podem lanchar daquela forma, visto que a aula está a terminar. Refere que a turma tem de melhorar a questão do barulho nos trabalhos de grupo. Termina a aula, pedindo para irem saindo por filas no sentido de irem lavando as mãos, para depois retornarem à sala para o lanche.

Anexo 57 - Descrição da primeira ficha de observação da classe do Participante 6

I - Elementos fornecidos pelo professor (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação; plano da lição):

- Preparou material específico a dar aos alunos;
- Explicou aos alunos o que iriam fazer e os materiais que precisariam.

II - Estrutura verificada pela observação (organização de conteúdos, atividades e tarefas, material pedagógico, avaliação):

- Começa a aula a horas;
- Estabeleceu a ligação entre a aula anterior e a presente;
- Os conteúdos seguem uma estrutura, que vai complexificando com o avançar da aula;
- A par com a teoria lecionada através de suporte informático, as atividades tendem a ser práticas com o material específico preparado previamente como cartolinas e plasticina;
- Evidencia o domínio dos conteúdos, fornecendo exemplos concretos e explicando de forma clara e pausada;
- Verifica com frequência se há dúvidas acerca do lecionado;
- Circula pela sala frequentemente;
- Termina a aula a horas.

III - Dinâmica da comunicação:

- A comunicação é clara;
- Eleva o tom de voz sempre que há uma informação importante a transmitir;
- Mostra entusiasmo com o tema da aula e com as participações constantes dos alunos;
- Abre espaço a que os alunos intervenham com exemplos do seu dia-a-dia;
- Trata os alunos pelo nome.

IV - Aspetos predominantes da relação (professor-aluno; aluno-aluno):

- Valoriza as respostas dos alunos, integrando-as na leção da parte teórica;
- Encoraja a participação de todos;
- Respeita a expressão de diferentes pontos de vista;
- A relação é entusiástica entre professora e alunos e entre pares.

Anexo 58 - Descrição da segunda aula observada com gravação de vídeo do Participante 6

Escola, ano e turma: Colégio XXXX, turma de terceiro ano

Disciplina: Estudo do Meio

Professor(a): Professora titular

Tema: Os vulcões

N.º de alunos: 25

Faltas: 0

Data: 02/06/2022

Hora: 14h30-16h00

A professora encontrava-se já na sala, com o computador ligado e a aguardar que todos os alunos entrassem e se sentassem. À frente, junto ao quadro, tem uma mesa individual preparada com alguns materiais.

Pede silêncio e aguarda que os alunos se acalmem. A seguir diz que vão tratar do tema dos vulcões, começando por questionar o que entendem pela palavra. Vários alunos levantam o braço e a professora deixa participar, abordando-os pelo nome.

Depois da introdução, recorre ao computador para passar diapositivos de um *PowerPoint* sobre a matéria e ir explicando a mesma. A dada altura, apagou a luz da sala porque iam assistir a um vídeo sobre os vulcões, mas vai interrompendo para acrescentar informação e dar a palavra aos alunos que se mostram mais interventivos.

Circula pela sala e vai explicando a matéria de forma pausada e alta, deixando os alunos completar algumas das suas frases. Liga as luzes da sala entretanto e pergunta aos alunos, apontando para a mesa junto ao quadro, se sabem o que vão fazer, ao que estes respondem prontamente: "Uma experiência". Alguns fizeram mesmo saber que já teriam feito algo de semelhante em festas de aniversário.

Seguidamente, a professora inicia a experiência à vista de todos. Os alunos estão entusiasmados e atentos, não deixando de relatar episódios familiares decorrentes deste tipo de experiências. O "vulcão" começa em atividade e os alunos mostram grande excitação. Depois de todos verem o resultado da experiência, a professora recapitula os ingredientes que foram necessários, a ordem pela qual os colocou e os resultados. A seguir, mostrou uma ficha para os alunos preencherem sobre a experiência acabada de realizar, sendo que na etapa final teriam que desenhar o resultado do procedimento a

que assistiram. Assim, distribuiu as fichas e os alunos começaram o trabalho em silêncio, verificando-se uma observação atenta por parte da professora.

Enquanto o exercício decorre, a professora vai à sua mesa buscar outras fichas que distribui por mesa viradas para baixo (será o espaço para desenhar). Terminado o preenchimento da ficha, a professora faz a correção da mesma com os alunos, registrando com letra legível todos os ingredientes e procedimentos, para que os alunos consigam corrigir mais facilmente.

Seguiu-se o desenho da experiência na segunda ficha distribuída, sendo que a professora autorizou previamente a utilização de lápis de cor. Alertou um aluno para a postura corporal, já que tinha as costas tortas enquanto desenvolvia a atividade.

O restante tempo da aula decorreu em silêncio, circulando a professora para ver os desenhos de cada um. De seguida, foi arrumando os ingredientes da mesa junto ao quadro, procedendo à sua limpeza. Circula novamente pela sala para ver os trabalhos de pintura e recorte por parte dos alunos, que vão terminando a pouco e pouco. Ao finalizarem os trabalhos, aguardam nos seus lugares com o braço no ar, de forma a que a professora a eles se dirija, validando o que foi feito. Seguem-se uns momentos de espera para que todos terminem.

Terminada a aula, a professora autorizou a arrumação de todos os materiais do dia bem como a ida à casa de banho antes do lanche. Quem não terminou, ficou incumbido de apresentar o trabalho finalizado no dia seguinte.

Anexo 59 - Descrição da segunda ficha de observação da classe do Participante 6

I - Elementos fornecidos pelo professor (elementos sobre objetivos, estratégias e avaliação; plano da lição):

- Preparou material específico a dar aos alunos;
- Explicou aos alunos o que iriam fazer.

II - Estrutura verificada pela observação (organização de conteúdos, atividades e tarefas, material pedagógico, avaliação):

- Começa a aula a horas;
- Os conteúdos seguem uma estrutura, que vai complexificando com o avançar da aula;
- A par com a teoria lecionada através de suporte informático, as atividades tendem a ser práticas com o material específico preparado previamente para a experiência do vulcão;
- Evidencia o domínio dos conteúdos, fornecendo exemplos concretos e explicando de forma clara e pausada;
- Verifica com frequência se há dúvidas acerca do lecionado;
- Circula pela sala frequentemente;
- Termina a aula a horas.

III - Dinâmica da comunicação:

- A comunicação é clara;
- Eleva o tom de voz durante a experiência;
- Mostra entusiasmo com o tema da aula e com as participações constantes dos alunos;
- Abre espaço a que os alunos intervenham com exemplos do seu dia-a-dia;
- Trata os alunos pelo nome.

IV - Aspetos predominantes da relação (professor-aluno; aluno-aluno):

- Valoriza as respostas dos alunos, integrando-as na leção da parte teórica;
- Encoraja a participação de todos;
- Respeita a expressão de diferentes pontos de vista;
- A relação é entusiástica entre professora e alunos e entre pares.